

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM POLÍTICA SOCIAL

**GÊNERO, RAÇA E PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A
PRESENÇA DE MULHERES NEGRAS NOS CURSOS DE
MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito para obtenção do título de mestre em Política Social.

Giselle Pinto

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Iolanda de Oliveira

NITERÓI

2007

GISELLE PINTO

**GÊNERO, RAÇA E PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE A PRESENÇA DE
MULHERES NEGRAS NOS CURSOS DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense como requisito para obtenção do título de mestre em Política Social.

Aprovada em Agosto de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Iolanda de Oliveira – Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. João Bosco Hora Góis
Universidade Federal Fluminense

Profª. Drª. Maria Elena Viana Souza
Universidade do Rio de Janeiro

NITERÓI

2007

Ficha Catalográfica

PINTO, Giselle.

Gênero, Raça e Pós-Graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras em cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense/
Giselle Pinto – Niterói: UFF/PPGPS, 2007.

178 f.:il.,31 cm.

Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense, 2007.

1. Mulheres Negras. 2. Mestrado. 3. Identidade. 4. Ascensão Social. 5. Política Nacional de Pós-Graduação – dissertação. Oliveira, Iolanda de (orientadora). II. Universidade Federal Fluminense. Escola de Serviço Social. Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social – Teses. I Título.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer conhecer o perfil racial de gênero dos programas de mestrado da Universidade Federal Fluminense considerando o período de 2004-2006. Partindo da identificação deste perfil, realizou-se um mapeamento da presença de mulheres negras na pós-graduação desta Universidade. Com a finalidade de evidenciar as possíveis influências de fatores relativos ao gênero e ao pertencimento racial no acesso delas ao mestrado na UFF, buscou-se resgatar as histórias de vida destas mulheres através de metodologia específica. Para a realização da pesquisa foram utilizados dados quantitativos e qualitativos, sendo os primeiros coletados junto aos programas de mestrado ligados às áreas de Artes, Humanas/Sociais, Exatas e Tecnológicas. Os dados qualitativos foram coletados através de entrevistas realizadas com mulheres negras das áreas de conhecimento pesquisadas. De modo geral, os dados indicam a existência de desigualdades de participação entre homens e mulheres brancos e negros nos programas de mestrado desta Universidade. Dentre as conclusões da pesquisa observa-se que as mulheres negras, considerando-se as pretas e pardas, ainda desfrutam pouco das vantagens conquistadas pelas mulheres brancas a partir das reivindicações do movimento feminista, apesar da grande presença feminina negra nessas lutas. Além disso, partindo das trajetórias apresentadas, pode-se concluir que as mulheres negras parecem ter que dispor de condições sociais próximas dos brancos e desenvolver algumas estratégias para ingressar no espaço acadêmico.

Palavras-chave: Mulheres Negras, Mestrado, Identidade, Ascensão Social, Política Nacional de Pós-Graduação.

ABSTRACT

This work presents the racial and gender profiles of the Fluminense Federal University Program of Postgraduate Studies considering the Masters Degree course throughout the period of 2004 – 2006. Subsequent to the identification of this profile, the presence of black women in the post-graduation of this University is traced. Black women life trajectories are analyzed through specific methodology in order to verify the influence of gender and race in the Masters program. Quantitative and qualitative data were collected: the former was obtained through the University Program of Postgraduate Studies coordination considering the Arts, Humanities, Mathematical Sciences and Technology areas. The qualitative data were collected through interviews with black women of the referred areas. In general terms, the data indicate the existence of inequalities of participation between men and women, whites and blacks, in Masters Degree course of this University. Thus, the conclusion shows that the black women, besides their constant struggle, still benefit little from the advantages conquered by the white women through the feminist movement claims. In addition, the presented trajectories reveal that the black women need to develop a number of strategies to enter the academic space and to obtain social conditions similar to the whites.

Key words: Black women, Masters Degree course, Identity, Social Ascension, National Politics of Postgraduate Studies.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato sublime. Considero importante a possibilidade de agradecer, pois o coração de quem agradece é preenchido de carinho. Assim, estou eu agora em mais um momento de realização agradecendo...

A Deus, ao Mestre Jesus e aos amigos espirituais que me acompanham nesta caminhada na Terra.

À minha família que me apóia em todos os momentos de minha vida.

Aos amigos e amigas que torcem por mim e que em momentos difíceis acreditaram em mim, até mais do que eu mesma.

À Suelen, menina de ouro, um tesouro que Deus me deu em forma de amiga.

Ao Anderson, pelo carinho, paciência, amizade e auxílio nas horas inglórias.

À Cristiane, pelo incentivo, por me achar “uma turnê” e por me ouvir nos dias difíceis.

À Prof. Dr^a. Iolanda de Oliveira pelas importantes orientações na produção deste trabalho.

Ao Prof. Dr. João Bosco Hora Góis pela amizade, confiança e por acreditar em minha capacidade.

Ao Prof. Dr. André Brandão por sempre torcer por mim e pelas palavras de incentivo.

À Prof. Dr^a. Caetana Damasceno e Prof^a. Dr^a Moema de Poli Teixeira pelas contribuições para esta pesquisa.

Aos (Às) Coordenadores (as) e Secretários (as) dos Programas de Mestrado onde realizei a pesquisa. Agradeço a atenção de todos.

Às mulheres entrevistadas. Obrigada por compartilhar suas histórias com todo (a)s que lerem este trabalho.

À minha mãe pelo apoio, amor e exemplo máximo de uma mulher negra forte, lutadora e desafiadora das dificuldades da vida.

“Somos mães, amantes, carentes.
Trabalhadoras anônimas, mulheres negras.
Professoras, domésticas, faxineiras, serventes,
Somos mulheres negras carentes.
De amor, carinho, respeito:
De uma sociedade discriminatória
Mulher negra, negra mulher.
Objeto sexual, sexualidade natural
Condenada pela sociedade, prostituta social.
Defensora da família, da saúde, da justiça,
De seu povo, de duas idéias, de seus sonhos;
Mulher negra, negra mulher
Dos navios negreiros, ao senado,
Ao doutorado, ao mestrado,
Jornalistas, juízas, advogados, politizadas.
É chegada a hora mulheres guerreiras,
Dândaras, ocupemos os espaços.
Somos mulheres negras, fortes, dedicadas, arrojadas
Quatro vezes discriminadas:
Pôr ser mulher, pôr ser negra, pôr ser pobre e defender seu espaço.
Lutemos pôr nosso ideal de desigualdade e justiça social.
Mulher negra, negra mulher”.

(Neuza Maria Marcondes, Grupo de Educadores Negros – APEOESP – ABREVIDA, MNU e
Grupo Cultural Afro II, 1998)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
OBJETIVOS.....	15
METODOLOGIA.....	15
REFLEXÕES SOBRE O CAMPO.....	25
CAPÍTULO I – Aportes Teóricos: dialogando com produções pertinentes às Mulheres Negras.....	28
1.1 – Gênero e Raça.....	28
1.2 – Identidade, Desigualdades e Diferenças.....	37
1.3 – Educação e Mobilidade Social.....	40
CAPÍTULO II – Política Nacional de Pós-Graduação: aspectos históricos, organização da política e participação.....	48
2.1 – Histórico sobre o surgimento da Pós-Graduação no Brasil.....	48
2.2 – Planos Nacionais de Pós-Graduação e a Organização da Política.....	57
2.3 – Participação da Comunidade Científica na Política de Pós-Graduação.....	68
2.4 – Perfil de Gênero da Pós-Graduação no Brasil.....	72
CAPÍTULO III - Pós-graduação na UFF: uma análise de gênero e raça dos cursos de mestrado.....	78
3.1 – Caracterização da Pós-Graduação na UFF.....	78

3.2 – Perfil da(o)s Aluna(o)s de Mestrado da UFF.....	82
3.2.1 – Representação dos sexos do corpo discente de mestrado da UFF.....	83
3.2.2 – Representação racial do corpo discente dos programas de mestrado da UFF.....	93
3.2.3 – Desigualdades de acesso à pós-graduação na UFF: aliando gênero e raça.....	99
3.3 – Considerações Gerais.....	112

CAPÍTULO IV – Trajetórias de Vida: Mulheres Negras na Pós-Graduação 116

4.1 – Minha Trajetória de Vida.....	116
4.2 – Apresentação das entrevistadas.....	123
4.3 – Trajetória Familiar.....	125
4.4 – Identidade Racial	132
4.5 – Trajetória Educacional.....	138
4.6 – Acesso à Pós-Graduação.....	147

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 157

REFERÊNCIAS..... 164

ANEXOS..... 175

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal Fluminense vem sendo alvo de diversos estudos sobre as desigualdades de acesso e permanência de aluna(o)s negra(o)s. Dentre estes estudos podemos destacar a pesquisa de Teixeira (2003) sobre identidade e trajetórias de ascensão social de alunos e professores negros de diversos cursos da UFF. A autora realiza ainda um mapeamento da cor ou identidade racial dos alunos e professores da referida universidade.

Os resultados encontrados pela autora mostram que os alunos “negros, mulatos ou pardos” estão mais presentes em cursos de menor prestígio social e menos concorridos no exame vestibular, conforme é o meu caso. Por outro lado, os brancos estão concentrados em cursos com maior *status* na sociedade e também com maior concorrência no ingresso. Assim, podemos concluir que estas divisões ocorrem não por falta de esforços dos grupos que sofrem com a existência destas, mas pela existência de uma série de fatores que contribuem para que ocorram estas divisões dentro da universidade. É possível citar como exemplos o menor acesso dos estudantes negros à educação de qualidade durante sua trajetória escolar e menores condições financeiras para manutenção destes alunos em determinados cursos, principalmente os cursos de horário integral.

O Censo Étnico-Racial realizado na UFF e na Universidade Federal do Mato Grosso publicado por Brandão e Teixeira (2003) tinha por objetivo conhecer o perfil étnico-racial dos alunos inscritos nos cursos de graduação destas instituições. Este trabalho proporcionou a produção de diversos outros estudos que tinham por objetivo pensar a inserção de alunos negros nas referidas universidades. No artigo produzido por Brandão et alii (2005), os autores identificam que há na Universidade uma justificativa para as políticas de cotas, pois os dados mostram que os pretos e pardos ingressam em menor medida para a Universidade como um todo e ainda menos para os cursos mais disputados. Eles observam ainda que a cor/raça dos candidatos é um fator muitas vezes determinante para a distribuição de alunos

entre os cursos. Os brancos, em sua maioria, ingressam nos cursos mais concorridos, já os pretos e pardos têm a maior possibilidade de ingresso nos cursos menos disputados.

Um outro elemento com destaque nos resultados da pesquisa diz respeito ao fato dos pretos e pardos se inscrevem menos para os cursos mais disputados porque, possivelmente, “suas escolhas são condicionadas a chances incorporadas no senso prático”. Assim, as opções feitas pelos três grupos raciais e de cor “são ‘adequadas’ às suas chances efetivas” (idem, p.42).

A presente pesquisa segue este caminho e tem por objeto as mulheres negras ingressas nos cursos de pós-graduação na UFF. Para a produção desta pesquisa realizei um mapeamento sobre o perfil racial e de sexo dos cursos de mestrado da UFF entre os anos de 2004-2006. Posteriormente, resgato as trajetórias de vida, com ênfase nas trajetórias educacionais, de mulheres negras que ingressaram na pós-graduação (mestrado) da UFF no referido período. O interesse pela pesquisa corresponde à idéia de que evidenciar as condições de acesso e permanência no sistema escolar enfrentadas pela população negra pode fornecer elementos importantes para o debate sobre a dimensão das desigualdades educacionais entre as raças na sociedade brasileira, particularizando a questão das mulheres negras.

O destaque dado para as trajetórias de mulheres negras deve-se ao meu entendimento de que essas mulheres precisam sair da invisibilidade a que estão submetidas na sociedade. Sua participação na sociedade brasileira foi historicamente atrelada à imagem das criadas, das mães-pretas, ou das práticas sexuais “livres” e “desonrosas”. Quando há uma alusão a estas mulheres nos estudos e pesquisas sobre gênero ou mesmo sobre relações raciais, elas aparecem como participantes das profissões de baixa remuneração e pouca valorização social como é o caso do emprego doméstico. Nos estudos sobre a escravidão, por exemplo, elas começam a “aparecer”, e sua participação nas rebeliões, nas cidades, nas senzalas e nas propriedades rurais começa a ser recuperada. Porém, em outras áreas, a dificuldade de inclusão delas nos estudos ainda persiste, como é o caso de pesquisas sobre mulheres na produção científica, tecnológica, na literatura, nas artes, dentre outros campos.

Esta pesquisa busca respostas para as seguintes questões: qual o perfil racial e de gênero da pós-graduação da UFF? Um movimento de acesso das mulheres negras à pós-graduação representa uma trajetória ascensional? Além de estudar a mobilidade social

tendo com ponto de partida a origem e a posição adquirida a partir da formação em um curso superior, considero interessante observar quais estratégias as mulheres pesquisadas têm usado para superar ou manter sua posição social e também verificar se o acesso à pós-graduação lhes confere status e ascensão profissional. Uma outra questão importante é verificar a existência de ascensão social e se isso interfere na percepção destas mulheres sobre sua própria identidade racial.

Estudos anteriores (SANSONE, 2004; TEIXEIRA, 2003) já mostraram que não há relação direta entre ascensão social e interferência na percepção da identidade racial da população negra. Figueiredo (2002), a partir de sua pesquisa sobre profissionais liberais negros em Salvador, percebe que a unidade étnico-racial existente entre os negros que alcançaram ascensão profissional, as chamadas “elites de cor”, se dá apenas através da auto-identificação da cor, onde 80% dos pesquisados se classificaram como negros, pela percepção do lugar que os negros ocupam na sociedade, a constatação do racismo e a visão da maneira como são observados pela sociedade em geral. Contudo, estas pessoas não se reconheceram como pertencentes à classe média, nem a uma classe média negra ainda que ocupantes de uma mesma posição socioeconômica. A autora constata ainda que estes negros que ascenderam socialmente não são participantes de ações e estratégias coletivas que objetivassem esta ascensão tampouco este processo está pautado numa solidariedade étnico-racial conforme ela identificou em outros grupos étnico-raciais.

Apesar dos resultados encontrados por estes estudos, a presente pesquisa busca confirmar a hipótese levantada anteriormente no caso das mulheres negras e se isto é verdadeiro para ingressantes em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado.

Quanto à organização, o presente trabalho constitui-se de quatro capítulos. No primeiro, apresento alguns aportes teóricos que embasam a produção desta pesquisa e principalmente a coleta dos dados. Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção apresento um debate sobre as alianças entre gênero e raça, percebendo o peso desta “interseção” na vida das mulheres negras. Na segunda seção as discussões concentram-se no conceito de identidade, por isso, apresento quais autores e conceitos utilizo neste trabalho para pensar a construção da identidade das mulheres negras. Na terceira seção, discuto os referenciais que me ajudam a pensar na educação e a possibilidade desta em

promover mobilidade social para a população negra. Discuto, ainda, a presença de barreiras como a discriminação racial enfrentada no sistema escolar resultando em dificuldades de acesso da população negra ao ensino superior e, possivelmente, à pós-graduação.

O segundo capítulo divide-se em quatro seções. Na primeira seção, apresento uma discussão sobre a pós-graduação no Brasil, identificando como esta surgiu no cenário nacional, assim como seus objetivos e as instituições criadas para sua ampliação. Na segunda seção temos um detalhamento da organização da política nacional de pós-graduação, presente nos planos nacionais de pós-graduação produzidos a partir de 1975. Na terceira seção, discuto a importância da comunidade acadêmica na criação e ampliação da política nacional de pós-graduação. Na quarta seção são debatidas algumas questões relativas às características da inserção de mulheres na pós-graduação, identificadas através de alguns resultados de estudos anteriores que deram recorte de gênero em suas análises.

O terceiro capítulo está dividido em três seções, onde na primeira realizo uma discussão sobre a pós-graduação na UFF, apresentando uma caracterização do campo de estudos utilizado para realização da pesquisa. Na segunda seção, são apresentados os dados quantitativos produzidos na pesquisa de campo realizada nos cursos de mestrado da UFF, seguidos de sua análise. Na terceira seção, apresento algumas considerações gerais feitas a partir dos resultados encontrados na pesquisa quantitativa.

No capítulo 4 apresento a análise das trajetórias de vida de algumas mulheres negras ingressas na pós-graduação *stricto sensu* na UFF. Este capítulo está dividido em seis seções que apresentam a minha trajetória de vida, compreendendo que sou integrante da realidade estudada, bem como a análise das narrativas biográficas das mulheres negras entrevistadas, destacando suas trajetórias familiares, educacionais até seu acesso à pós-graduação e alguns elementos relacionados a sua identidade racial.

OBJETIVOS

Objetivo Geral:

- Investigar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado da UFF, a presença de mulheres negras.

Objetivos específicos:

- Analisar a distribuição racial e de gênero do corpo discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, conforme área de conhecimento, da Universidade Federal Fluminense (UFF);
- Resgatar as histórias de vida de mulheres negras ingressas em cursos de mestrado da UFF entre 2004 e 2006, com ênfase em suas trajetórias educacionais, a fim de evidenciar as influências, ou não, de fatores relativos ao gênero e à raça no acesso destas mulheres à pós-graduação.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, bem como responder às questões da pesquisa, a metodologia deste trabalho subdividiu-se na produção de dados quantitativos e qualitativos. Esta forma de produção dos dados refere-se à necessidade encontrada de caracterizar o campo de estudos, fazendo assim uma coleta quantitativa de dados sobre o corpo discente, ou seja, produzindo um “mapa quantitativo” da realidade estudada, principalmente pela ausência de dados disponibilizados pela própria Universidade. Ao mesmo tempo, a produção dos dados qualitativos refere-se à importância de se conhecer mais a fundo esta realidade estudada, pois entendo que os dados quantitativos não dão

conta das subjetividades e não respondem sozinhos algumas questões de interesse desta pesquisa.

O universo da pesquisa foi constituído pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFF em nível de mestrado por entender que tais cursos são o “passaporte” para as ocupações de maior prestígio acadêmico. Os dados constantes nesta pesquisa foram coletados nos programas de pós-graduação da UFF das seguintes áreas: Artes, Exatas, Humanas/Sociais e Tecnológicas.

Nos últimos anos, houve um crescimento de estudos sobre a UFF no que se refere ao perfil dos alunos que ingressam na universidade, principalmente a partir da ampliação do debate sobre ações afirmativas no Brasil. Os resultados destes estudos motivaram a escolha desta Universidade como local para realização desta pesquisa. Destaco, dentre eles, o estudo, já apresentado anteriormente, de Moema de Poli Teixeira (2003) que realiza um mapeamento dos alunos da UFF por cor ou identidade racial. Conforme observa a autora, o acesso dos grupos de cor/raça na UFF não reproduz a diversidade racial do estado onde se localiza, pois os brancos somavam 72% do total de alunos. No entanto, ao observarmos sua representatividade no Estado do Rio de Janeiro, o Censo Demográfico de 1991 apresentava um total de 53% de brancos tornando possível apontar uma super-representação deste grupo na Universidade na ordem de 20% (TEIXEIRA, 2003).

Outro trabalho que trouxe grande contribuição ao debate sobre acesso e permanência da população negra à UFF foi o também já citado Censo Étnico-Racial (BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003) produzido junto a alunos de graduação de todas as áreas, onde se buscou traçar o perfil étnico-racial da(o)s aluna(o)s, sua trajetória escolar, rendimento e origem familiar, assim como verificar o grau de aceitação destes a implantação de uma política de cotas para negros na universidade.

Dentre os resultados encontrados, destaca-se o número de alunos por cor/raça onde os brancos somavam 63,7% e os pretos e pardos juntos somavam 30,1%. Um fato que nos chama atenção é que em relação ao percentual da população do Estado do Rio de Janeiro os dados revelam uma acentuada disparidade uma vez que os brancos somavam 54,7% na população do Estado do Rio de Janeiro em 2000 e os pretos e pardos somados chegavam a 44,1%. Os dados apontam uma sobre-representação de brancos enquanto que os negros apresentam-se sub-representados, o que marca uma dificuldade de ingresso para a população

negra no ambiente universitário, conforme já havia sido identificado anteriormente por Teixeira (2003).

Quanto à presença por gênero e raça, vemos que a presença feminina, de todos os grupos raciais na universidade, vem crescendo ao longo do tempo. Segundo os dados do Censo Étnico-Racial (BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003) as mulheres somavam 55,57% do total do alunado, enquanto os homens eram 44,43%. Na categoria racial branca, as mulheres somavam 55,16% contra 44,84% de homens. As pretas somavam 60,59% enquanto os homens 39,41%. Entre os pardos vemos que as mulheres somavam 55,94% e os homens 44,06%. Os dados mostram uma nítida vantagem para as mulheres de todos os grupos raciais. No entanto, não há igualdade entre os grupos, pois os brancos somavam 64% do total enquanto os pretos eram apenas 4,36% e os pardos 25,56%.

O dados apresentados anteriormente ampliam ainda mais o interesse pela realização desta pesquisa, pois mostram que as mulheres negras (somando as pretas e as pardas) acessam a universidade até mesmo em número superior aos homens do mesmo grupo racial. Não obstante, procurei através da pesquisa questionar se estas mulheres prosseguem na formação buscando graus mais elevados como a pós-graduação. Além disso, busquei averiguar quais cursos dentro das áreas pesquisadas oferecem maior possibilidade de inserção destas mulheres, assim como apresentar algumas estratégias desenvolvidas pelas mulheres negras para acessar a pós-graduação que é um espaço ainda mais hierarquizado e segregador do que a graduação.

Dados quantitativos:

Para produzir os dados quantitativos desta pesquisa, primeiramente, busquei realizar uma caracterização do campo de estudos, ou seja, da UFF. As informações que foram coletadas estão disponíveis no sítio da Universidade e referem-se aos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado). Nesta coleta de informações, busquei identificar o número de cursos existentes na universidade, o total de alunos matriculados nos cursos de mestrado desde 2004 divulgado pela PROPP/UFF, e também averiguar a proporção de

homens e mulheres no corpo docente destes programas, assim como entre os ocupantes de cargos de coordenação dos mesmos.

A pesquisa quantitativa deste trabalho referiu-se à coleta de dados sobre o corpo discente dos cursos de mestrado da UFF realizada por meio de coleta de informações fornecidas nas fichas de inscrição preenchidas pela(o)s aluna(o)s¹ no momento de ingresso nos cursos de mestrado, entre os anos de 2004 e 2006. O interesse na análise deste período se faz pela possibilidade de identificar avanços ou retrocessos no ingresso de mulheres e homens (negra (o)s e branca (o)) nos cursos de mestrado da UFF. Utilizar o corpo discente como objeto da pesquisa foi pensado como uma forma de identificar a presença de homens e mulheres nos cursos de mestrado da UFF. Os dados têm um recorte racial, pois entendo que estudar a questão racial e de gênero no Brasil insere-se na busca de verificar o impacto destas variáveis nas determinações da estratificação social, produção do conhecimento, renda, *status* social e participação política na sociedade brasileira, além do peso destas para a caracterização dos processos de exclusão social e educacional da população negra.

A escolha das áreas do conhecimento e, conseqüentemente, dos cursos considerados nesta pesquisa foi realizada a partir das evidências apresentadas por estudos anteriores ressaltando que determinadas áreas e cursos são marcadas por clivagens do ponto de vista da representação dos gêneros e das raças. Pierre Bourdieu (2005) analisa que podemos perceber o peso da *dominação masculina* quando analisamos a presença feminina nas carreiras. O autor afirma que as escolhas e a participação das mulheres em cursos universitários são quase sempre intensificadas nas profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas. Ao analisar as carreiras mais femininas, o autor identifica três eixos principais que agiriam como possíveis orientadores das escolhas: as mulheres tendem a escolher carreiras que representam um prolongamento de suas funções domésticas – cuidado, educação infantil, serviços. Por conseguinte, as escolhas por estas profissões, em geral, se devem ao fato das mulheres não poderem ter autoridade sobre os

¹ É importante ressaltar e justificar a opção feita para a presente apresentação deste estudo quanto ao uso do morfema aditivo “a” para indicar feminino em oposição à ausência de morfema que marca o gênero masculino. Tal escolha, em oposição ao uso sistemático do gênero masculino como paradigma referencial, busca uma maior aproximação com o foco deste trabalho, as mulheres negras.

homens uma vez que o homem deve ficar com o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas, ou seja, a estes cabe o mundo da ciência.

Segundo o autor, este é um dado que perpassa todas as sociedades e que do ponto de vista histórico pode ser apreendido no Brasil desde a implantação do sistema educacional, incluindo as primeiras instituições de ensino superior. Sobre a realidade brasileira, diversos estudos têm mostrado que há uma correlação entre as representatividades de cor e sexo dos cursos superiores. Beltrão e Teixeira (2005), partindo do censo demográfico de 2000, perceberam que as carreiras mais masculinas apresentam, proporcionalmente, um grande número de alunos brancos e amarelos, enquanto as carreiras mais femininas têm uma maior receptividade a alunos pretos, pardos e indígenas.

Estes resultados nortearam a realização desta pesquisa e incentivaram a considerar a hipótese de que a expansão do ensino superior público e privado no Brasil observada principalmente a partir de 1990 possivelmente fez as históricas desigualdades de gênero e também de raça na educação serem deslocadas para níveis mais elevados de ensino como os cursos de pós-graduação.

O quadro 1 nos mostra os cursos onde a pesquisa foi realizada e estes aparecem organizados por áreas de conhecimento.

Quadro 1 – Relação de Cursos de Mestrado da UFF considerados na pesquisa organizados por áreas de conhecimento – 2007.

Área do	Curso
Conhecimento	
Artes	Ciência da Arte
Humanas/Sociais	Ciência Política
	Ciência Ambiental
	Comunicação
	Economia
	Educação
	Geografia
	Historia
	Política Social
	Psicologia
	Sociologia e Direito
Exatas	Física
	Geologia e Geofísica
	Geoquímica
	Matemática
	Neuroimunologia

	Química
	Química Orgânica
Tecnológicas	Arquitetura e Urbanismo
	Computação
	Eng. de Produção
	Engenharia Civil
	Eng. de Telecomunicações
	Sistema de Gestão
Total de cursos	24

Tabulação própria. Fonte: PROPP/UFF, 2006.

Após a coleta dos dados, foi produzido um banco de dados no programa MS Excel, onde as informações coletadas foram organizadas em tabelas e seguidas de interpretação. Na consulta às fichas foram encontrados os seguintes dados: sexo, idade, estado civil, cor/raça, curso de formação, trabalho, naturalidade e contato para realização da pesquisa qualitativa. Para identificar a cor/raça da(o)s aluna(o)s, utilizei a auto-declaração da(o)s aluna(o)s quando este campo estava contemplado nas fichas e a classificação racial dada por mim ou por um funcionário(a) da secretaria dos cursos. Esta classificação foi realizada segundo o critério utilizado pelo IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena). A identificação racial da(o)s aluna(o)s atribuída por mim teve como base a cor da pele e as características fenotípicas presentes nas feições e no tipo de cabelo para classificar a(o)s aluna(o)s através das fotografias disponibilizadas nas fichas de inscrição.

A coleta dos dados foi realizada de forma censitária em 23 cursos pesquisados. Apenas no curso de Sistema de Gestão esta teve de ser feita de forma amostral, coletando os dados a cada 5 aluna(o)s, devido ao grande número de ingressantes neste curso anualmente, em média 200 aluna(o)s, o que inviabilizava a coleta dos dados totais.

Dados qualitativos:

Os dados qualitativos produzidos nesta pesquisa decorreram da pretensão de investigar as trajetórias de mulheres negras presentes na pós-graduação, na medida em que buscava averiguar nas trajetórias estudadas a presença ou não de fatores relativos ao gênero

e à raça, e em caso da existência deles, como impactam as performances e aquisições educacionais destas mulheres.

O interesse em utilizar como recurso metodológico o resgate das histórias de vida destas mulheres é uma possibilidade de construir investigações centradas no exame da vida cotidiana dos indivíduos, suas histórias, suas experiências, e seus obstáculos.

A história de vida, na visão de Bourdieu (2001), é a noção do senso comum que pouco a pouco foi ganhando espaço na academia. Utilizar a história de vida como um recurso é valorizar a singularidade de “uma vida”, da trajetória de um indivíduo. O senso comum define história de vida como “um caminho, uma estrada, uma carreira com suas encruzilhadas, seus ardis, suas emboscadas, ou como um encaminhamento, isto é, (...) um deslocamento linear, unidirecional (a ‘mobilidade’), que tem um começo (...), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade” (idem, p.183).

Ainda segundo o autor quanto ao relato, seja ele com características biográficas ou auto-biográficas, este tem sempre, ou na maior parte do tempo, o objetivo de dar sentido, de tornar acessível, de retirar uma lógica, retrospectiva e prospectiva ao mesmo tempo, assim como uma “consistência” e uma “constância”, estabelecendo relações compreensíveis (idem, p.184).

A utilização das histórias e experiências dos indivíduos é uma possibilidade, ainda que sob restrições e usada com a devida atenção, pois, como questiona o autor, como responder sem sair dos limites da sociologia à velha indagação empirista sobre a existência de um ‘eu’ irreduzível à rapsódia das sensações singulares? Para ele a noção de *habitus* seria o princípio ativo irreduzível às percepções passivas da unificação das práticas e das representações destas. No entanto, para apreender esta identidade prática é necessário que se busque recuperá-la na “unidade de um relato totalizante” (idem, p.184).

O relato da trajetória de vida tende a variar em sua forma e conteúdo de acordo com a “qualidade social do mercado no qual é oferecido”, ou seja, quanto às relações estabelecidas entre o pesquisador e o pesquisado (idem, p.189).

Os acontecimentos biográficos são delineados como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital – social, econômico, cultural, dentre outros – que estão em jogo no *campo* considerado. O sentido dado aos movimentos que transportam

os indivíduos de uma posição ocupada à outra é desenhado na relação estabelecida objetivamente entre o sentido e o valor num determinado momento considerado “dessas posições num espaço orientado”. Em resumo, Bourdieu (idem) busca explicitar que não se pode compreender uma trajetória ou o envelhecimento social sem se construir previamente os estados sucessivos do *campo* no qual ela se desenrolou, sendo necessário também relacionar “o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis” (p.190).

Apesar de certa valorização dada por Bourdieu (idem) a este método empírico, concordo com Lahire (2004) quando analisa que não se deveria reduzir o *habitus* a uma fórmula geradora apenas pelo fato de privilegiar a posição social dos indivíduos, sendo ela ascendente ou declinante, ou seja, o *habitus* de classe e de trajetória em seu modelo interpretativo. O que o autor questiona é que seguindo esse caminho, um grande número de disposições que não estão ligadas às condições de existência de classe possivelmente fiquem de fora das análises (p.324).

Como exemplos destas disposições temos aquelas incorporadas pelas crianças devido à posição que estas ocupam na configuração familiar, ou mesmo a natureza das relações de interdependência nas quais é levada a agir, assim como outras observadas nos mais diversos segmentos sociais. Embora o volume de capital cultural e econômico possuído, assim como a tendência da trajetória sejam fatores importantes e que devem ser pensados como centrais na constituição de uma parte significativa das disposições dos patrimônios de cada indivíduo, eles, no entanto, não são os únicos, nem mesmo os mais importantes (idem, 324-325).

As discussões apresentadas embasaram a opção por este método, pois, ainda que visto com algumas restrições, a utilização da história de vida permite dar voz e visibilidade a estas mulheres negras que ingressaram na pós-graduação. Assim, no resgate de suas trajetórias busquei perceber quais elementos auxiliam neste acesso, assim como os recursos utilizados para acessar a universidade. Destaco ainda a importância dada neste trabalho às redes sociais² e os contextos familiares que as mulheres negras estão inseridas visto que,

² Redes sociais são entendidas neste trabalho como sendo um complexo sistema composto por nós e conexões entre os indivíduos, ou sujeitos sociais (MARTELETO e SILVA, 2004: 41). Norbert Elias (1939:22) entende

como apontam alguns autores (BARCELOS, 1996; FIGUEIREDO, 2002) a família tem grande importância na trajetória ascensional dos negros.

O interesse desta pesquisa foi resgatar as histórias de vida das entrevistadas analisando suas trajetórias pessoais, familiares e educacionais por meio de uma caracterização de seus perfis socioeconômicos. Esta busca foi feita através de informações sobre idade, local de moradia, renda pessoal, e ou familiar, escolaridade, profissão e escolarização dos pais e do cônjuge (quando havia). Além disso, foram buscados alguns dados referentes à classificação racial destas e de seus familiares, incentivando assim as discussões sobre identidade racial. Finalmente, esta investigação teve também por fim recobrar as experiências educacionais destas mulheres para perceber as influências destas vivências, juntamente com sua trajetória pessoal e familiar, em seu ingresso na pós-graduação. Assim, fez-se necessário entender outros aspectos de suas vidas que configuraram suas trajetórias nas organizações educacionais, como as relações estabelecidas na escola com os professores e outros colegas, percepção sobre discriminação racial, dentre outros.

A pesquisa qualitativa organizou-se a partir da seguinte direção metodológica: composição de instrumentos de coleta de dados qualitativos, ou seja, composição do roteiro de entrevistas semi-estruturadas (segue em anexo, p.175). As entrevistas foram realizadas com 08 (oito) alunas negras (pretas e pardas) de cursos de mestrado das áreas de conhecimento consideradas na pesquisa (Humanas/Sociais, Exatas e Tecnológicas). Utilizei como critério de localização das mulheres entrevistadas os dados coletados na pesquisa quantitativa. Ao localizar estas mulheres, entrei em contato com estas buscando conhecer seu interesse em participar da pesquisa. Para a escolha das mulheres foi utilizado como critério estar cursando a pós-graduação *stricto sensu* da UFF ou ter ingressado no curso no período considerado (entre 2004 e 2006), e ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. A escolha dos cursos onde foi realizada esta fase da pesquisa teve como orientação o perfil de gênero e raça apresentado na coleta de dados quantitativos. O critério

que os indivíduos vivem em redes de dependência que não lhe é possível modificar ou romper por uma simples ação, mas somente até onde a própria estrutura dessas dependências lhes permitir. Essas redes são diferentes em cada sociedade. Para o autor, o comportamento dos indivíduos é moldado nas suas relações com o outro, sejam estas relações estabelecidas no passado ou no presente. A interdependência das funções humanas forma o indivíduo.

de escolha destes cursos teve como base cursos que contavam com mulheres negras em seu quadro.

Analisar trajetórias de mulheres negras faz-se importante, pois entendo que são elas as que mais sofrem com o peso das desigualdades de gênero e sua intersecção com o racismo, além de terem que enfrentar discriminação por serem mulher e negra. Igualmente, são as mulheres negras que recebem os piores rendimentos no mercado de trabalho; são maioria entre as profissões menos valorizadas no mercado; são mal-tratadas nos serviços públicos de saúde e têm a beleza desvalorizada pelo ideário masculino, branco e ocidental presente em nossa sociedade.

Acredito que a produção da pesquisa qualitativa com mulheres negras que conseguiram ingressar na pós-graduação pode produzir conhecimentos importantes sobre discriminação no sistema educacional. Este estudo possivelmente fez emergir dados novos sobre o acesso de mulheres negras ao ensino superior e, principalmente, o acesso à pós-graduação.

Através desta fase da pesquisa buscava respostas para diversos questionamentos, dentre eles questões como a trajetória pessoal, profissional e educacional das mulheres negras; as relações estabelecidas com seus familiares e cônjuges; o seu cotidiano no sistema formal de ensino, fundamental, médio, e superior; a percepção de obstáculos existentes no sistema educacional; a influência da condição racial dessas mulheres nas suas trajetórias educacionais; as estratégias desenvolvidas por estas mulheres para enfrentar possíveis dificuldades encontradas no sistema educacional; os recursos materiais e outros que foram necessários para manutenção dos estudos; a existência de rede de relações, o auxílio de familiares e amigos no custeio do ensino superior; visões sobre a universidade e sobre a presença da população negra neste espaço; percepção da universidade enquanto espaço racializado; percepção sobre a existência de dificuldades de ingresso na pós-graduação e como foram enfrentadas; a visão que tinham da pós-graduação antes do ingresso; como se deu o ingresso na pós-graduação; a existência de dificuldades para sua manutenção neste espaço.

Buscava, ainda quanto à realização das entrevistas, identificar se estar na pós-graduação significa ascensão social para estas mulheres e como vêem o futuro após o término da pós-graduação.

REFLEXÕES SOBRE O CAMPO

Considero importante relatar neste trabalho algumas ocorrências relacionadas à coleta dos dados quantitativos e qualitativos, assim como as minhas impressões sobre a entrada no campo, registradas no diário de campo da pesquisa.

A metodologia utilizada para a coleta dos dados, apesar de não incluir o método antropológico da “observação participante”, exigiu-me grande despojamento e profunda inserção na realidade a ser estudada.

Como sou mulher, negra e pós-graduanda, me constituo como sujeito e objeto desta pesquisa. Por isso, os “outros” a que me dirigi nesta pesquisa não se apresentavam como “exóticos” ou “distantes” de mim, o que poderia ter facilitado o contato pelo menos em uma reflexão inicial. Os “outros” a que me refiro são o(a)s coordenadores(as) dos cursos de mestrado da UFF, o(a)s respectivo(a)s secretário(a)s destes programas e, na fase das entrevistas, as mulheres negras localizadas através da pesquisa quantitativa.

O contato inicial foi estabelecido pessoalmente, onde eu me apresentava e apresentava a pesquisa, os objetivos e os dados necessários dentre outras informações introdutórias. Nesses momentos eram entregues documentos assinados pelo coordenador do meu programa de mestrado que também faziam a devida apresentação quanto a quem sou e ao desenvolvimento do meu trabalho.

Em diversos cursos somente esse primeiro contato bastou para que a coordenação aprovasse a realização da pesquisa. Destacam-se os cursos de Neuroimunologia, Geografia, Educação, Comunicação Social, Política Social, Química, Química Orgânica, Geologia e Geofísica, Física, Engenharia de Produção, Sistema de Gestão, Engenharia de Telecomunicações, Psicologia, Geoquímica, Arquitetura e Urbanismo, Matemática, Economia, Ciência Política, Sociologia e Direito, Ciência da Arte e Ciência da Computação. Em alguns destes cursos a pesquisa teve a supervisão direta de um(a) do(a)s secretário(a)s, provavelmente para que os dados não apresentassem identificação da(o)s aluna(o)s, mas isto não resultou em dificuldade na coleta de informações. Tal atitude mostra-se até compreensível pelo desconhecimento que tinham em relação a mim e ao meu trabalho.

Por outro lado, em cursos como Letras, Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Ciência da Informação, História e Antropologia a coleta dos dados foi marcada por tamanha dificuldade que o auxílio da minha orientadora foi necessário para que pudéssemos ao menos obter uma resposta, positiva ou negativa, da coordenação. As dificuldades impostas foram de tal ordem que em alguns destes cursos a pesquisa não foi realizada. Estas dificuldades estão relacionadas, possivelmente, a um desinteresse pelo fato desta ser uma pesquisa sobre negros, conforme demonstraram alguns(mas) coordenadores(as), e mesmo secretário(a)s. Observei que mesmo quando o(a) coordenador(a) permitia o acesso ao material alguns(mas) funcionário(a)s chegaram a se opor à minha entrada, principalmente quando identificavam a necessidade da classificação racial da(o)s aluna(o)s. Considero que esse desinteresse em relação à temática da pesquisa seja impulsionado pelo debate atual sobre as políticas de ação afirmativa, e por conta disso falar de raça nas universidades tornou-se um motivo de polêmicas.

Outras dificuldades encontradas nestes cursos referem-se ao grande número de aluna(o)s que ingressam anualmente em alguns programas de mestrado, e à forma pela qual os cursos armazenam seus dados, alguns em ordem alfabética, impossibilitando o acesso aos dados de aluna(o)s que ingressaram em 2004 e 2005. A solução encontrada em alguns destes cursos foi coletar dados gerais sobre a(o)s aluna(o)s em arquivos em meio digital. No entanto, a amostra nestes ficou incompleta em relação aos outros cursos pesquisados. Em alguns casos como nos cursos de Ciência da Informação e Ciência Ambiental, para que pudesse realizar a pesquisa foi necessário que o colegiado do curso tomasse conhecimento e liberasse a realização. Na Ciência Ambiental consegui o acesso sem maiores problemas, contudo na Ciência da Informação a coordenação pediu o envio de uma carta de esclarecimentos para o colegiado, o que foi prontamente feito. No entanto, a seguir, o colegiado fez a exigência de uma carta compromisso assinada por mim e pela orientadora, na qual nos comprometíamos a não divulgar a identificação da(o)s aluna(o)s, o que já constava na carta anterior. A pesquisa ao final não foi realizada.

A realização da coleta de dados quantitativos, conforme já apresentei na metodologia, exigiu o manuseio das fichas de inscrição dos alunos. Quando estas não apresentavam todos os dados necessários eles eram buscados na documentação específica da(o)s aluna(o)s, como *curriculum vitae*, para perceber se a(o) aluna(o) trabalha ou não,

cópia do diploma, dentre outros dados que facilitariam ainda mais a identificação da(o)s aluna(o)s. Em alguns cursos o manuseio deste material foi facilitado tanto pelo(a)s coordenadores(as) quanto pelo(a)s secretária(o)s. A realização da pesquisa em cursos como Física, Matemática e Engenharia de Produção contou com momentos de interação com os secretários. Nestes momentos, conversávamos sobre ingresso no mestrado, preconceito, acesso da população negra ao ensino superior e outros tópicos relacionados. Este bom relacionamento estabelecido com a(o)s secretária(o)s facilitou inclusive quando pedi que este(a)s me auxiliassem a classificar racialmente a(o)s aluna(o)s, principalmente quando não havia fotografia na ficha. Essa identificação racial era primordial para que pudesse localizar alunas negras para participarem da pesquisa qualitativa.

Em alguns cursos os coordenadores ficaram muito interessados nos resultados da pesquisa, por isso me pediram que lhes enviasse os dados coletados em seus respectivos cursos. Essa atitude ao mesmo tempo em que pode demonstrar certa valorização pela pesquisa, pois alguns deles me relataram nunca terem feito um levantamento desse tipo em seu curso, pode marcar também uma forma de controle sobre os dados utilizados na pesquisa, assim como sobre a forma como estes seriam apresentados. De acordo com Besson (1995: 40), “em uma sociedade de comunicação” onde tudo ganha repercussão e amplitude em grande velocidade, “nenhuma informação é inocente”. Por isso, a exposição dos indivíduos ou das organizações à observação “constitui-se em um risco”, principalmente o da transparência de uma realidade que se queria esconder, ou mesmo pouco explorada anteriormente.

CAPÍTULO I – Aportes Teóricos: dialogando com produções pertinentes às Mulheres Negras

1.1– Gênero e Raça

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas discussões que embasam a realização deste trabalho, assim como a análise dos dados produzidos na pesquisa. Por oportuno, inicio este diálogo com as produções importantes para se pensar as mulheres negras no Brasil pela categoria gênero, que foi criada pelo movimento feminista e empregada como categoria analítica no Brasil a partir da década de 1990.

Algumas historiadoras, dentre elas Andréa Lisly Gonçalves³, demonstram que esta categoria tem sido registrada em estudos desde a década de 1970 nos trabalhos de Ann Oakley, o que permitiu que se reconstruísse o próprio conceito de feminino. A autora destaca que gênero, enquanto conceito, ganhou realmente força a partir dos anos 80, sendo entendido como categoria de análise histórica com a capacidade de

revelar as diferenças sexuais e os papéis sociais a partir das significações históricas e socialmente construídas e designadas, de modo relacional, por mulheres e homens. [O que o aproximou] da perspectiva da história cultural, que procura identificar de que modo, em diferentes lugares e momentos, a realidade social é construída, pensada e lida. Assim, os papéis normativos, os comportamentos atribuídos a homens e mulheres e a relação entre os sexos não são discursos neutros, mas representações construídas repletas de significados e de relações de poder (POSSAS, 2004: 265-266 *apud* GONÇALVES, 2006: 74).

³ GONÇALVES, A. L. *História e Gênero*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2006.

Com o crescimento de estudos sobre a mulher, a utilização da categoria gênero, enquanto uma criação simbólica, é empregada em substituição a sexo, que se refere ao fato biológico e que classifica os sujeitos como macho e fêmea. A introdução da categoria gênero marca um esforço das mulheres em transcender o reducionismo biológico, problematizar a idéia de que a ‘biologia é o destino’ e interpretar as relações entre homens e mulheres como formulações culturais resultantes da imposição de significados sociais, culturais e psicológicos sobre identidades sexuais (STOLCKE, 1991).

Os estudos de gênero passaram a utilizar-se da idéia de que as diferenças entre os sexos não são simplesmente naturais ou biológicas elas também resultam de construções sociais. Esta foi a forma encontrada pelas mulheres do movimento feminista para denunciar a subordinação à *dominação masculina*⁴, que tem como base as diferenças biológicas e fisiológicas de homens e mulheres e explica os papéis diferenciados assumidos por estes na sociedade a partir das diferentes posições ocupadas por homens e mulheres na reprodução sexual.

Nesta linha, uma importante definição elaborada por Joan Scott (1990) nos mostra que gênero

é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que implica no estudo do outro. Este uso insiste na idéia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma separada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo. Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as ‘construções sociais’ – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis

⁴ O conceito de *dominação masculina* apresentado neste trabalho refere-se ao elaborado por Bourdieu (2005) como sendo uma forma particular e particularmente acabada de violência simbólica que, como uma instituição, atua nas coisas, nos corpos e nos cérebros dos indivíduos; opera como disposições corporais; influencia a maneira de usar e conceber os corpos; gera percepções e apreciações sob os corpos dos outros. Como construção social, esse tipo de dominação é realizado a partir de uma ordem sexualizada, na qual as diferenças sexuais permanecem imersas no conjunto das oposições que organizam todo o *cosmos*, sendo os atributos sexuais sobrecarregados de *determinações antropológicas e cosmológicas*.

próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990: 4).

Essas definições apresentam em comum, a característica essencialmente social e relacional da categoria gênero, e apontam para a impossibilidade de se realizar estudos tendo como base apenas as mulheres de forma isolada, ao contrário, demonstram a importância de se contextualizar a análise tendo em vista suas relações estabelecidas com os homens (LOURO, 1997).

Diante do exposto, percebemos que os estudos sobre gênero têm avançado significativamente nas últimas décadas na luta pela desconstrução das bases da *dominação masculina* que caracterizam a organização social e as estruturas mentais de grande parte das sociedades humanas, senão de todas. Entretanto, a ausência de discussões quanto à raça nos estudos sobre mulheres, principalmente no Brasil, que se caracteriza como um país plurirracial, e a falta de pesquisas integradas sobre gênero e raça significa que “as experiências de vida das mulheres negras raramente são examinadas” (CALDWELL, 2000: 95).

Harding (1986 *apud* STOLCKE, 1990: 105) chama a atenção para as “interseções” entre gênero e raça para mostrar como estas diferentes formas de dominação afetam mulheres e homens, ou brancos e negros de maneira particular. A autora conclui que “em culturas estratificadas tanto por gênero quanto por raça, o gênero é também uma categoria racial e a raça, uma categoria de gênero”.

Portanto, para a produção deste estudo, considero importante perceber o efeito da opressão de gênero unida às desigualdades entre as raças⁵, ou das múltiplas discriminações enfrentadas pelas mulheres negras devido à aliança do sexismo e do racismo. É importante marcar que a idéia de racismo em que se baseia este estudo refere-se a um complexo de

⁵ O conceito de raça, no âmbito do campo dos estudos raciais no Brasil, assim como no presente estudo, não é entendido a partir de um *estatuto biológico* nem de uma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de uma forma de classificação social baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais. A noção de raça não se refere às diferenças físicas como a noção biológica de sexo, mas limita-se ao mundo social (GUIMARÃES, 1999: 9-10). Por decorrência, o racismo é entendido como “uma forma bastante específica de

atitudes, conceitos e ações sociais centradas em alegadas diferenças biológicas dos indivíduos em interação social. Esse complexo abrange desde pré-disposições psicológicas para a ação social – atitudes e opiniões desfavoráveis em relação ao “outro” racial (preconceito), podendo ou não ser verbalizadas – e passa pela ação ou comportamento social real que impede o “outro” de ampliar sua participação na sociedade, sendo esta marcada por limites bem definidos (segregação). Numa situação de desigualdade racial o preconceito está presente, mas se expressa ainda mais forte a discriminação e, muitas vezes, a segregação (PEREIRA, 2000: 21).

A condição social das mulheres negras, por não ter despertado grande interesse nas feministas, que por muito tempo ficaram restritas ao debate sobre as relações homem-mulher, passou a ser estudada principalmente por feministas negras. Estas mulheres vêm demonstrando que o enfoque exclusivo às questões de gênero apresentado como fonte de opressão de mulheres não faz a conexão entre o sexismo e outras formas de dominação existentes na sociedade. Este olhar exclusivo, aliás, apaga outros aspectos das identidades das mulheres e suas experiências (inclusive raça) sexualidade e classe. As feministas negras acusam o feminismo tradicional (branco) de tratar de forma inadequada as diferenças dentro da categoria “mulher” e as formas pelas quais o “ser mulher” é definido em relação a homens (CALDWELL, 2000: 95).

As discussões sobre as desigualdades e a discriminação a partir de uma análise de gênero e raça dizem respeito a uma grande parcela da população brasileira. Conforme observamos nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001 as mulheres correspondem a 42% da População Economicamente Ativa (PEA) e os negros de ambos os sexos a 44,5%. A soma de mulheres (brancas e negras) e homens negros corresponde a 55 milhões de pessoas, que representam quase 70% da População Economicamente Ativa (PEA) brasileira. As mulheres negras, por sua vez, representam um conjunto bastante significativo desse grupo, pois correspondem a 14 milhões de pessoas — quase 20% da PEA do país (ABRAMO, 2004: 17).

Diversos estudos têm mostrado que em qualquer indicador social considerado para a análise existe uma desvantagem sistemática das mulheres em relação aos homens e da

‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais” (GUIMARÃES, 1999: 9).

população negra, de ambos os sexos, em relação aos brancos. No entanto, esta desvantagem é especialmente marcada no caso das mulheres negras (ABRAMO, 2004).

As produções sobre as desigualdades que atingem as mulheres negras no Brasil comumente apontam para a presença de uma tríplice discriminação: por ser mulher, por ser negra e pela maior possibilidade de serem marcadas pela pobreza. Segundo Jurema Werneck (2001), é interessante observar estes determinantes da violência estrutural que atingem as mulheres negras na sociedade brasileira, mas é necessária a compreensão de que as negras, enquanto seres indivisíveis, vivenciam simultaneamente graus extremos de violência decorrente do sexismo, do racismo e dos preconceitos de classe social em um bloco monolítico e por diversas vezes “pesado demais” (WERNECK, 2001).

As múltiplas discriminações enfrentadas pelas mulheres negras estão presentes na trajetória de vida destas mulheres e seus efeitos mostram-se visíveis em todos os espaços que estas buscam ocupar. A produção de pesquisas que tenham como foco ampliar a discussão sobre questão racial e de gênero é de grande importância, pois as mulheres negras sofrem os efeitos do racismo e das desigualdades no seu cotidiano (BAIROS, 2000).

Alguns estudos e pesquisas têm procurado demarcar as posições ocupadas pelas mulheres negras na sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, criticar a ausência da questão racial nos estudos sobre mulheres no país. Um destes estudos foi produzido por Lélia González em 1982 e intitula-se “O lugar da Mulher”. Neste trabalho, a autora investigou as particularidades das mulheres negras e criticou os estudos anteriormente realizados sobre mulheres brasileiras que incluíam apenas gênero e classe, conforme a “tendência de intelectuais feministas de ‘neutralizar’ o problema da dominação racial” (CALDWELL, 2000: 96). Neste estudo, González (1982) afirma a existência de uma tripla opressão sobre as mulheres negras advinda da dominação de raça, gênero e classe (idem).

Na publicação chamada “Mulher Negra” de Carneiro e Santos (1985), as autoras realizam uma análise estatística da posição socioeconômica de mulheres negras no Brasil a partir dos Censos Demográficos Brasileiros de 1950 a 1980. As autoras discutem as dificuldades de incorporação das mulheres negras nas produções sobre mulheres brasileiras que proliferaram na década de 80 devido ao estímulo dado pela “Década da Mulher” proclamada pela ONU (1975 – 1985). Carneiro e Santos enfrentaram diversas dificuldades na coleta de dados pela não inclusão do quesito cor nos dados do Censo de 1970 e pela

inconsistência dos dados dos Censos de 1950, 1960 e 1980. Apesar destes obstáculos, o perfil das mulheres negras traçado na região metropolitana de São Paulo oferece-nos uma base para visualizarmos a condição feminina negra na sociedade brasileira (CALDWELL, 2000). Segundo as autoras,

As desigualdades apontadas entre negras e brancas antecipam por si só as tensões que política e ideologicamente acarretam, colocando na maioria das vezes brancas e negras em contradição politicamente, malgrado a condição feminina (CARNEIRO e SANTOS, 1985: 40 *apud* CALDWELL, 2000: 97).

Na conclusão das autoras, a tendência de generalização sobre as experiências das mulheres brasileiras resultou em visões sobre a condição feminina que não consideram a diversidade de experiências entre negras e brancas e constroem idéias homogeneizadas de uma possível “identidade feminina”, desconsiderando quaisquer diferenças entre as mulheres (CALDWELL, 2000). Conforme avaliam Carneiro e Santos,

[o] discurso feminista sobre a opressão da mulher oriunda das relações de gênero que estabelece a ideologia patriarcal não dá conta da diferença qualitativa que este tipo de opressão teve e tem ainda na construção da identidade feminina da mulher negra (CARNEIRO e SANTOS, 1985: 40 *apud* CALDWELL, 2000: 97).

Uma discussão importante para analisar as formas de opressão vivenciadas pelas mulheres negras refere-se às imagens construídas sobre estas na sociedade brasileira. Caldwell (2000), a partir do emprego do conceito de *imagens controladoras*⁶, analisa que

as *imagens controladoras* de mulheres negras brasileiras, particularmente, a da mulata e da mãe preta, são amarradas a formas de desigualdade estrutural determinadas pela raça e pelo gênero. Essas imagens controladoras servem para obscurecer e naturalizar práticas históricas e

⁶ O conceito de *imagens controladoras* proposto por Collins (1991) articula representações culturais a formas de desigualdade. A autora entende que as *imagens controladoras* das mulheres negras “são projetadas para fazer racismo, sexismo e pobreza parecerem naturais, normais, como uma parte inevitável de vida cotidiana” (COLLINS, 1991: 68 *apud* CALDWELL, 2000: 101).

contemporâneas de dominação racial e de gênero. Elas também têm sido usadas para manter a imagem nacional do Brasil como “democracia racial” (CALDWELL, 1999 *apud* CALDWELL, 2000).

É interessante demarcar nesta discussão o privilégio do “ser branco” no país. Conforme mostram os estudos sobre relações raciais, este ideal seria apresentado como a categoria que faria desaparecer as populações negras e mestiças a partir do processo de mestiçagem. Este ideal, para alguns teóricos, ainda se faz presente na sociedade brasileira.

O *status* privilegiado atribuído ao branco no Brasil tem sido importante na construção da identidade feminina no país. De acordo com Caldwell (2000), desde a era colonial as mulheres foram diferenciadas por práticas patriarcais que associaram matrimônio a mulheres brancas e relações sexuais “ilícitas” a negras. Enquanto as brancas eram designadas para os papéis de esposas e mães, as mulheres de origem africana eram escravizadas. Com a miscigenação, as mulatas passaram a ser associadas a práticas sexuais “desonradas”.

Os discursos sobre as mulheres negras estão sempre carregados de imagens inferiorizantes. A “mulata do rebolado” é o cartão-postal principal do país. Seu talento “natural” para o samba e a dança, mas não a dança clássica, pois esta precisa de leveza, carisma e talento “natural” para tal. Por isso, as bailarinas principais dos teatros municipais dificilmente serão negras por não possuírem o “dom” para este tipo de dança.

Sobre a figura da mulata no Brasil, escreve Ângela Gilliam e Onik’a Gilliam (1995) em comparação com a representação da mulata, da miscigenação nos EUA:

A construção social da mulata é diferente no Brasil, na mesma medida em que a construção ideológica de mulher difere daquela do homem, tanto nos Estados Unidos como no Brasil. São poucos os provérbios que ressoam como aquele divulgado por Gilberto Freyre na sua obra clássica sobre a sociedade escravocrata: Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”. O começo velado daquele ditado supostamente seria, “para o homem brasileiro a vida perfeita é...”. Porém, a subordinação simbólica e sócio-econômica da mulher negra existente nas outras antigas economias de plantação colonial do hemisfério sugere que a aceitação desta ideologia chega muito além do Brasil. Acima de tudo, tal frase revela a natureza autêntica do “encontro” entre os povos nas Américas,

embora várias Narrativas Mestras romantizem as conseqüências da “união” entre as raças. (p.528, 529).

As mulheres negras, ou “mulatas”, incorporam, no Brasil, diversas representações no decorrer dos anos. Na juventude são sexualizadas e desejadas, no período da maternidade passam a ser vistas como “nutridoras” e cuidadoras até serem “desfeminizadas” quando alcançam idade avançada. Existem muitas definições usadas sobre as “mulatas”.

Segundo Sant’Anna (1985), determinadas construções sobre as mulheres negras devem ser debatidas. Algumas formulações modernistas sobre estas mulheres ajudam na compreensão de como a objetivação sexual cria indivíduos destinados a serem tratados como produtos, objetos de consumo, em vez de tratados como “cidadãos”. A mulata mítica, “como figura não apenas para ser pintada, mas sentida, como criatura não pode ser esposável, mas (...) (preenche) o lugar recorrente do desejo imaginário escravocrata” (SANT’ANNA, 1985 *apud* GILLIAM e GILLIAM, 1995: 529).

A condição de subalternidade e erotização vivenciada pelas mulheres negras no Brasil mostra a manutenção da dominação patriarcal dentro de nossa sociedade masculina e branca. Entram na vida destas mulheres o peso das variáveis, raça, gênero e classe, que se “cruzam com as estruturas históricas de dominação...(sic) a representação sustentada, objetivada e sexual das mulheres contribui ao controle sócio-político duma nação e seu povo como um todo” (GILLIAM, 1993 *apud* GILLIAM e GILLIAM, 1995: 530).

A imagem destas mulheres é “usada” como *marketing* para o país. Nesta mesma construção de um imaginário entram não só as mulheres negras como as meninas, cujos corpos são os “atrativos” para o turismo sexual, campo no qual o Brasil se encontra como uma importante rota internacional.

O carnaval é também um espaço de projeção do país através do uso das mulatas e seus corpos como forma de chamar a atenção para a festa, onde é possível aproveitar o país e tudo que está nele, ou seja, as mulheres.

A mídia é outro espaço privilegiado de reprodução de estereótipos sobre as mulheres negras como sensuais ou que usam sua “sensualidade natural” como forma de sedução e conquista.

Temos, ainda, a imagem da empregada doméstica, ocupação histórica destas mulheres. Tal profissão é majoritariamente ocupada por mulheres negras, pobres, com baixa qualificação e que recebem os salários mais baixos do país.

Bell Hooks (1995) fala-nos sobre uma outra imagem feminina negra que também tem representação sobre o corpo destas mulheres: a de “mãe preta”. Nesta representação de mãe com seios fartos amamentando e sustentando a vida de outros, inclusive dos mais poderosos, sua tarefa é cuidar do outro abnegadamente, abrindo mão muitas vezes do cuidado de seus próprios filhos. Essa imagem da “mãe preta”, além de ainda persistir no ideário sobre as negras no Brasil, foi um dos primeiros papéis ocupados por mulheres negras em novelas brasileiras. Na novela “O direito de nascer”, apresentada pela TV Tupi em 1965, a atriz Isaura Bruno fez a personagem de uma mulher negra chamada “Mamãe Dolores” que criou o filho da filha da patroa, pois esta engravidara antes do casamento. Tal personagem é o retrato do que é esperado pelos brancos como postura das mulheres negras, ou seja, instintos maternais e alma subserviente. Esta novela teve uma enorme repercussão nacional, a atriz Isaura Bruno fez muito “sucesso” à época, mas terminou sua carreira pobre e completamente esquecida como camelô em São Paulo.

Algumas pesquisas buscaram resgatar e debater a presença de negros e negras na televisão. Uma delas é a realizada por Joel Zito Araújo no livro e também documentário “A negação do Brasil” (2000), onde o autor relata a história da “Mamãe Dolores” e de diversas atrizes e atores negros que ficaram esquecida(o)s pelas redes de televisão. O autor também aborda a imagem e a dificuldade de um(a) ator/atriz negro(a) conseguir um papel que tivesse maior expressão. Ao contrário, o que observamos é que os homens fazem o papel de escravos, capangas e trabalhadores do campo, enquanto que as mulheres sempre estiveram nas novelas fazendo o papel de escravas, prostitutas, empregadas doméstica, que, na maioria das vezes, têm um papel apenas de figuração entrando e saindo mudas das cenas e representando papéis pouco expressivos. De certa forma, este tem sido o papel das negras na sociedade brasileira.

1.2 – Identidade, desigualdades e diferenças

Um outro aspecto que deve ser destacado nestas discussões sobre o gênero e a raça refere-se ao processo de construção de identidade das mulheres negras. Essa seção busca perceber o quanto é complexo falar da construção da identidade destas mulheres, pois elas têm um caminho plural. Desta forma, chegamos ao questionamento: a identidade das mulheres negras é formada a partir de sua condição racial ou de gênero?

Meu interesse nesta discussão é apresentar alguns conceitos e referenciais que me ajudam a pensar o objeto da pesquisa, mulheres negras, e sua construção identitária. A noção de identidade que utilizo neste estudo aproxima-se da definição pós-estruturalista apresentada por Castells (2001) e Stuart Hall (2005).

Identidade é a fonte de significados e experiências de uma dada população. Segundo Castells (2001) identidade é o processo de construção de significados com base em uma ou mais características culturais prevaletentes e produtores de significados. Os indivíduos ou o que ele denomina ator coletivo, sujeito, podem construir identidades múltiplas. Essa multiplicidade pode, no entanto, gerar tensões e contradições tanto na ação social quanto na auto-representação.

Stuart Hall (2005) entende que não se deve falar de identidade, mas de “identidades”, no plural, pois estas representam as “posições dos sujeitos” e estão relacionadas a seu “pertencimento”. Hall (idem) define como “identidades culturais” os aspectos das identidades dos sujeitos que surgem com seu pertencimento a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e nacionais. Assim, as identidades são múltiplas, plurais e em muitos momentos contraditórias. Para o autor o chamado “sujeito pós-moderno” não constrói uma identidade fixa, essencial ou permanente; ao contrário, esta é uma “celebração móvel” em constante transformação (ibdem).

Vemos assim que falar de identidade pessoal e da construção da identidade de forma isolada torna-se muito complexo e de difícil resposta, principalmente quando pensamos os sujeitos com identidades múltiplas. Desta forma, falar do processo identitário das mulheres negras recai na idéia de pluralidade das identidades apresentada por Hall (idem).

Inegavelmente, a conceituação de identidade de gênero é o reflexo das lutas do

movimento feminista, que contou com a participação de mulheres de diversas origens raciais, étnicas e opções sexuais. Segundo Hall (2005), o feminismo tem participação importante na construção da identidade social das mulheres, principalmente porque questionou a clássica distinção entre o espaço “privado” e o “público”. Desta forma, o autor destaca a importância do slogan do feminismo “o pessoal é político” neste debate sobre a ocupação destes espaços (HALL, 2005: 45).

Este movimento inicia-se como contestador das posições sociais ocupadas pelas mulheres, mas toma uma dimensão maior e expande-se na luta pela formação das identidades sexuais e de gênero. O feminismo questionou ainda a idéia de que homens e mulheres faziam parte de identidade, uma vez que todos pertencem à “Humanidade” e conseguiu “substituir” esta idéia pela “questão da diferença sexual” (HALL, 2005: 45).

O debate sobre a diferença aparece em toda a discussão sobre gênero, apesar de assumir significados distintos nos contextos sociais, políticos e culturais. Sobre a questão da diferença, Hall nos fala (2005), recorrendo à argumentação de Ernest Laclau (1990), que “[a]s sociedades de modernização tardia, (...) são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeitos’ – isto é identidades – para os indivíduos” (p.17).

As diferentes mulheres que participaram do movimento feminista não são contempladas em algumas de suas particularidades dentro deste movimento uma vez que, apesar de serem mulheres, estas percebem que não são “iguais” às outras. Segundo Engels (2003) a permanência de estudos sobre gênero que reproduzem a crença na singularidade da condição feminina ocasiona a idéia da existência de uma *identidade feminina* baseada na *natureza universal da mulher*. Isso significaria dizer que não há diferenças entre as mulheres e que não existiriam especificidades na condição das mulheres negras e brancas, ou entre as mulheres heterossexuais e homossexuais, por exemplo.

Segundo Stolcke (1991), nos últimos anos essa unicidade na construção da identidade feminina ignorando as diferenças começa a ser questionada pelas mulheres negras participantes do movimento feminista. Segundo Caldwell (2000), enquanto na superfície parecia que as mulheres brancas e negras poderiam se unir e lutar contra a opressão comum enquanto mulheres, diferenças entre elas em termos de experiências e lugares sociais tornaram-se fontes de conflito e divisão dentro do movimento feminista.

Desta forma, as mulheres negras debatem e rompem em alguma medida com a idéia generalizada de movimento feminista brasileiro, principalmente a partir da década de 1980, e começam a formar o chamado Movimento de Mulheres Negras (MMN). Outras mulheres como as lésbicas ampliaram e complexificaram o debate. A partir desse momento, temos nas lutas e reivindicações a participação de muitas e diferentes mulheres.

Para Louro (1997) o que estava no centro das discussões eram as relações de poder que ali se construíam e que se pretendiam fixar. Era interessante conhecer “*quem* definia a diferença”, “*quem* era considerado diferente”, o que significava ser diferente. No entanto, o que estava em jogo eram “as *desigualdades*”. Essas relações de poder estão diretamente ligadas à representação, pois é através dela que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder.

Segundo Silva (2000), o poder de definir a identidade, assim como demarcar as diferenças não está separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, portanto, inocentes. Ao contrário, onde houver diferenciação, processo pelo qual as diferenças são produzidas, o poder estará presente. A afirmação da identidade e a demarcação da diferença envolvem as operações de incluir e excluir. Identidade e diferença tendem a traduzir-se em declarações de pertencimento, ou seja, quem pertence e quem não pertence; “sobre quem está incluído e quem está excluído”. Afirmar a identidade significa, assim, delimitar fronteiras, produzir distinções entre o que será incluído e o que ficará “de fora”. A identidade está ligada a uma intensa divisão entre o “nós” e “eles”. Essa delimitação de fronteiras, essa distinção, requer, ao mesmo tempo, a constante afirmação e reafirmação de relações de poder. Em outras palavras, podemos perceber que essas discussões no interior do movimento feminista eram de grande importância, pois quem assume o poder de representar também assume o poder de definir e determinar a identidade.

Segundo Carneiro e Santos (1985), este elenco de contradições existentes dentro do movimento feminista faz com que mulheres negras e brancas defrontem-se no espaço do movimento com conflitos e desconfianças resultantes de processos históricos, políticos e ideológicos diferenciados que determinam olhares diferentes mesmo quando discutem problemas muitas vezes comuns. Segundo Caldwell (2000),

Os legados da escravidão no Brasil em termos de dominação racial e de gênero e as desigualdades da sociedade pós-abolição conduziram a experiências sociais diferentes para mulheres negras e brancas; problemas presumivelmente comuns, como sexualidade, saúde reprodutiva e trabalho remunerado passaram a ter significações diferentes, para mulheres negras e brancas. Ao reconhecer essas diferenças, as mulheres no movimento feminista passaram a desafiar noções generalizadas da opressão de mulheres que não levavam em conta a relação entre ideologia patriarcal e racismo (p.99).

Sobre esta questão, Stolcke (1991) afirma que as formas de preconceito e de discriminação raciais têm em comum os processos de “naturalização” das diferenças socialmente construídas e interpretação destas diferenças como desigualdades. A autora diz ainda que uma característica do racismo é a naturalização de possíveis diferenças raciais e/ou culturais para justificar a exclusão e os processos discriminatórios. Como nos diz Louro (1997) citando Avtar Brah (1992)

A maneira como se entrelaçam as diferentes formas de opressão não é, pois, uma equação que possa ser resolvida facilmente. “Relações de gênero racializadas”, “eticidades generificadas”, são apenas algumas das combinações que vêm ocupando estudiosas/os e cujos resultados estão longe de ser previsíveis ou estáveis (...) Estamos diante, portanto, de imprevisíveis combinações, de efeitos contraditórios, de identidades múltiplas e transitórias. Como nos lembra Avtar Brah (1992, p.137), essas diferentes “estruturas” (ou, se preferirmos, esses vários “marcadores” ou categorias) – classe, raça, gênero, sexualidade – “não podem ser tratadas como ‘variáveis independentes’, porque a opressão de cada uma está inscrita no interior da outra – é constituída pela outra e constituinte da outra” (p.54).

1.3 – Educação e Mobilidade Social

A mobilidade social é medida a partir das mudanças estruturais que ocorrem na sociedade que possibilitam a reestruturação das bases produtivas. Os estudos sobre mobilidade têm destacado o aumento ou a diminuição das camadas sociais. Entretanto, a

mobilidade não se refere apenas às oportunidades ocupacionais, refere-se também às condições individuais como idade, profissão ou ocupação, origem social e nível educacional (FIGUEIREDO, 2002: 31).

A mobilidade social refere-se, ainda, à mudança de status social, o que Pastore (1979) chama de mobilidade vertical, onde um indivíduo passa de um determinado status ocupacional para outro. Mesmo com essa possibilidade de mudança de *status* “há uma forte correlação com as mudanças estruturais na sociedade”.

Fazendo uma análise mais aprofundada da mobilidade social no Brasil vemos que este é um país que se configura como uma sociedade de contrastes. Isso que dizer que apesar de ter grande possibilidade de mobilidade social o país carrega também marcas de uma desigualdade histórica e cristalizada (PASTORE, 2000; HERINGUER e MIRANDA, 2006).

Os estudos sobre relações raciais no Brasil sempre incluíram a questão da mobilidade social. Contudo, eles contribuíram em alguma medida para a cristalização da tese de que o preconceito de classe seria preponderante em relação ao racial, uma vez que este seria praticamente inexistente no país. Essa tese foi utilizada como base para a ideologia da democracia racial, sendo freqüentemente utilizada para explicar as “inegáveis” desigualdades entre os grupos raciais (OSÓRIO, 2004: 8). Segundo Osório (2004),

De modo geral, os defensores dessa tese consideravam que a razão de os pretos e os mestiços serem maioria nas posições inferiores da hierarquia social era a proximidade histórica do período escravocrata, quando se encontravam na posição mais subalterna possível para um ser humano. Contudo, acreditavam, as diferenças socioeconômicas entre os negros e os brancos, progressivamente, tenderiam a desaparecer. Embora fartas evidências de estudos contemporâneos tenham demonstrado que tal previsão era ilusória, a idéia da preponderância das desigualdades de classe sobre as raciais permaneceu, difundida para o senso comum (p. 8).

As décadas de 1940 e 1950 ficaram marcadas como o período de “solidificação” da idéia de democracia racial e da difusão da “crença no poder integrador do desenvolvimento econômico” para resolver as desigualdades. Esta argumentação é defendida até mesmo por quem jamais acreditou no mito da ausência de preconceito. A mobilidade social dos negros e a presença de “gente de cor” entre as elites, ainda que em pequeno número, eram

utilizadas como argumentos para provar tal visão e tornaram-se objetos de análise tanto dos que o acreditavam nesta tese quanto dos que a questionavam.

Dentre os estudos que reforçavam a idéia da preponderância do preconceito de classe sobre o racial destaca os trabalhos desenvolvidos por Donald Pierson (1945, apud OSÓRIO, 2004), que teve influência direta sobre inúmeros cientistas sociais brasileiros, dentre eles Gilberto Freyre. Em seu livro *Negroes in Brazil*, publicado em 1942, Pierson considerava que o preconceito contra os negros no Brasil era diferenciado do observado nos EUA. Segundo ele, por não ser uma sociedade dividida em castas, o preconceito seria de classe e não racial. Ainda de acordo com o autor, essa possível ausência de preconceito racial seria provocada pela não entrada dos negros em competição efetiva com os brancos (OSÓRIO, 2004).

Outro entusiasta desta visão foi Arthur Ramos, que na introdução escrita à edição brasileira do livro de Pierson (1945) afirmava que os negros de cor mais escura haviam sido escravizados por mais tempo que os mulatos, por isso esses últimos já contavam com representantes que haviam conseguido ascensão social, enquanto que os primeiros ainda estavam ocupando posições sociais inferiores e, conseqüentemente, sofriam mais com o preconceito de classe (OSÓRIO, 2004).

Thales de Azevedo (1996 apud OSÓRIO, 2004) segue o caminho iniciado por Pierson e empreende um estudo dedicado à mobilidade e à estratificação social em Salvador chamado *As elites de cor numa cidade brasileira*, publicado em 1953, como parte do Projeto Unesco. O autor reconhece a existência de preconceito racial no Brasil, no entanto, considerando-o como de menor peso em relação à classe. Além disso, argumenta que somente negros e mestiços não “socialmente brancos” mantinham a tese sobre a existência de racismo no país (OSÓRIO, 2004).

Analisando a cidade de Salvador na década de 1940, Azevedo (idem) a descreveu como uma “sociedade multirracial de classes” na qual os negros e os brancos competiam igualmente diferenciados apenas por suas habilidades e atributos pessoais e acreditando, portanto, que negros e brancos teriam chances equivalentes de ascensão social. Essa visão sobre a mobilidade social no Brasil parece impregnada da idéia de mérito recorrente nos EUA quanto à igualdade de oportunidades e valorização do desempenho

individual, ou seja, dos talentos e habilidades individuais, visto que o autor concluiu que no Brasil, assim como ocorre na sociedade norte-americana, todos têm chances equivalentes.

Em estudo posterior, Azevedo (*idem*) fez algumas ponderações sobre a ascensão social, afirmando que esta não promovia mudança completa de *status*, pois alcançar posições mais valorizadas não representaria necessariamente ascensão em outras esferas da vida social, como acesso aos espaços de lazer e cultura freqüentados pelos brancos. Em outras palavras, pode-se dizer que o negro e o mestiço até poderiam vir a ocupar profissões mais valorizadas socialmente, mas dificilmente pertenceriam aos clubes ou seriam introduzidos nos círculos familiares dos brancos nessas profissões.

Outras pesquisas do Projeto Unesco foram realizadas e trouxeram resultados distintos dos apresentados pelos autores citados anteriormente. Dentre estas destacamos as pesquisas realizadas por Costa Pinto (1953 *apud* OSÓRIO, 2004) e Oracy Nogueira (1955 *apud* OSÓRIO, 2004).

Costa Pinto (*idem*) analisou a relação entre raça e estratificação social (aproximada pela estrutura ocupacional e pelos ramos de atividade econômica) tendo como base os Censos de 1872 e 1940. Os dados que levanta o levaram a concluir que os negros estão sobre-representados nos estratos inferiores, ou seja, nas ocupações menos valorizadas e nos ramos de atividade econômica que remuneram menos e que oferecem trabalhos manuais “exaustivos” e “deletérios”. Contudo, o diferencial deste autor é que ele não atribuiu este fato à proximidade histórica da escravidão, mas às barreiras raciais maquiadas de barreiras não-raciais.

Costa Pinto (*ibidem*) avalia que a mobilidade social experimentada pelos negros no Rio de Janeiro em setenta anos, do Censo de 1872 ao de 1940, teria sido passar da condição de escravo a de proletário. O autor ressalta que essa passagem não se refere à condição de cidadão, visto que a igualdade plena de direitos é vista pelo autor como uma “mitificação engendrada pela ideologia liberal do século XVIII para escamotear o problema das desigualdades de fato entre os homens reais” (OSÓRIO, 2004: 12).

Já Oracy Nogueira (*idem*) conclui em seu estudo sobre a cidade de Itapetininga dos anos 40 que os negros permaneciam nas mesmas posições ocupadas ao fim da escravidão, não havendo mobilidade destes na estrutura social. O autor chega a resultados muito próximos dos de Costa Pinto. Um destes é a evidência, a partir do estudo comparativo das

carreiras dos imigrantes e da população negra, de que “as barreiras sociais interferem nos processos de mobilidade confinando a maior parte dos negros aos escalões inferiores da sociedade local” (OSÓRIO, 2004: 13).

A década de 1970 é marcada por uma nova geração de estudos sobre mobilidade social, agora voltados para analisar as mudanças intensas ocorridas no país entre 1950 e 1980. No final da década de 1970, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1973, conduzida em todo o país pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), subsidiaram os estudos realizados por José Pastore (1979) e Nelson do Valle Silva (1979). Esses estudos provocaram grandes mudanças nas discussões sobre mobilidade social no Brasil. Ambos destacaram a mobilidade intergeracional ocorrida no país, ou seja, mais da metade da população estudada, 58%, ocupava uma posição social diferente da ocupada por seus pais.

Outros estudos, como de Hasenbalg (1979; 1988) e Caillaux (1994), reafirmam algumas questões levantadas nos trabalhos anteriores e no que se refere às relações raciais. Os autores percebem uma continuidade da sobre-representação intensa dos negros nos grupos de menor *status* socioeconômico; das barreiras raciais que atuam contra os negros principalmente nos processos de mobilidade ascendente, assim como permanência da aparente discriminação estrutural no processo de realização educacional, que foi considerada por eles como um dos principais fatores explicativos das desigualdades raciais. Os resultados destes estudos mostram que a situação encontrada nos dados representa a existência de padrões ou mesmo tendências de reprodução das desigualdades raciais no Brasil (OSÓRIO, 2004).

Hasenbalg (1988) aponta a existência de um ciclo de desvantagens cumulativas na trajetória social dos indivíduos. Segundo ele, estas desvantagens estão presentes em todas as etapas do processo individual de mobilidade social da população negra. Esta parcela da população tem as menores possibilidades de ascender de uma posição social mais baixa em comparação com os brancos, mesmo quando estes têm a mesma origem social. Os negros têm ainda as maiores dificuldades de se manterem em posições já ocupadas.

Retomando o debate, vemos que nas últimas décadas ocorreram algumas mudanças na “estrutura ocupacional resultantes da intensificação do processo de urbanização, da industrialização e da democratização do ensino público” (HASENBALG e VALLE SILVA

apud FIGUEIREDO, 2002: 37). Independentemente destas mudanças, vemos que a população negra ainda sofre no mercado de trabalho desvantagens decorrentes do racismo presente na sociedade brasileira (*idem*).

Os estudos sobre mobilidade social vêm destacando ao longo do tempo a importância da educação no processo de ascensão dos grupos e indivíduos, principalmente para a população negra. No entanto, um dos espaços importantes para avaliarmos o peso das desigualdades originadas da dominação racial e de gênero que estão presentes na vida da população negra é o sistema educacional. Como nos dizem Pastore e Valle Silva (2000: 40), a educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros e vem ganhando importância crescente ao longo do tempo. Segundo os autores, não seria exagero dizer que a educação constitui, atualmente, o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social.

Segundo Henriques (2002: 7), a educação ocupa posição privilegiada, pois tem peso sobre “as chances de integração do indivíduo na sociedade e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social” na sociedade brasileira.

Os estudos clássicos sobre mobilidade social da população negra demonstraram que esta enfrenta estruturas de oportunidades sociais diferentes dos brancos (VALLE SILVA, 1981, OLIVEIRA et al., 1983; HASENBALG et alii, 1988 *apud* HASENBALG, et alii, 1999). Estes autores concluíram que as práticas discriminatórias aliadas à violência simbólica presente na cultura brasileira são fatores que têm influência na limitação de oportunidades ocupacionais para os negros. Por conseguinte, os brancos conseguem que suas realizações educacionais sejam convertidas em melhores posições no mercado de trabalho, o que não ocorre com os negros, que alcançam renda e ganhos ocupacionais em menor escala que os brancos mesmo apresentando igual escolaridade.

Apesar de sua importância como elemento de mobilidade social, a educação tem sido empregada, em diversos momentos, como ferramenta para ocultar as conseqüências sociais provocadas pelo racismo na medida em que as diferenças educacionais entre a população negra e branca são utilizadas para justificar as desigualdades raciais, “negando-se, assim, a prevalência de práticas discriminatórias de cunho racial no acesso e permanência da população negra nos ciclos formais do sistema educacional” (CARNEIRO, prefácio *in* HENRIQUES, 2002).

As desigualdades educacionais são reveladas mesmo em níveis elementares, como a pré-escola, ou mesmo no ingresso ao sistema escolar. Estudos produzidos a partir da década de 1980 vêm demonstrando o papel da escola como reprodutora e mesmo geradora destas desigualdades revelando ainda a presença de processos discriminatórios no momento de socialização da população negra via inserção escolar.

Hasenbalg (1987) aponta a discriminação como um dos fatores responsáveis pela limitação na participação da população negra no sistema escolar. Segundo o autor, nosso sistema de ensino público está marcado por um mecanismo de recrutamento, onde as crianças negras são encaminhadas para as escolas mais pobres por sua condição de classe e pelo estigma da cor. Uma vez constituída essa clientela socialmente homogênea, os docentes atuam no sentido de reproduzir neste espaço a crença de que os alunos negros e pobres não são educáveis.

Estes referenciais norteiam a produção desta pesquisa que busca investigar se na pós-graduação, as mulheres negras enfrentam um acirramento das desigualdades geradas pela condição de gênero, visto que diversos autores já concluíram que o retorno do investimento educacional é extremamente diferenciado quando levamos em consideração as variáveis raça/cor e gênero, além disso, é possível afirmar que “a mobilidade ascendente tende a atingir primeiro os homens e mulheres brancas, enquanto a descendente afeta mais as mulheres e os homens negros” (CAILLUX, 1994 *apud* FIGUEIREDO, 2002: 38). Estas desigualdades provavelmente ganham uma nova roupagem na pós-graduação, pois este nível de ensino tende a ser ainda mais excludente para a população negra e caracteriza-se como um espaço altamente racializado. Conforme afirma Carvalho (2003: 185), a pós-graduação é um espaço onde “o efeito da segregação, resultante de histórias de vida que quase nunca se tocaram, se faz sentir e onde qualquer fantasia da mestiçagem mostra-se realmente falsa”.

Para ingressar neste espaço de alta competitividade, a(o)s estudantes negra(o)s, sofrem grande pressão devido muitas vezes à carência de capital cultural exigido neste nível de ensino, como por exemplo, o domínio de línguas estrangeiras, o que gera um processo de exclusão simbólica com conseqüências em seu desempenho. Além disso, Carvalho (2003) fala da dificuldade de apreender a linguagem branca [e masculina] da academia. No que diz,

E é crucial aprender a linguagem acadêmica branca, já que o acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos dados do saber disciplinar que apenas circulam nas interações informais depende da absorção e da desenvoltura no manejo desses códigos secretos do *ethos* acadêmico (CARVALHO, 2003:185-186).

CAPÍTULO II – Política Nacional de Pós-Graduação: aspectos históricos, organização da política e participação.

2.1 – Histórico sobre o surgimento da pós-graduação no Brasil

A pós-graduação surge, no Brasil, como um fator importante para o desenvolvimento socioeconômico, tendo como marco a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras assinado por Getúlio Vargas em 1931. Ao mesmo tempo em que organizou as bases para expansão do ensino universitário no país, esta legislação teve o mérito de regular a implantação dos sistemas de pós-graduação como chave para formação de uma nova elite intelectual. Neste Estatuto, que posteriormente ficou conhecido como Reforma Francisco Campos, era proposta a implantação de uma pós-graduação nos moldes do sistema de cátedras europeu. Este modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003).

O termo “pós-graduação” foi utilizado pela primeira vez na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, reconhecida como a primeira universidade do país criada em 1920. No entanto, os pilares da pós-graduação, ou seja, as atividades de pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico tiveram início no país ainda no século XIX, onde a produção científica era desenvolvida por líderes organizados em pequenos grupos que “faziam ciência”, mas “de forma quase artesanal” e independentemente do Estado. As lideranças desses grupos eram, em geral, estrangeiros que mantinham contato com centros avançados de pesquisa, o que os ajudou a se manterem sempre atualizados quanto à produção mundial (SANTOS, 2003; BARROS, 1998).

Na década de 50 os países mais desenvolvidos ampliaram seus investimentos em atividades de ciência e tecnologia, tendo como objetivos principais a defesa, a necessidade de crescimento econômico e principalmente a busca de prestígio nacional. Essa atenção especial com este setor se deu principalmente devido aos resultados da II Guerra Mundial. Podemos perceber alguns efeitos desta busca pelo desenvolvimento científico e tecnológico através dos acordos que começaram a ser firmados entre Estados Unidos e Brasil. Estes implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras através de intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

Os oficiais militares também foram enviados através deste intercâmbio para realizar cursos de aperfeiçoamento motivados principalmente pelo avanço da industrialização do país, e, começaram a demonstrar grande interesse na atualização da inteligência militar e de seus meios de ação, assim como pelo aprofundamento da formação técnico-científica. (CUNHA, 1983). Neste período surgem o Centro Tecnológico de Aeronáutica e o Instituto Militar de Engenharia como frutos importantes deste intercâmbio.

É necessário observar, contudo, que o interesse brasileiro pelos convênios com os Estados Unidos pode ter sido motivado diretamente pela necessidade de desenvolver o país na área de produção científica, mas o interesse norte-americano nestes convênios estava ligado à “necessidade” de preservação de aliados durante a Guerra Fria, controlando estes países para que não houvesse o crescimento de ideologias de esquerda. Assim, os EUA visavam o controle do desenvolvimento bélico e de pesquisas, principalmente nas áreas como química, física e energia nuclear, sendo este controle impulsionado pelos efeitos da bomba atômica.

A aproximação com o modelo norte-americano de pós-graduação (*graduate schools*⁷) ocorreu apenas na década de 1960, estabelecendo o modelo atual dos cursos de pós-graduação no país (SANTOS, 2003). Esta mudança permitiu também a expansão dos cursos de pós-graduação amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024), que foi a primeira lei geral de ensino que considerava os cursos de pós-graduação como uma categoria especial deste sistema. Em 1965 foi criado o Conselho

⁷ *graduate school* abrangia os cursos de pós-graduação, visando aos graus de mestre e doutor, sendo a titulação de bacharel o requisito principal para a admissão.

Federal de Educação com a competência de conceituar e fixar as características dos cursos de pós-graduação.

Ainda em 1965 temos o Parecer nº 977 do Conselho Federal de Educação, que regulamenta a implantação formal dos cursos de pós-graduação no Brasil. Este Parecer estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* seriam organizados em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo, ou seja, mestrado e doutorado. Os cursos seriam organizados da seguinte forma: a primeira parte destinada a aulas e a segunda à produção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos seguindo o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas) (SANTOS, 2003).

Ao final da década de 60, durante o período militar, começaram a ser desenvolvidas políticas de caráter mais amplo e sistemático voltadas mais especificamente para o segmento de Ciência e Tecnologia. Estas políticas começaram a surgir devido à criação do Programa Estratégico de Desenvolvimento – PED – que vigorou de 1968 a 1970. Em 1968 seguiu-se a implementação da pós-graduação no sistema universitário brasileiro incentivada principalmente pelo tratamento prioritário que este nível recebeu na Lei de Reforma Universitária, Lei nº 5.540. Nesta Lei, percebemos que a política educacional passava a incorporar algumas idéias e experiências da então recém criada Universidade de Brasília (Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961) (ROMEO et alii, 2004; BARROS, 1998).

A proposta da Universidade de Brasília, que tinha como um de seus principais articuladores o Prof. Darcy Ribeiro, teria como princípio fundamental a convivência entre os institutos e as escolas sob a estrutura de departamentos ligando ensino e pesquisa. Este novo modelo de estruturação do ensino caracterizava-se por impor o funcionamento da universidade em torno de institutos e departamentos, impedir a duplicação das funções docentes e de pesquisa, estimular a incorporação da pesquisa pelo ensino superior universitário e ampliar a autonomia didática, técnica e científica da universidade (VEIGA, 1985; BARROS, 1998; ROMEO et alii, 2004).

A Lei da Reforma Universitária refletiu a preocupação do Estado com os interesses econômicos e políticos que começavam a ser projetados para a década de 1970. Apesar de

congregar algumas idéias contidas no modelo proposto para a UnB, esta incorporação fez-se ausente de pretensões democráticas ou de autonomia conforme previa o projeto original.

De acordo com Romeo et alii (2004), na medida em que ia se formando uma comunidade científica discussões em torno da importância de se institucionalizar a ciência tornaram-se cada vez mais freqüentes, fato que igualmente ocorreu com o debate acerca do papel do Estado como promotor de políticas educacionais e científicas.

O governo militar iniciou a reformulação das políticas educacionais pelo ensino superior. Ainda em 1965 foi criada uma comissão de especialistas visando à realização de estudos aprofundados sobre a situação do ensino superior brasileiro com o objetivo de propor reformulações. Este trabalho foi realizado por técnicos brasileiros e norte-americanos através de convênio entre o MEC e a USAID. Podemos apreender nesta medida que a intenção governamental era promover uma “modernização” do ensino superior, principalmente no que tange à sua aplicabilidade nas áreas de Segurança e Desenvolvimento, binômio que acompanhou todo o período de intervenção autoritária. No entanto, alguns setores da sociedade civil como o movimento estudantil e alguns setores da comunidade científica manifestaram sua insatisfação com essa medida, vista por estes como uma possibilidade de interferência estrangeira nos assuntos educacionais brasileiros. (ROMEO et alii, 2004).

A reforma do ensino superior, em relação à pós-graduação, referiu-se à sua institucionalização, tendo por objetivos: (a) formar professores para o ensino de graduação cuja qualidade vinha sendo ameaçada pela sua expansão; (b) formar pessoal de alto nível para atuar no setor público e privado; (c) estimular estudos e pesquisas que priorizem o desenvolvimento do país (CUNHA, 1983 *apud* BARROS, 1998).

O Grupo de Trabalho – GT formado para pensar a Reforma Universitária apresentou em seu relatório a necessidade de um investimento do Estado na política nacional de pós-graduação, integrando para isto esforços e recursos e prevendo uma ação globalizada. Para este GT o que dificultava o desenvolvimento da implantação de cursos de pós-graduação nas universidades era a deficiência de recursos humanos e materiais. Eles sugerem a promoção de uma política nacional de pós-graduação que coordene e mobilize estes recursos e que esta política deve ser uma iniciativa do governo federal (BARROS, 1998).

O resultado destas observações do GT foi a criação, a partir daquele momento, de departamentos, institutos, centros, dentre outros, no interior das universidades públicas. Para Barros (1998) a reforma promove, ainda que parcialmente, certa ruptura de posições institucionais entre dirigentes de formação tradicional e jovens doutores, o que para a autora ocasiona conflitos e jogo de poder intra-institucional.

Apesar dos investimentos realizados na década de 30, os maiores esforços em torno da institucionalização da pós-graduação no país foram dados pela criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNTEC, em 1969, cujo objetivo era apoiar financeiramente programas e projetos de desenvolvimento nestas áreas. Os investimentos eram definidos pelo Conselho Científico e Tecnológico – CCT, órgão de referência para o setor de Ciência e Tecnologia.

Um outro passo importante na institucionalização da pós-graduação é a criação de algumas instituições que têm importância até hoje no desenvolvimento científico no Brasil. A criação da CAPES e do CNPq tem papel fundamental na ampliação e fortalecimento da pós-graduação, sobretudo nos períodos de grande institucionalização deste nível pelos governos militares.

A criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) pode ser lida como um encontro das idéias da comunidade científica e do que ela chama de sociedade política, que compreendia os técnicos do governo, políticos e militares. Esta instituição, criada durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, nasce da necessidade vista pelo governo de investir em estudos científicos pelo interesse fomentado ao fim da II Guerra Mundial em investir na segurança nacional e no desenvolvimento científico-tecnológico do país. Já a comunidade científica tinha grande interesse na institucionalização e no apoio à pesquisa científica (BARROS, 1998). Segundo Romeo et alii (2004),

Os objetivos básicos do CNPq, concebido à semelhança da *National Science Foundation* americana, podem ser resumidos em fomentar as atividades na área de energia nuclear e à pesquisa em geral, por meio de concessão de auxílios para a manutenção de laboratórios, além de capacitar científica e tecnologicamente os profissionais com a concessão de bolsas de estudos. Coube também ao CNPq a formação de recursos humanos e a melhoria das condições do trabalho científico no país, organizando, junto à comunidade científica a carreira de pesquisador, até

então inexistente. Aos poucos, ao Conselho foram se agregando outros órgãos e novos foram sendo criados em sua função (p.16).

Até a década de 1970 os recursos do CNPq, que passou a ser chamado neste período de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, eram destinados primordialmente para as áreas exatas e para a segurança nacional. Na década de 70 o conselho sofre um grande aperfeiçoamento e em 1974, já como fundação, foi estruturado institucionalmente e, embora vinculado ao Ministério do Planejamento, recebeu uma flexibilização administrativa e financeira. Ainda em 1974, o CNPq passou a ser o articulador da política de C&T e recebeu a incumbência de elaborar os Planos Básicos do Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os PBDCTs tiveram papel fundamental na integração do sistema de ciência e tecnologia. Em 1975 este órgão passou a coordenar o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT), criado para organizar formalmente as ações governamentais na área de C&T, que foi assumindo, cada vez mais, grande importância para o avanço científico e tecnológico do país (Barros, 1998).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, foi também criada em 1951, e surgiu da necessidade de formação de recursos humanos como parte da estratégia de crescimento acelerado desejado para o país na década de 50. A CAPES é criada como uma Campanha, o que era um mecanismo utilizado como forma de solucionar questões que dificultassem o avanço de determinada área. Como nos diz Barros (1998)

Traduzindo as mesmas motivações que levaram à criação do CNPq, relacionadas à necessidade de se estabelecer uma base científica nacional que desse suporte às demandas oriundas da nova configuração do setor produtivo e que também contribuísse para o processo de autonomia tecnológica pretendida pelo país, o governo instituiu uma comissão sob a presidência do ministro da Educação e Cultura visando promover uma campanha de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior em todas as áreas e também atender às necessidades docentes, pesquisadores e pessoal técnico das universidades. Assim nasce a CAPES (SOUZA PAULA et al., 1988 *apud* BARROS, 1998: 82).

Os primeiros anos da CAPES são marcados por esforços em sua estruturação, escolha de planejamento das ações e contatos com instituições estrangeiras ligadas à área de pesquisa e produção científica. A estratégia utilizada inicialmente foi a de articulação institucional com o setor econômico e com a administração pública (FERREIRA E MOREIRA, 2002).

Em sua primeira década de atuação a CAPES desenvolveu atividades ligadas à criação de regionais de treinamento e à concessão de bolsas de estudos ou auxílio financeiro a bolsistas de outras agências financiadoras que não possuíam bolsas integrais. Apesar de contar com baixos recursos a instituição contribuía com bolsas de estudos no exterior, auxílios para compras de passagens, dentre outros.

Quanto à concessão destas bolsas, segundo um dos fundadores da CAPES, Almir de Castro, a seleção dos bolsistas era realizada com a ajuda de acadêmicos das áreas para onde as bolsas seriam destinadas. Na verdade, os centros de excelência do país onde eles coletavam as informações eram os espaços de onde saíam o maior número de alunos a ocupar as vagas. Os pedidos políticos e pessoais eram uma constante, mas segundo Almir de Castro, a seleção era feita “muito *ad hoc*”, “muito informal”. Neste período, as bolsas eram concedidas através de “relações pessoais e fora de qualquer laço institucional”. Como podemos perceber por meio desta instituição, a política de favores era realizada no meio acadêmico. Apenas os pedidos com orientação política fora de “qualquer fator acadêmico” é que eram olhados com maior atenção e em geral não eram aceitos (ALMIR CASTRO *in* FERREIRA e MOREIRA, 2002: 39)⁸.

⁸ Esse método de distribuição das bolsas sofre modificações ao longo dos anos. Na fase inicial da CAPES até alguns anos do período militar quem decidia sobre a concessão de bolsas era o Conselho Deliberativo. No entanto, a este cabia a decisão, pois foi desenvolvida uma metodologia de avaliação dos candidatos onde eram avaliados o histórico escolar, os resultados dos chamados cursos de nivelamento, o currículo, dentre outros aspectos. O preenchimento dos dados ficava a cargo dos funcionários da CAPES, cabendo ao conselheiro-relator uma última análise e posteriormente os resultados eram encaminhados ao Conselho que deliberava em colegiado.

Durante o período ditatorial existiu um procedimento chamado “veto ideológico” realizado pela SNI. Eles recomendavam a não concessão de bolsas a alguns candidatos envolvidos em algum movimento social ou político. Ele funcionou por algum tempo, até a entrada do Presidente Cláudio de Moura Castro, que conseguiu junto a DSI (Divisão de Segurança e Informação) uma solução, pelo menos aparentemente, para o fato.

A partir da gestão do Presidente Edson Machado de Sousa, entre 1982 - 1989, questão da meritocracia na distribuição das bolsas começa a aparecer no cenário da CAPES. Algumas bolsas passam a ser concedidas pelos próprios cursos, desde que estes conseguissem uma alto conceito na avaliação da CAPES, e com relação às que eram concedidas pela própria CAPES utilizava-se como critério de concessão a

As relações entre a CAPES e o CNPq neste período eram baseadas em relações pessoais e de amizade entre o diretor-executivo (Almir de Castro) da CAPES e alguns diretores do CNPq. Segundo Almir de Castro, essas relações “não eram institucionais”, eram apenas “derivadas, como acontece muito no Brasil, de laços de amizade”. Esses contatos eram no sentido de troca de experiências e de informações para organização do trabalho e “orientação da política” destes órgãos. A que se notar que institucionalmente estas estavam muito afastadas, e havia pouco entrosamento entre elas, chegando a ocorrer duplicação de trabalho. Esta duplicação, no entanto, não era vista como problema, pois eram poucos os órgãos que concediam bolsas e elas eram aquém do necessário no país (ALMIR DE CASTRO *in* FERREIRA e MOREIRA, 2002: 39-40).

A CAPES sofreu uma série de mudanças em 1964, uma vez que esta foi uma das instituições que foram fortemente afetadas pelo movimento político-militar de 1964. Tal instituição enfrentou descontinuidades em âmbito administrativo e institucional e sua extinção chegou a ser pensada (FERREIRA e MOREIRA, 2002). Neste período ocorre sua fusão com a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) e com o Programa de Expansão do Ensino Técnico (PROTEC) e ela passa a ser chamada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Esta nova CAPES passa a ser diretamente subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, vinculada à política de educação superior do país através da Diretoria do Ensino Superior (DESu) e orientada por um Conselho Deliberativo, o que provocou uma diminuição na participação do corpo técnico da agência, pois o Conselho “detinha propriamente todo o poder decisório” (BARROS, 1998: 84).

Na década de 1970 ocorrem novas modificações: a CAPES volta a ser órgão autônomo do MEC em contato com o então denominado Departamento de Assuntos Universitários (DAU, antigo DESu), com o CNPq e com os demais órgãos ou entidades com atribuições correlatas (FERREIRA e MOREIRA, 2002; BARROS, 1998).

A autonomia conquistada pela instituição teve breve durabilidade, pois o decreto nº 66.927 vinculou novamente a CAPES ao DAU. Ainda em 1970 foi instituído o Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o FAPES, com o objetivo de promover a autonomia financeira da agência (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

questão do mérito. Esta foi uma alternativa encontrada para suplantar o clientelismo existente (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

O período compreendido entre 1974 e 1989 foi marcado pela institucionalização da pós-graduação no Brasil. Este momento é assinalado também pelo início do governo Geisel, marco do final do regime militar no país. Neste governo as atividades de planejamento e racionalidade começaram a ganhar espaço, inclusive na pós-graduação. Neste período buscou-se definir novos objetivos, metas, competências, responsabilidades e recursos a serem destinados para este setor (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Assim, em 1974 a CAPES passa por reformas, sendo criado o Conselho Técnico Administrativo (CTA) em substituição ao Conselho Deliberativo. O novo Conselho passa a ter a atribuição de propor linhas de atuação em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (BARROS, 1998; ROMEO et alii, 2004). No decorrer dos trabalhos, vemos que a CAPES conseguiu ampliar sua importância a partir de suas atribuições presentes no PNPG como orientação, implantação, acompanhamento e avaliação dos programas de capacitação de docentes e de recursos humanos (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Neste período, temos a redefinição e compatibilização das funções e atribuições de cada uma das instituições envolvidas no sistema de pós-graduação como uma tentativa de eliminação das indefinições, das sobreposições e dos conflitos de interesse. Nesse sentido, a CAPES passou a ter uma maior aproximação com a DAU. O PNPG auxiliou na construção de uma ação conjunta entre a CAPES e o CNPq ao definir o papel da primeira como órgão de apoio à formação e ao aperfeiçoamento de pessoal e ao CNPq a atribuição de fomentar a pesquisa no país (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

A consolidação da CAPES e o reconhecimento por sua importância estão ligados ao fato desta ter sido o órgão responsável pela formulação dos II e III Planos Nacionais de Pós-Graduação, na década de 1980.

A década de 1990 apresenta grandes desafios para a instituição. O ano de 1990 ficou marcado pela sua extinção, subsequente à posse de Fernando Collor, motivada pelas mudanças na estrutura administrativa federal que se seguiram. Apesar do trauma sofrido pelos funcionários e pela comunidade acadêmica, estes conseguiram, através de grande mobilização, garantir sua continuidade. Em 1992, a CAPES transforma-se em fundação, através da lei n. 8.405.

De 1992 aos dias atuais, a CAPES passou por um período de elaboração de novos estatutos, modernização e informatização. Suas verbas foram restabelecidas e seu prestígio junto à comunidade acadêmica e ao MEC se manteve. Sobre a importância de se conhecer um pouco da história da CAPES, concordo com Barros (1998) quando diz que

O que se infere a partir desse breve retrospecto da história da CAPES e, portanto, da política de pós-graduação, é que ela foi sendo construída por movimentos de avanço e recuo ditados por condições conjunturais que de maneira ou de outra estiveram presentes na história da ciência e da pesquisa no Brasil (p.85).

2.2 – Planos Nacionais de Pós-Graduação e a Organização da Política

Como vimos na seção anterior, a CAPES tem grande importância na institucionalização e regulamentação da pós-graduação no Brasil. Sua atuação se estende até a elaboração e implementação do I PNPG a partir de sua participação no DAU, tendo sido este elaborado em 1973 no âmbito do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) (Barros, 1998). O Conselho surgiu a partir da criação de um GT criado pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho com o objetivo de propor medidas para a formulação de uma política nacional de pós-graduação. A partir da criação do Conselho foi aprovado o I PNPG, que vigorou de 1975 a 1979.

O Plano dita a forma que a Política Nacional de Pós-Graduação irá funcionar no país. Assim, os objetivos estabelecidos para a Pós-Graduação segundo este são: (a) formar professores para o magistério superior a fim de atender à expansão quantitativa e à elevação qualitativa deste ensino; (b) formar pesquisadores para o trabalho científico a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros para atender às necessidades setoriais e regionais da sociedade; (c) preparar profissionais de nível elevado em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

O I PNPG apresentava como objetivos e metas a capacitação de docentes das instituições de ensino superior, o aumento da titulação e das vagas nos cursos de mestrado e

doutorado e a distribuição regional e setorial de novos cursos levando em conta o papel estratégico “representado pelas áreas científicas básicas, das quais dependeria toda a potencialidade do ensino superior e da produção científica” (MARTINS *in* FERREIRA e MOREIRA, 2001: 302 *apud* ROMEO et alii, 2004).

A realização destes objetivos e metas estaria vinculada à concessão de bolsas de tempo integral para os alunos; à admissão permanente e regular de docentes para atender às demandas da pós-graduação pelas instituições universitárias e, por fim, à criação de um programa de capacitação de docentes, o Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) (ROMEO et alii, 2004).

Quanto ao número de instituições de ensino superior, vemos que no momento da implantação do I PNPG em 1975 o país contava com 50 instituições onde funcionavam 195 cursos de mestrado e 68 de doutorado que já haviam titulado, até 1973, aproximadamente 3.500 mestres e 500 doutores. A partir do I PNPG, que trazia a recomendação para a criação das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, foi possível, segundo dados do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FOPROP), aumentar a presença da pesquisa e da pós-graduação nas instituições de ensino superior (FOPROP, 2003 *apud* ROMEO et alii, 2004).

Devido à crise econômica pela qual passava o Brasil entre os anos de 1982 e 1985, houve uma série de entraves na implantação do II PNPG (1982-1985). Dentre eles podemos citar a retração dos recursos designados para a pós-graduação. O Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico criado em 1969 como mais uma das iniciativas do Estado para a institucionalização da pós-graduação no Brasil teve como função apoiar e financiar projetos a serem definidos pelo Conselho Científico e Tecnológico. Neste período o fundo ficou praticamente esvaziado, deixando de repassar recursos para o sistema Capes/CNPq/Finep (MARTINS *in* FERREIRA e MOREIRA, 2001 *apud* ROMEO et alii, 2004).

O II PNPG foi elaborado a partir da participação do Conselho Técnico-científico da CAPES e de acordo com o III PND e o III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Ao contrário do primeiro plano, que tinha um caráter mais expansionista, o II PNPG apresentava como foco principal a qualidade do ensino superior. Em suas propostas figuravam a ampliação da participação da comunidade científica nas

decisões sobre a política de pós-graduação e no processo de avaliação. Ele apresentava como objetivo a adequação dos programas às necessidades do país, atrelando ensino e pesquisa com os setores produtivo e tecnológico. O sistema deveria acordar as especificidades de cada área e de cada região. Com o II PNPG as pós-graduações *lato sensu* começaram a receber atenção, visto que permitiriam atender às necessidades do setor produtivo por mão de obra mais especializada (BARROS, 1998; PNPG, 2005; ROMEO et alii, 2004).

Um outro objetivo do II PNPG era promover uma maior articulação entre as agências de fomento. Contudo, esta só foi iniciada com o III PNPG (1986 a 1989). Os objetivos deste Plano eram: (a) a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; (b) a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; (c) a integração da pós-graduação ao setor produtivo.

O III PNPG traz medidas específicas para a institucionalização da pesquisa tais como a necessidade de destacar nos orçamentos das universidades verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação; a reestruturação da carreira docente a fim de valorizar a produção científica e o fortalecimento do pós-doutorado, além de promover a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios (PNPG, 2004).

Romeo et alii (2004) concluem que, em regra geral, os PNPGs eram formulados com o objetivo de revisar as realizações, redefinir as metas, eleger as prioridades e estabelecer coordenadas no sentido de formular a política nacional de pós-graduação. No processo de elaboração dos planos nacionais temos a possibilidade de mobilizar e articular as agências de fomentos, os fóruns regionais e nacional dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação e da comunidade acadêmica no sentido de (re)discutir o aperfeiçoamento do sistema e as necessidades e desafios da política a ser implementada.

Os três primeiros Planos, juntamente com a Lei da Reforma Universitária e do Parecer 977/65 apresentados pelo antigo Conselho Federal de Educação, tiveram papel fundamental na definição conceitual e na moldura legal da pós-graduação, assim como no desenvolvimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2004).

A construção do IV PNPG, todavia, é um caso particular. Apesar da constituição de uma Comissão Executiva em 1996 para organizar um Seminário Nacional para a construção do Plano, este não se concretiza devido a uma série de fatores como a falta de

articulação entre as agências de fomento nacional e restrições orçamentárias. Este fato demonstra descontinuidade efetiva das políticas anteriores que, apesar de todos os retrocessos ocorridos, consagraram a pós-graduação brasileira como um marco na história da pesquisa no país. Após o ano de 1989, último ano de vigência do III PNPG, os períodos que se seguiram foram marcados por discussões e desinteresses políticos que culminaram numa situação “sui generis” em relação às diretrizes e objetivos da pós-graduação para a década de 90 e início do século XXI (ROMEIO et alii, 2004; PNPG, 2004). O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005 – 2010) incorpora, segundo seus idealizadores,

o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ela representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do País. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (PNPG, 2004: 13).

O PNPG 2005-2010 traz ainda como princípio norteador que as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação devam ser preservadas e aprimoradas. E prevê que para que isto ocorra será necessária a participação da comunidade científica nacional no sentido de empreender esforços para promover o constante aperfeiçoamento institucional desse sistema (PNPG, 2004).

Quanto aos objetivos fundamentais do Plano, temos a expansão do sistema de pós-graduação para a promoção do “aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do País, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial” (PNPG, 2004: 13). O PNPG 2005–2010 traz ainda como objetivos o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, como forma de atender às diversas demandas da sociedade visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do País, e o subsídio à formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia (PNPG, 2004).

O PNPG 2005-2010 foi produzido num contexto de ampla participação da comunidade científica nacional. Nesse sentido, destaca-se o fato da comunidade científico-acadêmica ter participado ativamente das discussões sobre IV PNPG insistindo na necessidade de se discutir um novo plano nacional de pós-graduação para o quinquênio 2005/2010. A elaboração do Plano ocorreu durante o ano de 2004 e contou com a constituição de uma Comissão⁹ que ficou responsável pela elaboração do PNPG 2005-2010.

Esta Comissão foi composta por membros do Conselho Superior da CAPES, um membro indicado pela diretoria executiva da CAPES, um representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, um representante da Comunidade Acadêmica, o presidente do FORPROP, o presidente da Associação Nacional de Pós-Graduandos, um representante da Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, dentre outros membros do Conselho Técnico-Científico e Conselho Superior da CAPES.

Inicialmente foi realizada uma consulta a interlocutores qualificados da comunidade científica e acadêmica. Posteriormente, os órgãos e entidades relevantes foram convidados a enviar suas sugestões para o Plano. Em meados do ano foram realizados debates e audiências com o setor empresarial e com o setor de ensino superior privado. Também foi feita a promoção de um amplo seminário com os representantes de área da CAPES e uma análise detalhada das lacunas possivelmente existentes nas suas áreas foi solicitada a estes participantes. Enfim, após todo esse processo, foi construído o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. A produção do PNPG 2005-2010 é apresentada como uma forma de se pensar sobre o crescimento do sistema nacional de pós-graduação de forma mais equânime. As ações, diretrizes e metas apresentadas no Plano têm o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia.

O Plano contém um diagnóstico sobre a situação atual da pós-graduação no país trazendo a evolução do sistema de pós-graduação. Este diagnóstico nos indica que a expansão do sistema deve prever capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de

⁹ Comissão de Elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação instituída pelas Portarias CAPES nº 46, de 19 de maio de 2004, nº 53 de 22 de junho, e nº 83, de 29 de setembro de 2004 (PNPG, 2004: 14).

profissionais para o mercado de trabalho público e privado, assim como a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. Os dados mostram ainda que há no país uma situação grave de assimetrias no Sistema Nacional de Pós-Graduação. Essas assimetrias estão ligadas ao seu funcionamento, do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados, assim como no que se refere ao crescimento de diversas áreas disciplinares tradicionais e novas áreas na fronteira do conhecimento.

Apesar de terem sido identificadas pelos planos anteriores e embora algumas políticas tenham sido pensadas diretamente para esta realidade, as assimetrias ainda se mantêm e o sistema de pós-graduação ainda se concentra na região sudeste, o que mostra uma não eficácia das ações previstas pelos outros planos. Diante desse quadro de assimetrias o PNPG 2005-2010 é construído pensando em ações que possam reduzir tamanhas disparidades. Dentre essas ações temos o estabelecimento de programas estratégicos específicos buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazo.

A base desta proposta de ação é uma necessária articulação entre as agências de fomento federais (CAPES, CNPq e FINEP) e também entre estas agências e as Fundações de Apoio e Secretarias de Ciência e Tecnologia dos governos estaduais das regiões, principalmente das regiões mais desfavorecidas.

No PNPG (2005-2010) são apresentadas algumas metas a serem alcançadas assim como orçamento previsto para o período de 2005-2010. Percebemos que no cenário a meta é que o país alcance a marca de 16.295 doutores e 45.677 mestres em 2010. É previsto para o período de seis anos um aumento significativo no orçamento de bolsas e fomento no valor estimado de R\$ 1,66 bilhão. O crescimento do corpo docente da pós-graduação, necessário para a manutenção e ampliação conforme as demandas do PNPG, exigirá recursos adicionais equivalentes ao orçamento destinado a bolsas e fomento. Assim, conclui-se que alcançadas as metas propostas por esse cenário, o Brasil atingirá, em 2010, uma média de 13 mil doutores por cem mil habitantes, marca equivalente ao nível alcançado pela Coreia do Sul em 1985. (PNPG, 2004: 89).

Quanto à avaliação do sistema, vemos que a CAPES e o CNPq desenvolveram, ao longo de suas trajetórias, dois importantes sistemas nacionais de avaliação acadêmica. À CAPES cabe a responsabilidade de avaliar a qualidade dos programas de formação de

recursos humanos pós-graduados através de avaliações periódicas realizadas junto a todos os programas de pós-graduação do país. Até 1998, os programas recebiam uma conceituação em uma escala de A até E de acordo com os critérios estabelecidos por cada comitê de assessoramento da área de conhecimento. A partir de 1998, a Capes adotou uma escala que vai de um a sete. Programas com conceitos seis e sete são considerados de nível internacional. Para assegurar a validação desta métrica, a Capes promove avaliações periódicas destes programas com comitês internacionais de alto nível. Já ao CNPq cabe avaliar individualmente os pesquisadores e os líderes de grupos de pesquisa (PNPG, 2004).

No PNPG atual o processo de avaliação é pensado como tendo a necessidade de ser baseado na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade de cada área de conhecimento e no impacto gerado pelos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos no Plano enfatizam a produtividade dos orientadores e a participação dos alunos formados na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. Espera-se que os índices alcançados reflitam a relevância do conhecimento novo, assim como sua importância no contexto social e o impacto das inovações tecnológicas no mundo globalizado e competitivo (PNPG, 2004).

Assim, percebemos que é esperada da pós-graduação, ao menos no período pensado para a vigência do Plano (2005-2010), a aferição de qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. Alguns elementos são mais valorizados durante a avaliação como, por exemplo, o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o doutorado, que é visto como de grande relevância para a classificação dos programas de pós-graduação. Ou ainda a capacidade de inserção dos programas na sociedade, que é medida pela interação da pós-graduação com o setor empresarial através de parcerias ou convênios para a qualificação de funcionários de empresas pelos cursos de mestrado.

Quanto aos critérios de avaliação, o atual PNPG traz como sugestões: (a) A preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, assim como a manutenção da periodicidade das avaliações e do sistema de aquisição de dados nos moldes do Data-Capes; (b) Ao avaliar a produção científica levar em consideração o impacto e a relevância desta através de sua visibilidade nacional e

internacional (índice de impacto) e também por sua essencial contribuição à produção de novos conhecimentos (índice de citação); (d) A Avaliação da produção tecnológica, seu impacto e sua relevância para o setor econômico, industrial e social por meio dos índices relacionados a novos processos e produtos expressos por patentes; (e) A Avaliação de cada área de conhecimento através de indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional; (f) A Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, dentre outros.

O financiamento da pós-graduação por parte do Estado está garantido em bases legais como, por exemplo, o parágrafo 3º do Art. 218 da Constituição Federal, que estabelece: “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho” (PNPG, 2004).

O PNPG 2005-2010 traz algumas propostas e recomendações sobre o financiamento da pós-graduação. Destaca-se no Plano que a eficácia dos investimentos nesta área deve ser obtida através da continuidade dos programas e normas, principalmente com relação a investimentos a longo prazo. Com relação ao sistema federal, o Plano traz a recomendação para que se busque recuperar a infra-estrutura das universidades no que se refere à pesquisa (PNPG, 2004).

A disposição de recursos é de fundamental importância para o crescimento do sistema de pós-graduação. Por isso, as fontes de financiamento estão sendo pensadas para ir além dos Fundos Setoriais e do FNDCT. É sugerido no Plano que haja estímulos para a formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas de forma a promover a desconcentração do sistema nacional de pós-graduação utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares. Também é proposto que os recursos previstos nos diferentes Fundos Setoriais sejam repassados às Agências Federais para a formação de recursos humanos, assim como a implantação, com os recursos dos Fundos Setoriais, de um sistema de mobilidade de professores e alunos entre instituições nacionais, que participam de redes temáticas de pesquisa estabelecidas de tal forma que estas possam adquirir maior eficácia. Também é sugerida a implementação das ações previstas na Lei 10.973 de 02 de Dezembro de 2004, que regulamenta incentivos fiscais para os projetos de inovação. Desta forma, é

importante que as Universidades institucionalizem regras que possibilitem estabelecer um percentual na gestão dos projetos em parceria com as empresas para manutenção dos programas tecnológicos. O mesmo se aplica às atividades de serviços para a manutenção dos programas profissionalizantes (PNPG, 2004).

O Plano traz ainda a sugestão de repassar para as agências, CAPES e CNPq, recursos para o financiamento das taxas acadêmicas para os alunos bolsistas e não-bolsistas fornecendo assistência principalmente aos programas das áreas básicas. Há também a proposta por buscar, junto aos governos estaduais, o cumprimento das determinações constitucionais com relação às Fundações de Apoio a Pesquisas (FAPs), assim como uma maior eficiência no uso dos recursos disponíveis através de desembolso agendado previamente. Entende-se que a insegurança no repasse dos recursos prejudica profundamente as atividades de pesquisa e dificultam o cumprimento dos prazos para as titulações dos alunos. Além disso, também é proposto buscar agilidade na gestão dos recursos das Agências de Fomento, delegando algumas competências aos colegiados dos programas; incentivar o estabelecimento de parcerias entre os programas e as empresas, com objetivo de buscar suporte financeiro para que seja ampliado o número de bolsas oferecidas, principalmente nas áreas de desenvolvimento científico e tecnológico; impulsionar as Agências Federais para que estas estabeleçam com os Ministérios, os Estados e Setor Empresarial uma nova matriz orçamentária para o financiamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2004).

No que se refere às inovações e tendências da política nacional de pós-graduação, temos a redefinição do papel do mestrado onde se busca reforçar a iniciação científica na formação de pesquisador, sugerindo-se a atribuição de créditos às atividades que resultem em produção científica ou tecnológica. Para que haja consolidação de determinadas áreas do conhecimento devem ser atribuídos créditos às atividades de pesquisa, além daqueles obtidos por meio das disciplinas formais. As disciplinas deverão ser dimensionadas de acordo com as necessidades dos estudantes e da área de formação (PNPG, 2004).

Ainda sobre o mestrado, temos as discussões acerca do mestrado acadêmico e do mestrado profissional. Segundo Ribeiro (2005: 15) existem algumas diferenças entre um e outro, mas a principal está relacionada ao produto ou resultado almejado. No mestrado acadêmico o objetivo é formar, em longo prazo, o pesquisador. Já no mestrado profissional

há também uma dedicação à pesquisa, mas o propósito do curso é formar recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho externo à academia que tenha capacidade de localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam elas de interesse pessoal ou social.

Esta proposta ainda enfrenta muita resistência de alguns setores da comunidade científico-acadêmica, principalmente pela idéia que este mestrado sirva apenas para atender aos interesses das empresas utilizando a universidade, principalmente pública, a seu serviço (RIBEIRO, 2005).

A discussão quanto ao mestrado profissional se complexifica ainda mais quanto à questão do financiamento. A CAPES já regulamentou que este nível de ensino deve ter vocação para seu autofinanciamento. Como é um título que agrega mais valor aos indivíduos que o obtêm, assim como às instituições ou empresas que o empregam, seu sustento não poderia advir dos cofres públicos, pois assim teríamos uma transferência de recursos da educação pública para outros setores, principalmente privados. Entretanto, para as universidades públicas obterem esses cursos elas enfrentam, além das discussões da comunidade científico-acadêmica, o fato de a Constituição Federal proibir a cobrança do ensino público dos seus alunos. As instituições públicas não podem, segundo a legislação vigente, obter recursos advindos diretamente do alunado. Entanto, tal cobrança é perfeitamente possível para as instituições privadas. Assim, essas últimas provavelmente terão maior facilidade para possuir programas de mestrado profissional, ainda que com a necessidade de aprovação da Capes (RIBEIRO, 2005: 12).

Dentre os novos modelos incentivados pelo Plano, temos ainda a proposta das agências estimularem novos projetos de educação à distância que proponham inovações principalmente nas áreas estratégicas, ou seja, que auxiliem no desenvolvimento social, econômico ou tecnológico do país e que sejam capazes de ampliar expressivamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade (PNPG, 2004).

Uma tendência que aparece no Plano refere-se à ampliação da política de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior. Essa política é pensada sob algumas premissas como inserção desta num futuro Plano Nacional de

Desenvolvimento Econômico e Social do país, ou proposta parecida¹⁰. O estímulo à cooperação internacional por meio das universidades apresentado no PNPG está somado a necessidade de institucionalização do intercâmbio de alunos e professores e ampliação da possibilidade de apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais (PNPG, 2004).

Quanto às modalidades de cooperação internacional, o PNPG 2005-2010 sugere a ampliação do atual modelo de parceria institucional, propondo-se uma relação de maior “reciprocidade e simetria” entre instituições nacionais e internacionais. Essas envolveriam o intercâmbio recíproco de alunos e professores em projetos de pesquisa específicos, bolsas-sanduíche para os alunos, estágios de curto prazo para professores e estágios para recém doutores; apoio a estágio de pós-doutoramento para jovens doutores, tendo como base a qualidade dos projetos a serem desenvolvidos; ampliação das oportunidades de intercâmbio institucional voltado para estudantes de graduação visando um futuro ingresso destes em programas de pós-graduação; incentivos voltados para o estabelecimento de parcerias e formação de redes de pesquisa na chamada “cooperação Sul-Sul” como base na formação de recursos humanos em áreas consideradas prioritárias e de interesse comum (PNPG, 2004).

Dentre os desafios enfrentados pós-graduação atualmente, alguns elementos se destacam com é caso da formação do corpo docente. Somente 39% do corpo docente de todas as instituições federais de ensino superior possui o doutorado. Em algumas universidades federais o percentual passa a ser de apenas 2%. O grande desafio observado para o sistema de pós-graduação tem sido o esforço para ampliar a formação docente. Nesse sentido, o papel da CAPES vem recebendo destaque, pois esta é responsável pela preparação de recursos humanos (SANDOVAL CARNEIRO JR *in* FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Uma questão que surge nesse incentivo à titulação é a grande expansão do ensino privado. O papel de preparação do corpo docente é visto como sendo das instituições públicas com destaque para as federais tendo em vista a “garantia da qualidade do sistema como um todo, para atrair as vocações, desenvolver a ciência e criar a possibilidade de um

¹⁰ Foi desenvolvido o Programa de Aceleração do Crescimento, apresentado ao país em 2007, voltado para a área de infra-estrutura, com grandes investimentos governamentais e privados até 2010.

desenvolvimento científico mais sofisticado e sustentável” (SANDOVAL CARNEIRO JR *in* FERREIRA e MOREIRA, 2002: 232). Segundo Carneiro Jr (*ibidem*), mesmo nos Estados Unidos há um desnível entre as universidades, pois nenhum país pode almejar que todas as suas universidades sejam de pesquisa. Por isso, segundo ele talvez ao setor privado deveria ser reservada essa tarefa, com algumas raras exceções, como a PUC, que para Sandoval Jr (*idem*) é uma “honrosa exceção” (p. 232).

Em resumo, podemos perceber que a pós-graduação no Brasil vem crescendo de forma constante desde a década de 1960 até os dias atuais. Ela vem sendo acompanhada de uma base legal que comporta um sistema de autorização e credenciamento de novos cursos, financiamento (constante e oscilante ao mesmo tempo), uma sistemática de bolsas para mestrado e doutorado e um rigoroso processo de avaliação de cursos e programas (CURY, 2005).

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação foram se sucedendo, mas sempre trazendo novos objetivos e metas para a pós-graduação no país. Seja pela participação da comunidade científica, seja pelo seu caráter estratégico na produção do conhecimento científico, o que podemos observar é que “esse nível do ensino superior tem sofrido menos do que a graduação em matéria de recuo do Estado no financiamento da educação” (CURY, 2005: 15). Conforme nos diz Martins (1991: 99).

caso raro na história da educação brasileira, os planos nacionais de pós-graduação constituíram de fato um instrumento de política, isto é, as ações de governo guardaram suficiente coerência com os objetivos e metas declarados nos planos. (MARTINS, 1991: 99 *apud* CURY, 2005: 15).

2.3 – Participação da Comunidade Científica¹¹ na Política Nacional de Pós-Graduação

¹¹ O termo “Comunidade Científica” se refere aos professores, pesquisadores e técnicos especializados junto a instituições de ensino superior, universidades e institutos de pesquisa, a esfera pública e privada (BARROS, 1998). Atualmente, é utilizado também o termo “comunidade acadêmico-científica”, termo visto como mais inclusivo que o primeiro. Como o início da pós-graduação no país é marcado pela busca de desenvolvimento científico e tecnológico, o termo comunidade científica foi por muito tempo mais utilizado.

No final do século XIX e início do século XX, começam a aparecer no Brasil algumas iniciativas voltadas para a produção científica e tecnológica. Estas iniciativas se concentram, principalmente, nas áreas de ciências naturais, saúde e higiene. Estas surgem a partir das necessidades específicas da realidade brasileira e não como uma política efetiva do Estado (MOREL, 1979 *apud* BARROS, 1998).

Assim, começam a ser criadas instituições de pesquisa em diversos estados do país, dentre elas: Museu Paraense Emílio Goeldi (1885), Instituto Agrônomo de Campinas (1887), Museu Paulista (1893), Instituto Butantã (1899) e Instituto Soroterápico Municipal/Manguinhos (1900), que posteriormente, em 1907, passou a ser chamado Oswaldo Cruz, Instituto Biológico de Defesa Agrícola e Animal (1928) (BARROS, 1998).

Alguns aspectos marcaram a produção científica brasileira do final do século XIX até o início da década de 1930. Em meio a estes, temos organizações de pequenos grupos de cientistas produzindo ciência de forma “quase artesanal”. No entanto, estes eram “líderes intelectualmente fortes” e atuavam com independência. Outro aspecto importante é que essas lideranças, compostas por um grande número de estrangeiros, mantinham contínuos contatos com instituições, grupos ou outros cientistas dos centros mais avançados do mundo, o que lhes possibilitava manter as equipes atualizadas. Entretanto, por meio deste contato também surgiria uma maior aproximação com determinadas correntes teóricas e/ou metodológicas, assim como no engajamento “por afinidade ou mimetismo, a uma ou outra linha de pesquisa” (CÓRDOVA et al., 1986: 4-5 *apud* BARROS, 1998).

Apesar destas dificuldades e limitações encontradas pelos cientistas, é através do crescimento destas equipes e organizações científicas que surge a comunidade científica. Esses grupos formam as bases para o grande desenvolvimento da ciência brasileira entre as décadas de 1930 e 1940. Desta forma, a persistência destes grupos em formar novos discípulos foi um dos fatores que permitiu a “eclosão” da pós-graduação nos anos posteriores (CÓRDOVA, 1986: 5 *apud* BARROS, 1998).

A atividade científica sofre uma mudança após a II Guerra Mundial e a produção científica passa a ser objeto de uma política com caráter mais sistemático por parte do Estado a partir da criação, no caso brasileiro, de instituições como o CNPq e a CAPES.

Neste momento, a comunidade científica nacional já apresentava algum grau de articulação política e de amadurecimento. A criação da Sociedade Brasileira para o

Progresso da Ciência – SBPC (1948) desempenhou um papel importante na organização da comunidade científica através da promoção de reuniões anuais e da publicação de sua revista *Ciência e Cultura* (BARROS, 1998).

Seja através de sua revista *Ciência e Cultura*, seja em seus encontros anuais, a SBPC discutiu de forma recorrente a necessidade de promoção de mudanças no ensino superior, tornando-se um ator estratégico na luta pela reforma universitária. É importante ressaltar que a SBPC constituiu um dos espaços privilegiados de concepção da Universidade de Brasília à qual se atribuíam elevadas expectativas na promoção da renovação do ensino superior no país (FERREIRA e MOREIRA, 2002: 296).

A participação da comunidade científica na formulação da política nacional de pós-graduação se deu através de lideranças em todas as áreas do conhecimento. No entanto, por esta política ter sido pensada durante o período ditatorial, ao passo e que essa participação começa a ser ampliada, o “Estado aciona seu aparelho repressivo na direção da comunidade educacional com o Decreto Lei 477/69” (BARROS, 1998: 170). Na fase de implementação da política essa participação ganhou uma maior sistemática e se concretizou através dos Comitês de Assessoramento (ou Consultores) instituídos na CAPES (1974-1975) com o objetivo de promover mudanças na atuação da agência, onde esta passa de atendimento individualizado a institucional, ou seja, passa a atender aos programas e não aos alunos (BARROS, 1998).

A participação da comunidade científica na política nacional de pós-graduação se amplia significativamente quando ocorre a criação, em 1986, do Conselho Técnico-Científico da CAPES e das Comissões de Consultores Científicos. Esta conquista está concretizada no III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) que traz em seu texto a necessidade de promover a participação da comunidade científica em todas as instâncias de decisão, processos e instituições envolvidos na formulação, na coordenação, na supervisão, no planejamento e na execução das atividades de pós-graduação” (III PNPG, 1986 *apud* BARROS, 1998).

A comunidade científica brasileira apresenta atualmente um alto grau de organização político-científica. É possível destacar o surgimento das associações acadêmico-científicas que se inicia em 1924 a partir da criação da Associação Brasileira de Ciências, a SBPC em 1948, e, na década de 1970, a partir da criação de diversas outras

entidades em diferentes áreas, dentre as quais destaca-se: ANPOCS (ligada à área de Política e Ciências Sociais), ANPEC (ligada à Economia), ANPED (ligada à área da Educação), ANPAD (ligada à área da Administração), dentre outras (BARROS, 1998).

Temos ainda a ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior, organização de docentes de ensino superior, que teve grande expressão na década de 1980 nas discussões envolvendo os interesses dos docentes das universidades federais. Estão no cenário ainda outras organizações como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB e a Associação de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, que buscam articular a política acadêmico-científica junto ao Estado. Já discentes deste nível de ensino são representados pela Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPG (BARROS, 1998).

As instâncias de participação da comunidade científica são muito variadas. Elas vão desde os Colegiados das agências de fomento até a participação em comitês de Assessoramento nesses órgãos. Temos ainda a participação em fóruns de ciência, assessoria a órgãos de planejamento e prestação de consultorias *ad hoc*.

Mais recentemente, na década de 1990, logo no início do Governo Collor, a participação da comunidade científica definiu a não extinção da CAPES. A então presidente Angela Santana convocou a comunidade acadêmico-científica através das organizações como ANPG e Associação de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação a se mobilizar contra a aprovação da Medida Provisória que previa a extinção do referido órgão. Desta forma, houve uma intensa mobilização, pois os Pós-Graduandos juntamente com os professores e Pró-Reitores pressionaram os deputados e senadores para que não fossem favoráveis à votação da Medida. Ao fim de todo este processo o resultado foi positivo, pois determinou a continuidade da CAPES (FERREIRA e MOREIRA, 2002).

Junto aos Planos Nacionais de Pós-Graduação a participação sempre foi efetiva, seja através da produção de documentos pelas Associações em geral, seja pela participação no Conselho Deliberativo da CAPES, no Conselho Deliberativo do CNPq, no Conselho Técnico-Científico da CAPES, nas Comissões de Assessoramento, dentre outros.

A participação nas agências CAPES e CNPq por parte da comunidade científica passou por diversos momentos de avanços e conflitos. Dentre os avanços, temos a ampliação da participação a partir da criação do CTC, de mudanças no Conselho

Deliberativo e posteriormente nas comissões de avaliação do sistema. No Conselho da CAPES as pessoas que participavam eram ligadas à pesquisa, à administração do ensino e outros assuntos afins. Após o crescimento das atribuições da Agência, essa participação passou a ser mais efetiva nos Comitês de Assessoramento, que buscam envolver toda a comunidade.

Apesar disso, alguns momentos de conflito são identificados na implantação da política. Dentre eles temos, em 1979, os protestos de alguns docentes, principalmente da USP, quanto ao processo de avaliação que não levava em consideração, segundo estes, os cursos menores, pois segundo estes professores o modelo de avaliação era um desestímulo aos cursos considerados insatisfatórios. Outro momento de expressão ocorreu também em 1979, quando o grupo de consultores da CAPES para a área da Educação recusou-se a distribuir as bolsas para o ano de 1980 em resposta à forma como estava sendo concebido o sistema de avaliação dos cursos pela CAPES.

Concluindo, podemos perceber que a comunidade científica consegue avançar em sua participação na construção da política nacional de pós-graduação. Na fase inicial da política, a participação da comunidade científica na concepção e implementação do PNPG ocorria em alguns momentos específicos, e atualmente, esta se dá de forma mais efetiva, principalmente, através das Comissões de Consultores e dos Comitês de Assessoramento. Através de representação e de suas organizações, a comunidade participa da construção da política nacional de pós-graduação, auxiliando na “consolidação do sistema de avaliação, da condução das grandes linhas de atuação da política via Conselho Deliberativo, CTC, dentre outros” (BARROS, 1998: 186).

2.4 – Perfil de gênero da pós-graduação no Brasil

Como afirmam Melo et alii (2004), a sociedade brasileira fez um esforço significativo nos últimos 30 anos em buscar formação e qualificação profissional e acadêmica, principalmente no investimento em cursos de pós-graduação. O número de cursos de mestrado e doutorado vem apresentando significativa elevação no país. No

entanto, diversos estudos têm apontado uma situação muito desvantajosa para as mulheres, particularmente no que tange ao acesso às áreas de conhecimento mais valorizadas do ponto de vista da produção científica e tecnológica e às posições mais elevadas na hierarquia das carreiras acadêmicas.

Dentre estes trabalhos, destacamos a pesquisa realizada por Melo et alii (2004), que investigou a participação feminina na produção do conhecimento e no ensino relacionados à ciência, tecnologia e informação (C,T & I). Segundo a autora, apesar dos avanços já ressaltados na área de C,T & I, ainda existem entraves nas informações sobre a presença feminina nestes setores. Um exemplo disso refere-se aos dados sobre o total de pessoas tituladas nos cursos de mestrado e doutorado que são divulgados pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), mas que não são desagregados por sexo. Dados como os referentes à produção acadêmica e aos pedidos de registro de patentes no Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) não são discriminados por sexo, o que segundo a autora é uma falta grave, pois assim não há como conhecer a contribuição feminina para o campo científico nacional.

Velloso e Velho (2001) também trazem uma importante contribuição para o debate sobre a presença feminina na pós-graduação. Em sua pesquisa realizada através de coleta de dados junto aos programas de mestrado e doutorado do país no ano de 1999 os autores apresentam que no Brasil, em nível de mestrado, há uma distribuição equitativa entre os sexos no total do alunado e dentro de algumas áreas como Saúde e Sociais Aplicadas. Algumas áreas apresentam-se como sendo tipicamente femininas, como é o caso das Biológicas e a Lingüística, Letras e Artes, que têm em torno de 70% de alunas. Do lado oposto, aparecem as Engenharias, que, segundo os autores, “são redutos dos homens”, pois somam 72,3% de alunos. As outras áreas como as Agrárias e as Humanas têm uma pequena preponderância feminina, que fica em torno de 53 %. Por outro lado, as Exatas apresentam vantagem masculina em torno de 55%.

Em relação ao doutorado, em comparação com o mestrado, os dados têm uma outra característica. No conjunto dos alunos há uma relativa vantagem para os homens que somam 54%. Em relação às áreas, vemos que neste nível a distribuição de homens e mulheres ganha nova forma, pois a proporção de homens cresce nas áreas de Agrárias e Saúde, já que ambas passam a apresentar aproximadamente 2/3 de homens. Já as

Engenharias apresentam crescimento do número de mulheres em relação ao mestrado, uma vez que neste era de 27,7% e no doutorado elas somam 36,4%. Nas áreas de Exatas, Sociais Aplicadas e Humanas há um equilíbrio entre os sexos. Mas as áreas de Lingüística, Letras e Artes e Biologia permanecem como áreas de maior concentração feminina com uma média de 60 %.

Os autores levantam a discussão de que, na ciência brasileira, apesar de ainda ser o que eles chamam de “periférica”, salvo nos “bolsões de ponta”, há uma igualdade entre os sexos no que se refere ao mestrado e proporções quase semelhantes no doutorado. Entretanto, isto ainda não se refletiu em maior participação feminina na academia. Estabelecendo uma comparação com estudos realizados anteriormente em outros países, Velloso e Velho (2001) apresentam alguns pontos em comum, assim como divergências entre a condição feminina nos “países centrais” e “periféricos”, onde incluem o Brasil. Entre as semelhanças destes países temos a baixa participação feminina no corpo docente universitário e a baixa presença de mulheres nos mais altos postos das hierarquias do sistema de ensino superior.

Dentre as diferenças entre “países cientificamente centrais” e os “periféricos”, temos o prestígio social dos diplomas de pós-graduação. Segundo Velloso e Velho (2001), a literatura sobre esta questão indica que nos primeiros os cientistas ou acadêmicos desfrutam de grande status social, ao passo que nos países periféricos, segundo hipóteses, há uma preferência masculina por carreiras que lhes dêem maior status e remunerações.

Contribuindo com esta discussão, Tabak (2002 *apud* SANTOS E ICHIKAWA, 2006) entende que em alguns países desenvolvidos a mulher está cada vez mais acessando níveis mais altos onde é elaborada a política científica. Este avanço pode estar relacionado a dois fatores: melhoria na condição feminina na sociedade, o que faz com que estas exijam maior participação nos processos decisórios e, por outro lado, o aumento na demanda da economia nacional por recursos humanos qualificados para ajudar no desenvolvimento científico do país. Além disso, a autora destaca a importância dos movimentos feministas e das associações profissionais que vêm atuando junto aos governos na promoção de políticas que viabilizem oportunidades igualitárias para homens e mulheres.

O que podemos concluir com a pesquisa de Velloso e Velho (2001) é que, para os autores, as mulheres brasileiras que ingressam nas carreiras acadêmicas pertencem

principalmente a segmentos sociais privilegiados e enfrentam menor competição com os homens. Enquanto isso, outras mulheres de camadas sociais inferiores possivelmente são eliminadas pela seleção socioeconômica realizada pelo sistema educacional desde o primeiro grau. Elas estão presentes também por desfrutarem de contextos culturais e de condições econômicas que lhes possibilitam o apoio, seja familiar seja pela contratação de empregadas domésticas. Apesar dos padrões de remuneração da carreira acadêmica no país serem menores que outras posições ocupacionais, esta se torna, assim, menos atraente aos homens e conseqüentemente menos competitiva.

Outra fonte de dados que amplia a discussão sobre a condição feminina na pós-graduação é a pesquisa “Trajetória da Mulher na Educação Brasileira” (GODINHO et al., 2005) realizada a partir de dados do Inep/MEC entre 1996 e 2003. Esta pesquisa corrobora com as discussões apresentadas anteriormente e traz alguns elementos novos para pensarmos o ingresso feminino na pós-graduação. Segundo os dados, as mulheres ainda se concentram nos cursos historicamente considerados femininos, tanto no corpo docente quanto no corpo discente. Exemplarmente, em 2003 o país titulou mais mestras e doutoras nas áreas de Saúde (3.435 mulheres e 2.282 homens), Ciências Biológicas (1.856 mulheres e 1.086 homens), Humanas (3.755 mulheres e 2.077 homens) e Lingüística, Letras e Artes (1.444 mulheres e 584 homens). Entretanto, as Ciências Sociais Aplicadas (3.373 homens e 2.501 mulheres), as Engenharias (3.368 homens e 1.444 mulheres), as Ciências Exatas e da Terra (2.160 homens e 1.168 mulheres) e Agrárias (1.860 homens e 1.752 mulheres) ainda aparecem como áreas com maior presença e titulação de mestres e doutores (GODINHO et al., 2005).

Um outro dado interessante refere-se ao recebimento de bolsa, onde vemos que entre os bolsistas da CAPES as mestrandas e doutorandas apresentaram percentual relativamente maior que os homens (54%). Em 2003 a CAPES contava com 14.336 bolsas de mestrado, das quais as mulheres detinham 54,4% do total. Já entre as 9.859 bolsas de doutorado eram mulheres 53,7% dos bolsistas. Contudo, apesar de utilizarem as bolsas com certa vantagem sobre os homens, podemos indicar que elas alcançam um menor aproveitamento destas bolsas como a formação no exterior, por exemplo. Tabak (2002, *apud* SANTOS e ICHIKAWA, 2006), relaciona os preconceitos, o casamento, os filhos, os baixos salários, a falta de oportunidades para atingir altos posto e o medo da pressão social

como barreiras que impedem uma maior integração das mulheres no universo das pesquisas científicas.

Este déficit de formação das mulheres reflete-se também na presença destas no corpo docente dos mestrados e doutorados. Em 2003 as mulheres representavam apenas 36,1% do corpo docente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (GODINHO et al., 2005). Além disso, os dados mostram que a presença dos homens é mais expressiva nas áreas das Engenharias (82,7%), nas Ciências Agrárias (77,1%) e nas Ciências Exatas (75,7%). De um modo geral, os homens apresentavam percentual significativo em todas as áreas, diferente das mulheres, com presença relevante apenas nas áreas de Lingüística/Letras/Artes (60,6%) e Ciências Humanas (50,6%).

Os estudos apresentados assinalam em comum que as mulheres estão presentes na produção do conhecimento no Brasil. No entanto, eles apontam também a existência de barreiras culturais que se impõem ao acesso das mulheres às carreiras tecnológicas. As desigualdades de gênero expressas nos dados apresentados evocam uma questão de gênero a ser trabalhada no presente trabalho, trazida à luz por fatores culturais referentes à *dominação masculina* e à educação androcêntrica historicamente dada a mulheres e homens.

Além disso, a não desagregação dos dados por cor/raça dificulta uma visão mais ampla sobre a inserção da população negra na pós-graduação, principalmente das mulheres negras que enfrentam o peso do racismo e do sexismo em todos os espaços onde buscam inserir-se.

Vemos assim que as pesquisas sobre relações de gênero na educação, na produção científica e, principalmente, na pós-graduação, ainda não conseguem perceber as diferentes mulheres existentes na sociedade, pois tais trabalhos mostram as desigualdades entre os gêneros, no entanto ficam presos à dicotomia masculino/feminino. Tais estudos, em geral, ainda não incluem as mulheres negras nas discussões. As dificuldades que temos na sociedade brasileira de perceber a participação das mulheres negras na produção intelectual, científica e mesmo artístico-literária estão possivelmente ligadas à capacidade que a sociedade têm de invisibilizar essa população.

Concordo com Hooks (1995: 467) quando faz uma discussão sobre as mulheres negras intelectuais e diz que essa invisibilidade a que estão submetidas as negras no espaço

acadêmico, fruto do “racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados”, faz com que muitas negras desistam de adentrar no trabalho intelectual. Uma análise próxima pode ser feita sobre as produções científicas e tecnológicas. Será que desde o século XIX, quando começam as atividades de pesquisa no país, a sociedade brasileira nunca teve uma mulher negra que conseguisse se destacar ou mesmo ingressar em uma área de pesquisa ou na pós-graduação? Alguns estudos, como o realizado por Maria Margaret Lopes (2004) e Hildete Pereira de Melo (2006), buscam retirar as mulheres cientistas dessa chamada invisibilidade. Entretanto, apesar de representarem uma contribuição interessante para a história das ciências no país, resgatando as trajetórias de algumas mulheres que participaram da produção científica nacional, esses estudos não trazem exemplos biográficos de nenhuma mulher negra.

Nos estudos apresentados nesta seção, vemos que quando há uma referência à questão racial esta se dá pela discussão sobre a subalternização do trabalho doméstico que historicamente é uma ocupação feminina negra¹². Essa dificuldade de inclusão das mulheres negras nos estudos sobre gênero mostra a dificuldade de nos desvencilharmos do olhar branco e masculino presente no “patriarcado capitalista” e que se reproduz na academia.

Nesta pesquisa, procuro enfrentar o desafio de complexificar a categoria gênero estabelecendo sua relação com a raça na produção de “relações de opressão” e de desigualdades. Esta discussão é importante, pois, como nos diz Azerêdo (1994) pode nos ajudar a imaginar uma sociedade mais igualitária. Para que isto ocorra, segundo a autora, “é preciso considerar gênero tanto como uma categoria de análise quanto como uma das formas que relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista” (p.137).

¹² Esta visão sobre as mulheres negras está presente em Melo et alii (2004) e Melo (1998).

CAPÍTULO III – Pós-graduação *stricto sensu* na UFF: uma análise de gênero e raça dos cursos de mestrado

3.1 – Caracterização da Pós-Graduação na UFF

A pós-graduação é o espaço de formação e qualificação do *capital humano* e de desenvolvimento do potencial de inovação científico-tecnológico dos países. No Brasil, o incremento deste nível de ensino é estabelecido no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005–2010, conforme discutimos no capítulo anterior, que prevê como investimento a criação de novos programas, a expansão das matrículas e de alunos formados¹³.

Conforme já disse ao decorrer deste trabalho, nos últimos anos as universidades públicas brasileiras têm acumulado uma significativa base de dados acerca dos perfis sócio-econômico, étnico e racial de seu corpo discente relativos às desigualdades que demarcam o acesso ao ensino superior no Brasil. Apesar disso, ainda são escassas as pesquisas que visam conhecer as características da(o)s aluna(o)s que integram os programas de pós-graduação. É com base nesta constatação que faço da Universidade Federal Fluminense o campo de realização desta pesquisa.

A UFF apresentava em 2004, segundo dados da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), 23 cursos que tinham em seu departamento mestrado e doutorado e 22 cursos de mestrado (UFF/PROPP, 2006)¹⁴.

Nos dados divulgados pela PROPP, a pós-graduação *stricto sensu* na UFF apresenta um crescimento no número de matrículas. Em 1998, o total de alunos matriculados,

¹³ Dentre as áreas de conhecimento que devem ser priorizadas estão os programas de pós-graduação (mestrado profissional) em Engenharia e de estudos culturais, no âmbito das Ciências Humanas.

¹⁴ Dados divulgados no sítio da universidade: <http://www.uff.br/>

somados o mestrado e o doutorado era de 1324; já em 2004 este número praticamente dobra, chegando a 2680. Nos dados sobre os cursos de mestrado vemos que em 1998 o número de alunos era de 1103; já nos dados de 2004 temos um aumento de mais de 50%, chegando a 1897 (UFF/PROPP, 2006). Assim, os dados mostram que a pós-graduação *stricto sensu* na UFF vem apresentando grande crescimento incentivado, possivelmente, pelo desenvolvimento deste setor em todo país e pela ampliação dos investimentos públicos e privados.

Podemos perceber, no entanto, que os dados apresentados pela PROPP/UFF não apresentam referência quanto ao corpo docente. Visto que esta informação poderia ajudar a entender melhor quais as características dos cursos de mestrado da UFF, apresento no quadro 2 os resultados da coleta dos dados realizada junto aos sítios de cada Programa de Mestrado da UFF quanto a(o)s docentes de pós-graduação, assim como quanto às suas(seus) respectiva(o)s coordenadora(e)s, desagregados por sexo.

Quadro 2 – Representação do corpo docente e de coordenadora(e)s dos cursos de mestrado da UFF por sexo, segundo áreas de conhecimento. 1º semestre de 2007.

Áreas de Conhecimento	Cursos	Homens	Mulheres	Total	Coordenação
Humanas/Sociais	Antropologia	9	9	18	M
	Ciência Política	16	5	21	H
	Ciências da Informação	4	14	18	M
	Comunicação	9	5	14	M
	Economia	9	11	20	M
	Educação	14	28	42	H
	Geografia	13	2	15	H
	História	27	28	55	H
	Política Social	3	12	15	H
	Psicologia	7	10	17	M
	Relações Internacionais	9	2	11	H
	Sociologia e Direito	13	6	19	H
	Total		133	132	265

Tecnológicas/ Exatas	Arquitetura e Urbanismo	8	10	18	H
	Computação	31	17	48	H
	Física	35	8	43	H
	Geologia e Geofísica	11	3	14	H
	Ciência Ambiental	12	10	22	H
	Matemática	16	8	24	H
	Química	12	5	17	F
	Química Orgânica	9	6	15	H
	Geoquímica	5	3	8	H
	Sistemas de Gestão	26	10	36	H
Total		148	67	215	
Engenharias	Engenharia Civil	18	1	19	H
	Engenharia de Produção	21	1	22	H
	Engenharia Mecânica	16	5	21	M
	Engenharia de Telecomunicações	11	5	16	H
Total		76	12	88	
Saúde	Ciências Médicas	8	8	16	M
	Enfermagem	2	9	11	M
	Saúde da Criança e do Adolescente	8	6	14	M
Total		18	23	31	
Biológicas	Biologia Marinha	10	3	13	H
	Veterinária	11	6	17	H
	Veterinária	11	10	21	M
	Neuroimunologia				H
Total		49	32	81	
Letras e Artes	Ciências Artes	5	3	8	M
	Letras	14	30	44	M
Total		19	33	52	
Total Geral		443	298	741	

Fonte: Propp/UFF, 2006. Coord: M – Mulher; H – Homem.

Observando o quadro acima, percebemos que este revela uma ampla vantagem na participação dos homens no quadro docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFF num percentual 49% acima do total de mulheres. Confirmando os achados de outros estudos como Melo et al. (2004) e Velloso e Velho (2001), notamos que a concentração das mulheres é tanto menor quanto mais nos aproximamos das ditas áreas “duras”¹⁵ de conhecimento, como as Engenharias, Ciências Exatas e Tecnológicas (C&T). No primeiro caso, a participação dos homens é seis vezes maior que a das mulheres e ultrapassa 120,0% nas áreas de ciência e tecnologias.

Nas áreas Biológicas e de Saúde as diferenças de participação dos sexos nos programas são pouco significativas, mas não deixa de chamar atenção a concentração de mulheres no curso de Enfermagem. Esta profissão, inaugurada pelas mulheres e muito ligada à idéia do cuidado maternal, ainda parece demarcada por suas características tradicionais e pela representação da subordinação à figura masculina do médico. Apesar disso, é importante assinalar que nas áreas mais propriamente ligadas ao exercício da Medicina verifica-se um quase total equilíbrio entre os sexos.

Praticamente a mesma situação pode ser notada nas áreas de concentração das disciplinas Sociais e Humanas. Neste caso, praticamente não há diferença entre mulheres (132) e homens (133). No entanto, esta proximidade mascara muitas nuances. Uma delas remete às vantagens dos homens nas disciplinas que tratam de conteúdos “políticos”, que de alguma maneira lidam ou abordam os conflitos sociais que se desenrolam nos espaços públicos, como Relações Internacionais (9 X 2), Sociologia e Direito (13 X 6), a Geografia (13 X 2) e a própria Ciência Política (16 X 5). O equilíbrio é novamente alcançado quando consideradas as vantagens das mulheres em disciplinas como a Educação, a Psicologia e a Ciência da Informação, que guardam de comum entre si a abordagem das subjetividades, do cuidado e a da ordem dos espaços físicos. E, por mais que estas representações possam não corresponder às práticas cotidianas das carreiras, é muito evidente o modo como elas parecem atuar sobre a divisão sexual das carreiras.

¹⁵ Interessante notar que esta expressão, freqüentemente utilizada no senso comum acadêmico e citada em pesquisas sobre a pós-graduação (Velloso e Velho, 2001), remete à taxonomia sexual da vida social, naturalizada como instrumento da dominação masculina, sentido em que trata Bourdieu (2005).

Uma outra evidência da atuação de condicionantes sócio-culturais na alocação de funções de homens e mulheres pode ser vista na análise dos cargos de chefia dos programas abordados. Dos 32 programas dos quais consegui obter algum tipo de informação apenas 12 eram coordenados por mulheres. Da área de Engenharia e C&T apenas um programa era coordenado por mulher, a Engenharia Mecânica, o que é um dado interessante pois é uma área de alta concentração masculina. Chama a atenção o fato de alguns programas das áreas Humanas/Sociais, nos quais as mulheres se apresentaram como maioria, os cargos de coordenação serem ocupados por homens. Este é caso dos programas de Educação e Política Social. A maioria dos programas coordenados por mulheres estava nas áreas de Saúde, Biologia e Letras.

Apesar de ter como um dos seus objetivos a produção do conhecimento científico e tecnológico no Brasil, as universidades brasileiras ainda se constituem como espaços privilegiados de produção e reprodução das desigualdades entre homens e mulheres. Na análise do quadro 2, percebemos o quanto a UFF, enquanto espaço público estatal, está permeada destas desigualdades de acesso à docência superior e às posições mais altas na hierarquia de poder, como é o caso da coordenação dos programas. Isso nos mostra que a estrutura da Universidade ainda é marcada pelas tradições culturais advindas do patriarcalismo e do androcentrismo.

3.2 – Perfil da(o)s aluna(o)s de mestrado da UFF

Nas subseções a seguir serão apresentados os resultados da pesquisa realizada junto aos programas de mestrado da UFF. A coleta de dados quantitativos buscou demonstrar como está organizada a pós-graduação na UFF segundo a raça e o sexo, assim como mapear a presença das mulheres negras nos cursos de mestrado da UFF.

3.2.1 – Representação dos sexos do corpo discente de mestrado da UFF

Nesta subseção são discutidos os dados sobre a representação dos sexos entre os estudantes de mestrado da UFF. A tabela 1 possibilita perceber a evolução do ingresso de mulheres e homens na UFF através de análise do período de 2004, 2005 e 2006. Podemos perceber que o corpo discente na pós-graduação da UFF é predominantemente masculino. O percentual de homens ultrapassa o de mulheres no total acumulado no período 2004-2006, assim como em todos os anos separadamente.

Tabela 1 – Representação dos sexos por ano de ingresso. Anos 2004-2006.

Ano	Sexo					
	Mulheres		Homens		Total Geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2004	220	46,22	256	53,78	476	100,00
2005	211	41,13	302	58,87	513	100,00
2006	242	44,08	307	55,92	549	100,00
Total Geral	673	43,76	865	56,24	1538	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

Analisando o perfil de ingresso por sexo no período pesquisado vemos que o ano de 2004 é o que apresenta maior aproximação entre mulheres e homens. Em 2005 ocorre uma acentuada diminuição do número de mulheres, que passam a representar 41,13% dos alunos e, em 2006, ocorre um relativo crescimento desse percentual para 44,08%, mas ainda muito abaixo dos homens, que somavam 55,92% neste ano.

Esses dados sinalizam, apesar das mulheres estarem ganhando espaço crescente na educação, que elas ainda não atingiram na pós-graduação o patamar já alcançado na graduação. Este fato pode ser comprovado quando comparados aos números da graduação uma vez que as mulheres representam 55,77% do corpo discente e os homens somam 44,23% (BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003). Esta parece ser uma realidade no país, pois em 1999 as mulheres representavam 55,60% da população estudantil universitária (MELO et

allii, 2004). Tal constatação nos leva a pensar que no acesso ao ensino superior, quanto à graduação, as mulheres conseguiram eliminar e mesmo reverter o *hiato de gênero*, ou as diferenças nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres (BELTRÃO e TEXEIRA, 2004). No entanto, esta ocorrência ainda não se concretizou na pós-graduação, pelo menos na realidade estudada, já que a UFF mantém, em todos os anos pesquisados, uma desigualdade de participação entre os sexos.

Essa diferença entre homens e mulheres na pós-graduação se acentua ao observarmos a distribuição da(o)s aluna(o)s segundo as diferentes áreas de conhecimento.

Tabela 2 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por área do conhecimento e sexo, segundo ano de ingresso. Anos 2004-2006.

Área do Conhecimento	Sexo	Ano							
		2004		2005		2006		Total	Geral
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Artes	Mulheres	11	78,57	7	46,67	11	64,71	11	63,04
	Homens	3	21,43	8	53,33	6	35,29	6	36,96
Artes Total		14	100,00	15	100,00	17	100,00	17	100,00
Exatas	Mulheres	27	44,26	33	47,83	38	50,67	38	47,80
	Homens	34	55,74	36	52,17	37	49,33	37	52,20
Exatas Total		61	100,00	69	100,00	75	100,00	75	100,00
Humanas/Sociais	Mulheres	147	55,68	132	48,71	135	50,94	135	51,75
	Homens	117	44,32	139	51,29	130	49,06	130	48,25
Humanas/Sociais Total		264	100,00	271	100,00	265	100,00	265	100,00
Tecnológicas	Mulheres	35	25,55	39	24,68	58	30,21	58	27,10
	Homens	102	74,45	119	75,32	134	69,79	134	72,90
Tecnológicas Total		137	100,00	158	100,00	192	100,00	192	100,00
Total Geral		476	30,95	513	33,36	549	35,70	1538	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

Na análise da tabela vemos que a área de Artes tem uma predominância feminina em todos os anos pesquisados. Essa maior participação de mulheres nesta área mostra que elas vêm conseguindo, através de investimento na escolarização, acessar espaços anteriormente mais masculinos. No entanto, com relação ao mercado de trabalho neste

campo, ainda é possível perceber algumas dificuldades das mulheres em conseguir visibilidade para sua produção. Conforme diz Plateu (2003: 2) “no momento em que elas ascendem a tudo que formava, inspirava e alimentava os artistas”, as regras de julgamento das obras se modificam, ou seja, deixam de ser julgadas pela competência e a técnica apresentada pelo artista, elementos já acessíveis às mulheres, e passam a ser definidas pelo discurso, através de critérios subjetivos. No entendimento da autora esta é uma forma eficaz encontrada pelos homens de manterem seu privilégio na área.

A carreira artística, seja ela envolvendo artes plásticas ou cênicas, sempre representou maior visibilidade para os homens. Por muito tempo as referências às produções artísticas femininas foram inexistentes. Segundo Plateu (2003: 2) os questionamentos quanto à sub-representação feminina no chamado “mundo das artes” teve início com o crescimento do movimento feminista, quando as mulheres começaram a discutir o domínio masculino da cultura. Para a autora, apesar da ampliação da visibilidade feminina no “mundo das artes”, elas ainda sofrem com o pouco prestígio de suas produções. Ela completa afirmando a existência de uma “exclusão mais tenaz e a mais sutil também”, que tende, ainda nos dias de hoje, a dificultar a participação das mulheres juntamente com os homens nos discursos sobre as artes assim como na construção destes.

A área de Humanas/Sociais apresenta uma presença mais equilibrada entre homens e mulheres em praticamente todos os anos pesquisados. Esta área detém uma maior presença feminina, pois concentra os cursos que impulsionaram o ingresso de mulheres no mercado de trabalho, principalmente a partir da criação de novas universidades no país já no século XX, como a Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933, e a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Assim como observamos na tabela 2, nesta área concentra-se a maioria das mulheres que ingressam na pós-graduação. Este é um fato que ocorre também em âmbito nacional como vimos no capítulo anterior nos dados divulgados pelo Inep/MEC. Apesar de ser composta por cursos com maior presença feminina, os dados da UFF quanto à pós-graduação sinalizam uma aproximação de homens e mulheres nesta área. Por isso, farei posteriormente uma análise por curso para compreender quais cursos promovem tal aproximação.

Ao que parece, as áreas de Exatas e Tecnológicas ainda são marcadas pelos estereótipos de que mulheres não possuem aptidão para a ciência nem para a tecnologia. A

participação feminina no meio científico ainda enfrenta desvalorização. Segundo Schiebinger (2001: 24 apud SCHWARTS et al, 2006) algumas características tidas como femininas como a “subjetividade, cooperação, sentimento e empatia” são vistas como negativas, e apontadas como geradoras de pesquisas “menos científicas”. Por possuírem essas características, as mulheres teriam menos capacidade para realizar pesquisas “sérias” e com relevância social (SCHWARTS et al, 2006). Essas visões resultantes da cultura androcêntrica fazem com que as realizações masculinas sejam mais valorizadas que as femininas, principalmente nas áreas voltadas para o desenvolvimento nacional.

Em relação à UFF, vemos que a área de Exatas apresenta um perfil interessante, visto que se trata de uma área historicamente masculina, destaca-se diferentemente na UFF ao apresentar uma relativa proximidade nos dados de participação entre homens e mulheres. Já na área Tecnológica, há uma predominância masculina em todos os anos pesquisados.

Segundo Tabak (2002: 57), a despeito do crescimento da participação feminina nas carreiras científicas, elas podem ser encontradas em maior número em áreas consideradas femininas, como educação e saúde, enquanto os homens continuam a ser maioria nas ciências exatas e nas engenharias. De acordo com a autora, a imagem da Ciência como uma ocupação masculina e a crença de que as mulheres têm capacidades e competências inferiores aos homens operam como barreiras na construção de uma carreira bem-sucedida no mundo científico. A autora salienta que essa divisão sexual das carreiras ocorre seja nos países subdesenvolvidos seja nos desenvolvidos.

Ao olharmos a distribuição da(o)s aluna(o)s por área do conhecimento e curso que fazem percebemos que algumas diferenças importantes entre os sexos já observadas na distribuição das áreas se confirmam quando analisamos os dados por curso. Temos, contudo, uma tendência de acirramento das desigualdades em algumas áreas quando realizamos tal recorte.

Tabela 3 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por área do conhecimento e curso de mestrado, segundo sexo. Anos 2004 – 2006.

Área do Conhecimento	Curso	Sexo					
		Mulheres		Homens		Total	Geral
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Artes	Ciência da Arte	29	63,04	17	36,96	46	100,00
Artes Total		29	63,04	17	36,96	46	100,00
Humanas/Sociais	Ciência Política	14	29,17	34	70,83	48	100,00
	Ciência Ambiental	36	60,00	24	40,00	60	100,00
	Comunicação	24	55,81	19	44,19	43	100,00
	Economia	19	41,30	27	58,70	46	100,00
	Educação	69	71,88	27	28,13	96	100,00
	Geografia	17	34,69	32	65,31	49	100,00
	Historia	130	45,30	157	54,70	287	100,00
	Política Social	40	81,63	9	18,37	49	100,00
	Psicologia	42	60,00	28	40,00	70	100,00
	Sociologia e Direito	23	44,23	29	55,77	52	100,00
Humanas/Sociais Total		414	51,75	386	48,25	800	100,00
Exatas	Física	7	30,43	16	69,57	23	100,00
	Geologia e Geofísica	12	38,71	19	61,29	31	100,00
	Geoquímica	17	48,57	18	51,43	35	100,00
	Matemática	13	48,15	14	51,85	27	100,00
	Neuroimunologia	18	62,07	11	37,93	29	100,00
	Química	18	54,55	15	45,45	33	100,00
	Química Orgânica	13	48,15	14	51,85	27	100,00
Exatas Total		98	47,80	107	52,20	205	100,00
Tecnológicas	Arquitetura e Urbanismo	42	59,15	29	40,85	71	100,00
	Computação	13	19,12	55	80,88	68	100,00
	Eng. de Produção	28	20,44	109	79,56	137	100,00
	Engenharia Civil	16	27,12	43	72,88	59	100,00
	Eng. de Telecom.	18	16,67	90	83,33	108	100,00
	Sistema de Gestão	15	34,09	29	65,91	44	100,00
Tecnológicas Total		132	27,10	355	72,90	487	100,00
Total Geral		673	43,76	865	56,24	1538	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

A área de Humanas/Sociais, que concentra o maior número de cursos pesquisados, apresenta peculiaridades na distribuição entre os sexos no corpo discente. Apesar da relativa equidade entre homens e mulheres na área como um todo, quando desagregamos os dados por curso aparece uma hierarquização das carreiras quanto aos sexos. Alguns cursos que concentram uma maioria feminina, como a Política Social, Educação, Psicologia e Ciência Ambiental, detêm características mais próximas das funções maternas ou femininas

ligadas ao cuidado e à conservação, à assistência, à educação básica e à subjetividade e nas quais valores simbólicos e vocacionais estão diretamente ligados à concepção de “trabalho feminino” (LOPES e LEAL, 2005). Os homens aparecem em maior medida nos cursos de Ciência Política, Economia, Geografia e Sociologia e Direito, ligados aos conteúdos “políticos”, que buscam pensar a sociedade, os modelos econômicos e sociais e que guardam relação com a ocupação masculina dos espaços públicos.

Nesse sentido, os dados do curso de Ciência Política são um primeiro exemplo dessa hierarquização observada na área de Humanas/Sociais. Este curso apresenta grande disparidade entre os sexos, onde os homens somam 70,83% e as mulheres apenas 29,17% do total de ingressos. Levando em consideração que este é um curso muito permeável a(ao)s aluna(o)s advinda(o)s dos cursos de Ciências Sociais, Direito e Ciência Política, esta diferença entre os sexos parece ter como explicação o grande número de militares do sexo masculino presentes no corpo discente, 26,47% dos homens ingressos. Este alto índice está relacionado ao fato do curso ter convênio com o Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Defesa Nacional – o Pró-Defesa¹⁶ que possibilita a militares graduados ingressarem na pós-graduação.

A maioria dos cursos mantém a representação entre os sexos da graduação¹⁷, como os cursos de Comunicação, que tem na graduação um percentual de 54,71% de mulheres e 45,29% de homens; Economia, que apresenta uma taxa de 41,50% de mulheres e os homens 58,50% dos ingressos na graduação; Geografia, que tem um percentual de 38,56% de mulheres contra 61,44 de homens na graduação e História, que tem uma representação de 42,27% de mulheres contra 57,73% de homens do total de ingressos na graduação.

O curso de Sociologia e Direito apresenta uma particularidade, pois recebe aluna(o)s primordialmente de Direito e Ciências Sociais. Os dados coletados neste curso indicam que ingressaram mais alunas e alunos do curso de Direito que de Ciências Sociais,

¹⁶ Este Programa visa financiar projetos de pesquisa sobre defesa nacional com o objetivo de promover a formação de mestres e doutores, assim como estimular o ensino e integrar grupos de estudo sobre o tema. Os estudos acadêmicos devem investigar temas como: cenários regionais de segurança e defesa; análise e avaliação de políticas públicas de defesa nacional; estudos estratégicos (guerra, combate e logística) e doutrina militar; teoria e história da guerra; relações entre civis e militares e sociologia das forças armadas; ciência, tecnologia e defesa nacional, dentre outros. O Programa funciona por edital e podem participar cursos de pós-graduação reconhecidos pelo MEC. O Programa teve início em 2005.

¹⁷ Os dados sobre os cursos de graduação na UFF foram retirados do “Censo Étnico-Racial da UFF e da UFMT” (BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003).

numa ordem de 73,08% e 19,23%, respectivamente. Este fato parece estar relacionado às características do curso, cujos objetivos e perfil de alunos estão mais voltado para o Direito do que para as Ciências Sociais¹⁸.

Quanto à representação por sexo, temos um total de 17 Mulheres e 21 Homens do curso de Direito e um equilíbrio entre os sexos de alunos oriundos do curso de Ciências Sociais, sendo dez alunos no total. No total geral, as mulheres representam 44,23% e os homens 55,77% do corpo discente desse programa de pós-graduação. Comparando-se estes dados com os números de ingresso na graduação da UFF, vemos que quanto às Ciências Sociais há uma aproximação nos dados de graduação e pós-graduação, pois este curso tem um percentual de 44,55% de mulheres e 55,45% de homens na graduação. No entanto, quando comparado ao curso de Direito, esta relação se modifica, pois na UFF este tem uma característica mais feminina, apresentando, assim, um percentual mais elevado de mulheres (63,74%) em relação aos homens (36,26%) na graduação.

Alguns cursos conhecidos por um “estereótipo profissional feminino” e por serem “mais atrativos” apresentam um diferencial de participação dos sexos, quais sejam, Educação, Política Social e Psicologia. No primeiro deles, observamos uma grande participação feminina na pós-graduação, no entanto quando comparamos os dados do mestrado com os da graduação percebemos uma elevação da presença masculina na pós-graduação, pois no curso de pedagogia as mulheres somam 93,63% e os homens 6,37% do total de alunos. Esse aumento da participação masculina percebido na pós-graduação reflete o acesso a este curso de alunos advindos de cursos como Matemática e Educação Física.

O curso de pós-graduação em Política Social, assim como o de Educação, tem uma expressiva maioria feminina em seu corpo discente, uma vez que estas somam 81,63% e os homens 18,37%. No entanto, quando analisamos os dados da graduação do curso de Serviço Social, as taxas de participação feminina passam a ser de 92,58% e de homens 7,42%. Vemos, assim, que há um significativo aumento de homens na pós-graduação em relação aos dados da graduação. Este aumento pode estar ligado ao caráter do curso, que apesar de estar ligado à Escola de Serviço Social, apresenta certa multidisciplinaridade em

¹⁸ O curso apresenta como “clientela” profissionais da área de Direito, autoridades do poder judiciário, políticos, administradores, gestores públicos e privados, bacharéis em Direito e cientistas sociais (Fonte: www.uff.br).

suas linhas de pesquisa, o que provavelmente desperta a atenção de alunos advindos de outras áreas como, por exemplo, as Ciências Sociais.

O curso de mestrado em Psicologia, em comparação com os outros dois anteriormente analisados, tem uma maior aproximação de homens e mulheres, pois estas somam 60% e os homens 40% do corpo discente. No que se refere à presença de aluna(o)s na graduação, vemos que as mulheres somam 79,38% e os homens 20,62% do total de aluna(o)s. Esta aproximação guarda alguns elementos que devem ser considerados, como o fato de que os homens que ingressam neste curso tem como principal objetivo a carreira acadêmica e de pesquisas, como mostra Melo e Lastres (2006). Este fato pode ser comprovado tanto pela taxa de participação na categoria 1A do CNPq ser maior para homens (65,4%) do que para mulheres quanto à grande presença destes no corpo docente de pós-graduação na UFF (MELO e LASTRES, 2006).

O curso de Ciência Ambiental, por ser uma área relativamente nova e com caráter multidisciplinar, concentra uma maior participação feminina em comparação com os homens. Tal fato pode ser provocado pelo ingresso de mulheres de cursos com significativa presença feminina como Geografia e Biologia.

A área de Exatas, como já observamos na tabela 2, possui um perfil interessante no que se refere à participação entre os sexos, revelando uma aproximação entre homens e mulheres. Os cursos que mais provocam esta aproximação são Geoquímica, Matemática, Química e Química Orgânica. Cursos como Física e Geologia e Geofísica apresentam grande disparidade entre os sexos. O curso de Neuroimunologia apresenta uma inversão na presença de homens e mulheres em comparação aos outros cursos desta área. Devemos levar em consideração na análise que este curso apresenta uma proximidade maior com a área Biológica, onde as mulheres vêm ampliando consideravelmente seu acesso, principalmente nos espaços de pesquisa (MELO e LASTRES, 2006).

Sobre a área de Exatas, Melo e Lastres (2006) revelam que, aparentemente, as mulheres das novas gerações temem cada vez menos o ingresso nesta área. Segundo as autoras, isto pode ser comprovado pela ampliação da participação feminina nas diferentes graduações que integram a área e pela ampliação do acesso à bolsa de iniciação científica. Entretanto, no acesso às posições de maior prestígio dentro da carreira os homens ainda apresentam as maiores taxas de participação. Isso pode ser observado pela intensa

desigualdade no acesso às bolsas de produtividade do CNPq na categoria 1A, que exige dos candidatos a titulação máxima, o pós-doutorado. Na área das Exatas, no que se refere à bolsa de produtividade 1A as mulheres representam em média 20% dos pesquisadores, o que ainda não reproduz a ampliação do acesso destas à graduação e pós-graduação dos cursos ligados a esta área (idem).

Melo e Lastres (2006: 152) nos mostram que na área de Química as mulheres apresentavam uma taxa de 13,9% e na Matemática elas representavam apenas 12,1% do total de pesquisadores(as) das chamadas *ciências básicas*. A Física é o campo do conhecimento da área de Exatas que se mantém menos permeável à participação das mulheres, pois é o que apresenta a menor presença feminina desde o ingresso à graduação até a participação em bolsas de produtividade. Na bolsa de produtividade categoria 1A as mulheres somavam 23,9%, e em outras categorias dessa bolsa as mulheres mantiveram o patamar de participação, 13%, em toda a década de 1990 (idem).

Na área das Tecnológicas as mulheres sofrem um acirramento em relação à participação dos homens. Conforme avaliam Melo e Lastres (2006), esta é uma área de grande prestígio no meio acadêmico e científico. Durante a década de 1990 os investimentos governamentais para essa área de pesquisa, assim como da pós-graduação, sofreram grande corte, mas ainda assim este campo foi um dos que menos sofreu com essa estagnação de investimentos. Esse fato pode ser explicado pelo incentivo dado através de recursos empregados pelo empresariado neste setor (idem).

Quanto à distribuição dos cursos, vemos que o curso de Arquitetura e Urbanismo é o que apresenta maior presença feminina em comparação com os outros cursos da mesma área. Este é o único curso onde as mulheres ultrapassam a participação masculina. Essa vantagem feminina observada na Arquitetura ainda não se refletiu numa maior participação deste grupo entre os pesquisadores *seniors*, pois no acesso às bolsas de produtividade neste curso as mulheres representavam, em 1999, apenas 17% dos pesquisadores, o que mostra que esse maior acesso é um fenômeno recente (ibidem).

Os cursos de Computação e Engenharias reproduzem as disparidades históricas de participação entre os sexos. A Engenharia de Telecomunicações apresenta uma das maiores disparidades entre homens e mulheres com uma predominância masculina de 83,33% do

total de aluna(o)s. Dentre os cursos de Engenharia o que possibilita maior participação de mulheres é o curso de Engenharia Civil.

Já o curso de Sistema de Gestão tem um perfil diferenciado, impulsionado pelo fato de ser um mestrado profissional, ou seja, em geral, a(o)s aluna(o)s recebem auxílio das empresas para o custeio do curso. Além disso, é um curso novo e com um caráter multidisciplinar, o que possivelmente ajuda no acesso de mulheres por não trazer o peso das tradições patriarcais. Ainda assim, há uma disparidade na distribuição por sexo do corpo discente do curso, pois as mulheres representam 34,09% e os homens 65,91% do total de ingressos.

Assim, os dados apresentados nesta subseção nos levam a refletir sobre o perfil de gênero da pós-graduação da UFF e a estabelecer algumas relações destes dados com a possível continuidade na sociedade brasileira de desigualdades entre os sexos no acesso aos espaços mais valorizados na sociedade, como a pós-graduação, os espaços de pesquisa científica e a docência superior.

Como nos dizem Melo et alii (2004), algumas razões históricas nos ajudam a compreender a menor presença feminina nas áreas tradicionalmente ocupadas por homens, especialmente as Exatas e Engenharias. Como refletem os autores, não se pode reverter em poucos anos marcos culturais que impuseram às mulheres restrições quanto ao acesso aos espaços e às possibilidades de escolha profissionais socialmente “chanceladas”.

Tendo em mente que os indivíduos a partir dos grupos sociais a que pertencem tendem a fazer escolhas baseadas na tradição e na experiência acumulada, veremos na próxima seção como a pós-graduação da UFF se configura quanto à distribuição racial do corpo discente, buscando entender se ocorrem disparidades nas performances a partir dos grupos raciais, assim como encontramos na participação entre os sexos.

3.2.2 – Representação racial do corpo discente dos programas de mestrado da UFF

Nesta subseção, aproximamo-nos dos dados que nos possibilitam conhecer o perfil racial da UFF quanto ao corpo discente do mestrado. Na tabela 4, podemos observar que os brancos apresentam uma expressiva vantagem sobre todos os outros grupos de cor/raça, 72,12%.

Tabela 4 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por cor/raça, segundo ano de ingresso. Anos 2004-2006.

Cor/Raça	Ano de Ingresso							
	2004		2005		2006		Total Geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Branco	245	74,47	260	72,42	289	69,98	794	72,12
Pardo	60	18,24	89	24,79	99	23,97	248	22,52
Preto	24	7,29	10	2,79	25	6,05	59	5,36
Total Geral	329	100,00	359	100,00	413	100,00	1101	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Comparando-se os dados apresentados na tabela acima com os números da graduação da UFF¹⁹ temos que os brancos representam 63,70% dos alunos, o que indica uma ampliação das vantagens deste grupo na pós-graduação da Universidade. Com relação aos pardos, observamos uma diminuição de participação quando comparamos com o percentual da graduação, pois nesse nível eles somam 25,80% e na pós-graduação 22,52%. Já os pretos apresentam uma relativa ampliação quando confrontamos os dados da graduação e da pós-graduação. Na primeira eles representam 4,30% dos alunos da UFF e na segunda 5,36%. Essa ampliação do percentual de pretos parece indicar que esses alunos que já passaram por uma “superseleção” desde a aprovação no vestibular e já enfrentaram diversas barreiras sociais que pudessem dificultar seu ingresso na universidade, desejam os graus universitários mais avançados como uma “via de ascensão social” e como impulsionadores de uma mobilidade social (BOWEN, 2004: 160).

A evolução da participação de brancos, pardos e pretos na UFF pode ser observada na tabela quando ampliamos a análise para os períodos de 2004, 2005 e 2006, pois os

brancos mantêm uma vantagem de participação em relação aos outros grupos raciais em todos os anos pesquisados. O ano em que se observa a maior participação de brancos (e uma maior distância deles dos outros grupos) é 2004, pois somam 74,47% do total de alunos. Esse é o ano que apresenta o maior número de pretos que chegam a 7,29% dos alunos. Este, no entanto, é o grupo racial que percebe a maior queda de participação dentre todos os outros, pois, em 2005, passa a representar apenas 2,79% do corpo discente de mestrado da UFF. Para os pardos o ano que representa sua maior participação é 2005, no qual eles somam 24,79%.

Podemos observar nos anos pesquisados uma tendência de ampliação da oferta de vagas. Essa ampliação mantém as vantagens de participação de brancos, mas sinaliza também uma tendência de ampliação da participação de estudantes pardos, que aparecem nos dados numa proporção intermediária, ainda que bem abaixo de brancos.

A tabela 5 nos apresenta a distribuição da(o)s aluna(o)s da UFF por área de conhecimento e curso de mestrado. O que nos possibilita perceber quais áreas e cursos são mais permeáveis à presença de pretos e pardos.

Tabela 5 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por área do conhecimento e curso de mestrado segundo cor/raça. Anos 2004 – 2006.

Área do Conhecimento	Curso de Mestrado	Cor/Raça*2			Total Geral
		branco	Pardo	preto	
Arte	Ciência da Arte	76,09	19,57	4,35	100,00
Arte Total		76,09	19,57	4,35	100,00
Humanas/Sociais*	Ciência Política	68,75	29,17	2,08	100,00
	Comunicação	86,05	9,30	4,65	100,00
	Economia	78,26	17,39	4,35	100,00
	Educação	75,27	18,28	6,45	100,00
	Geografia	67,35	26,53	6,12	100,00
	Política Social	48,94	27,66	23,40	100,00
	Psicologia	62,69	29,85	7,46	100,00
	Sociologia e Direito	76,47	17,65	5,88	100,00
Humanas/Sociais Total		70,50	22,07	7,43	100,00
Exatas	Física	73,91	21,74	4,35	100,00
	Geologia e Geofísica	79,31	10,34	10,34	100,00
	Geoquímica	74,29	25,71	0,00	100,00
	Matemática	72,73	22,73	4,55	100,00
	Neuroimunologia	89,29	10,71	0,00	100,00
	Química	66,67	30,30	3,03	100,00

¹⁹ Ver Brandão e Teixeira, 2003.

	Química Orgânica	62,96	37,04	0,00	100,00
Exatas Total		74,11	22,84	3,05	100,00
Tecnológicas*	Arquitetura e Urbanismo	74,65	25,35	0,00	100,00
	Computação	65,63	28,13	6,25	100,00
	Eng. de Produção	73,48	23,48	3,03	100,00
	Eng. de Telecom.	69,90	22,33	7,77	100,00
	Sistema de Gestão	81,82	13,64	4,55	100,00
Tecnológicas Total		72,46	23,19	4,35	100,00
Total Geral		72,12	22,52	5,36	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

*Foram excluídos os cursos de História, Engenharia Civil e Ciência Ambiental devido à impossibilidade de coletar os dados por cor/raça nestes cursos.

*2 Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Observamos na tabela acima que os brancos, além de ocuparem o maior número de vagas dos programas de mestrado da UFF, também são maioria nas áreas mais valorizadas pela sociedade e pelo mercado de trabalho. Iniciando a análise considerando apenas as áreas dos cursos, percebemos que todas apresentam grande vantagem de participação para os brancos. Este grupo está acima de todos os outros em um percentual superior a 70%.

Dentre todas as áreas consideradas na pesquisa, a que tem relativamente menor distância entre os grupos raciais é a de Humanas/Sociais, apresentando um percentual de 70,50% de brancos do total de alunos. Em contrapartida, a que possui o maior distanciamento entre os grupos é Artes onde os brancos somam 76,09% do total de alunos. Esta área apresenta-se como um espaço historicamente pouco permeável à participação de negra(o)s, principalmente porque é uma área onde a valorização se dá muito mais no “mercado de bens simbólico” e pela via do *reconhecimento* social do trabalho do que pela valorização profissional.

Na análise por curso, vemos que existem cursos na área de Humanas/Sociais que são mais permeáveis à presença de pardos e pretos que outros. O curso que apresenta a maior disparidade na participação é o de Comunicação, onde o percentual de brancos é de 86,05%. Os dados mostram que a presença de brancos no curso ultrapassa até mesmo o percentual de acesso deste grupo de cor/raça à graduação, onde estes somam 68,70%.

Os pardos têm uma maior participação no curso de Ciência Política, onde apresentam taxa de participação de 29,17%. Este percentual está próximo do percentual de acesso deste grupo ao curso de graduação em Ciências Sociais que corresponde a 30,80%.

Dentre todos os cursos desta área de conhecimento, apenas o curso de Política Social apresenta um percentual próximo da equidade entre brancos, pardos e pretos, além de ser o que detém a maior presença de pretos. No curso de graduação em Serviço Social os brancos somam 49,80%, os pardos 34,20% e os pretos 10,10%. Assim, é possível afirmar que essa equidade apresentada nos dados da pós-graduação é um reflexo da graduação. Chama-nos a atenção o crescimento no acesso de pretos na pós-graduação em comparação com a graduação. Segundo Brandão et alii (2006), o fato do curso de Serviço Social estar na posição dos cursos menos disputados no vestibular possivelmente faz com que ele atraia mais pretos e pardos, pois estes tendem a adequar suas chances de aprovação investindo em cursos onde suas possibilidades de ingresso sejam maiores. Além disso, o fato deste ser um curso de baixo prestígio na sociedade e que recebe menores rendimentos no mercado de trabalho podem ser alguns fatores que expliquem o maior ingresso de pardos e pretos no curso.

O curso de Geografia já foi apontado por Beltrão e Teixeira (2006) como um curso com grande vantagem de participação de pardos e pretos. A explicação para esse acesso se dá pelo fato do curso não estar dentro da cadeia produtiva do capitalismo uma vez que, ao contrário, mostra-se “voltado para o ensino” sendo participante, portanto, do mercado de bens simbólicos. Essa característica da carreira, ao menos aparentemente, se reproduz no mestrado da UFF, onde os brancos somam 67,35% e pardos e pretos somados passam dos 30%.

Em alguns cursos o percentual de acesso de brancos se amplia ainda mais em comparação com o acesso deste grupo às graduações, como é o caso de Economia e Educação. O curso de Economia apresenta um percentual de 68,30% de brancos na graduação e de 78,26% na pós-graduação, o que mostra uma ampliação das vantagens de ingresso no mestrado para este grupo de cor/raça.

O curso de Educação, no entanto, chama mais atenção, pois é uma das carreiras mais femininas dentre todas as outras da área de Humanidades (MELO e LASTRES, 2006) e também por ser um curso de baixa concorrência no vestibular, o que possibilita acesso significativo de pardos e pretos à universidade (BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003). No entanto, com relação ao acesso às posições de maior prestígio como a pós-graduação não parece ser essa a configuração do curso, porquanto no curso de pedagogia da UFF 50,30%

dos alunos são brancos, 35,60% dos alunos são pardos e 8,50% dos alunos são pretos enquanto que no mestrado a representatividade desses grupos passa a ser de 75,27%, 18,28% e 6,45%, respectivamente.

Algumas hipóteses explicativas sobre essa seletividade podem ser levantadas. A primeira delas refere-se à possível presença de racismo nos processos seletivos, porquanto os critérios de seleção são em alguma medida subjetivos e, desta forma, a discriminação racial pode estar presente no momento de escolha dos alunos. Podemos pensar ainda que, apesar do maior acesso de negros ao curso de graduação em Pedagogia, quando se refere à pós-graduação, espaço com maior valoração, muitos negros cheguem “despreparados” na seleção devido ao histórico de desvantagens na aquisição de “capital cultural”²⁰ em relação aos brancos. No processo seletivo são exigidos o domínio de língua estrangeira e de algumas habilidades culturais como boa expressão escrita, o que a população negra, muitas vezes, não possui pelo menor acesso à escolarização de qualidade e menor transmissão de “capital cultural” de sua família.

Os cursos da área de Exatas reproduzem a distância entre os grupos de cor/raça identificada na soma de alunos desta área. Os brancos têm vantagem em todos os cursos pesquisados. O curso em que estes apresentam o maior percentual de participação é no de Neuroimunologia, onde alcançam 89,29% do total de alunos. Para os pardos, o curso que tem a maior taxa de ingresso deste grupo é o de Química Orgânica, com 37,04% do total de alunos. Já os pretos apresentam a maior presença no curso de Geologia e Geofísica, onde estes somam 10,34% do total do corpo discente deste curso. Apesar das modificações no perfil de ingresso quanto ao sexo, vemos que na distribuição racial essa área mantém características históricas de maior presença de brancos.

O mesmo ocorre na área Tecnológica que apresenta vantagem de participação de brancos, onde estes somam 72,46%. No total geral, esta área é a que apresenta maior acesso de pardos em comparação com as outras áreas, pois estes somam 23,19%.

²⁰ No sentido aplicado por Boudieu (2003). Segundo o autor, este pode existir de três formas: no estado incorporado refere-se à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, à assimilação e acumulação no corpo da cultura dominante. No estado objetivado está ligado às propriedades de bens culturais e, finalmente, no estado institucionalizado refere-se à consolidação através da posse de títulos e certificados escolares, socialmente utilizados para atestar formação cultural (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004).

Na análise por curso, percebemos que aquele que apresenta maior percentual de brancos em seu corpo discente é o de Sistema de Gestão, onde os brancos somam 81,82% do total de alunos. Este é um curso de mestrado profissional e com possibilidade de ingresso de alunos de diversas áreas. No entanto, os alunos geralmente já têm um posicionamento no mercado de trabalho visto que é um curso privado.

O curso da área Tecnológica que possibilita maior acesso de pardos é o de Computação onde estes somam 28,13% dos alunos. Já os pretos apresentam o maior percentual na área no curso de Engenharia de Telecomunicações onde somam 7,77% dos alunos.

A análise dos dados das Exatas e Tecnológicas ratifica a discussão sobre a posição intermediária ocupada pelos pardos na distribuição das raças, pois estes conseguem ingresso significativo em todos os cursos. Contudo, esta área reproduz a seletividade observada no acesso à graduação tanto para as mulheres, conforme apontaram os dados da subseção anterior, como para negros (especialmente os pretos), confirmando a hipótese de que “o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas” parece estar naturalmente destinado aos homens (BOURDIEU, 2005: 113) e, conseqüentemente, aos brancos através de uma divisão sexual e racial das carreiras.

Nesta subseção vimos que as desigualdades históricas entre brancos e negros (somados pardos e pretos) na sociedade brasileira estão presentes também no acesso desta população à pós-graduação, ou seja, tais disparidades estão institucionalizadas na sociedade atuando em diversos espaços. A persistência destas desigualdades na pós-graduação mostra que elas se reproduzem com o tempo de forma ampliada e permanente.

Nesse sentido, na análise dos dados por cor/raça dos programas de mestrado da UFF, vemos que se torna muito pertinente o conceito de “ciclo de acumulação de desvantagens” proposto por Valle Silva e Hasenbalg (1988), pois, segundo os autores, em cada fase do processo de socialização e de formação do indivíduo, aumentam as desigualdades entre brancos e negros. Segundo eles, apenas as “variáveis de background”, que representam a herança do passado, como a origem social dos pais, a região de nascimento, dentre outras, não são capazes de explicar a persistência destas desigualdades. Desta forma, não são apenas o passado ou a herança escravista que ocasionam essas desvantagens para os negros; ao contrário, a cada momento do ciclo, as desvantagens se

acumulam. Ao final, vemos que a trajetória dos negros é marcada por discriminações sofridas no sistema educacional, na competição no mercado de trabalho e na disputa por melhores salários e posições na ocupação.

3.2.3 – Desigualdades de acesso à pós-graduação na UFF: aliando gênero e raça

Nas subseções anteriores, analisei as distribuições percentuais do corpo discente da UFF quanto ao sexo e quanto ao pertencimento racial. De modo geral, as análises indicam que existem desigualdades de participação de mulheres em relação aos homens no corpo discente da Universidade que podem ser observadas em todos os anos pesquisados. Os dados indicam ainda que brancos e negros, também participam de forma desigual dos programas de pós-graduação desta Universidade.

Como o principal interesse desta pesquisa é analisar os dados com recorte de gênero e raça, nesta subseção incluo no exame dos dados as variáveis, sexo e raça. Com o objetivo de traçar um perfil ampliado da(o)s aluna(o)s dos programas de pós-graduação da UFF e levando em consideração alguns aspectos socioeconômicos, apresento, a seguir, os dados quanto à localidade de origem, idade, estado civil, tipo de estabelecimento de ensino superior cursado na graduação, intervalo entre o curso de graduação e de pós-graduação e condição de atividade. São apresentados, ainda, dados quanto à distribuição racial e de sexo dos programas de mestrado da universidade.

Os dados apresentados anteriormente nos permitem perceber que o corpo discente dos programas de mestrado da UFF considerados na pesquisa é composto predominantemente por homens e por brancos. A maior presença masculina é observada mesmo quando analisamos os diversos grupos de cor/raça, conforme indica a tabela 6.

Tabela 06 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por cor/raça, segundo sexo. Anos 2004 – 2006.

Cor/Raça	Sexo					
	Mulheres		Homens		Total Geral	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Branco	357	44,96	437	55,04	794	100,00
Pardo	100	40,32	148	59,68	248	100,00
Preto	22	37,29	37	62,71	59	100,00
Total Geral	479	43,51	622	56,49	1101	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Numa análise intra-racial dos dados da tabela acima, vemos que a maior vantagem observada entre homens e mulheres dos grupos de cor/raça é dos homens pretos em relação às mulheres pretas, pois eles apresentam significativa vantagem, somando 62,71% do total deste grupo. É interessante notar que na graduação da UFF elas estão em maior número que os homens: 60,59% (BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003). Essa diferença de participação pode ser explicada por uma maior entrada delas no mercado de trabalho ou mesmo pelo casamento e conseqüentemente cuidado com os filhos dificultando a conciliação dos estudos com as atividades do lar.

A tabela 7 nos possibilita uma análise inter-racial onde vemos que as mulheres brancas representam a maioria dentre as mulheres ingressas nos anos pesquisados (74,53%). O mesmo fato é verdade também para os homens brancos, que apresentam uma taxa de participação de 70,26% do total de homens ingressos na pós-graduação da UFF.

Tabela 07 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo ano de ingresso. Anos: 2004 – 2006.

Sexo	Cor/Raça	Ano de Ingresso							
		2004		2005		2006		Total Geral	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Mulheres	Branco	117	75,00	106	73,10	134	75,28	357	74,53
	Pardo	31	19,87	33	22,76	36	20,22	100	20,88
	Preto	8	5,13	6	4,14	8	4,49	22	4,59
Mulheres Total		156	100,00	145	100,00	178	100,00	479	100,00
Homens	Branco	128	73,99	154	71,96	155	65,96	437	70,26
	Pardo	29	16,76	56	26,17	63	26,81	148	23,79
	Preto	16	9,25	4	1,87	17	7,23	37	5,95
Homens Total		173	100,00	214	100,00	235	100,00	622	100,00
Total Geral		329	29,88	359	32,61	413	37,51	1101	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Com relação ao ano de ingresso, vemos que há um certo equilíbrio na taxa de participação de mulheres brancas nos anos pesquisados, salvo o ano de 2005, onde seu percentual apresenta ligeira diminuição (73,10%). Já as mulheres pardas apresentam a maior taxa em 2005, chegando a 22,76% do total e, assim como as brancas, seu percentual apresenta pouca variação nos anos pesquisados. As pretas apresentam a maior vantagem em 2004 quando chegam a 5,13% e, como ocorre com as mulheres dos outros grupos raciais, sua taxa de participação mantém relativa regularidade.

Os homens brancos têm a maior taxa de participação em 2004 quando, assim como as brancas, ultrapassam o total geral somando 73,99%. A vantagem deste grupo também apresenta pouca variação no decorrer dos anos. Os homens pardos apresentam uma gradativa ampliação de participação nos anos pesquisados. Sua maior vantagem é percebida em 2006 quando somam 26,81% ultrapassando, assim, o total geral que é de 23,79%. Os homens pretos apresentam um percentual de 5,77% no total geral e sua maior vantagem pode ser percebida em 2004 quando chegam a 9,25%. Contudo, eles apresentam uma queda significativa de participação em 2005 quando somam apenas 1,87%.

Há uma tendência de ampliação na oferta de vagas como já registramos anteriormente, que mantém a maior presença de brancos, de ambos os sexos. Nota-se ainda que a(o)s parda(o)s também parecem ser beneficiados com essa expansão das vagas, pois este grupo tem sua presença ampliada gradativamente nos anos pesquisados. Podemos apreender deste fato que os pardos de ambos os sexos possivelmente constituem-se num grupo que depreende maior investimento na aquisição do diploma de nível superior já que sua condição racial representa um fator de discriminação e a ascensão na carreira através de alto investimento educacional pode lhes garantir *distinção* da inferiorização e dos estereótipos vinculados aos negros na sociedade brasileira²¹.

A tabela 8 permite conhecer a localidade de origem da(o)s aluna(o)s de mestrado da UFF.

²¹ Bourdieu (2003) observou um fenômeno próximo a este entre os estudantes originários de classes médias.

Tabela 08 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo localidade de origem. Anos 2004 – 2006.

Sexo	Cor/ Raça*	Localidade de Origem			Total Geral
		Rio de Janeiro	Outro Estado	Outro País	
Mulheres	Branco	74,79	24,09	1,12	100,00
	Pardo	78,00	22,00	-	100,00
	Preto	90,91	4,55	4,55	100,00
Mulheres Total		76,20	22,76	1,04	100,00
Homens	Branco	76,66	20,82	2,52	100,00
	Pardo	73,65	26,35	-	100,00
	Preto	72,97	18,92	8,11	100,00
Homens Total		75,72	22,03	2,25	100,00
Total Geral		75,93	22,34	1,73	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados sobre amarelos e indígenas.

A tabela indica uma maior participação de aluna(o)s oriunda(o)s do Estado do Rio de Janeiro, tanto de homens quanto de mulheres. Numa análise intra-racial, percebemos que esse maior acesso de aluna(o)s do Rio de Janeiro é uma verdade para a maior parte dos grupos de cor/raça. Entretanto, as pretas são as que apresentam maior percentual chegando a 90,91% do total. Os homens pretos, ao contrário, apesar de serem em sua maioria oriundos do estado do Rio de Janeiro, apresentam percentual significativo de alunos advindos de outros estados e de outro país, 18,92% e 8,11%, respectivamente.

Os dados apresentados na tabela 9 nos permitem conhecer a idade da(o)s aluna(o)s presentes nos cursos de mestrado da UFF. Inicialmente, notamos uma dispersão dos dados, pois todas as faixas etárias apresentam um percentual significativo tanto de homens quanto de mulheres dos grupos de cor/raça considerados na pesquisa.

Tabela 09 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo idade. Anos 2004-2006.

Sexo	Cor/ Raça*	Idade						Total Geral
		22 a 26 anos	27 a 31 anos	32 a 36 anos	37 a 41 anos	42 a 46 anos	acima de 47 anos	
Mulheres	Branco	22,41	31,65	14,01	9,52	11,76	10,64	100,00
	Pardo	28,00	36,00	15,00	7,00	6,00	8,00	100,00
	Preto	9,09	27,27	18,18	13,64	22,73	9,09	100,00
Mulheres Total		22,96	32,36	14,41	9,19	11,06	10,02	100,00
Homens	Branco	17,39	34,55	18,54	9,84	8,24	11,44	100,00
	Pardo	19,59	39,19	14,19	12,16	9,46	5,41	100,00
	Preto	18,92	10,81	29,73	13,51	16,22	10,81	100,00

Homens Total	18,01	34,24	18,17	10,61	9,00	9,97	100,00
Total Geral	20,16	33,42	16,53	9,99	9,90	9,99	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

A tabela nos mostra que a maior parte da(o)s aluna(o)s ingressam na pós-graduação na faixa etária de 27 a 31 anos sendo 32,36% de mulheres no total e 34,24% de homens no total, o que não corresponderia ao término da graduação se levarmos em conta o acesso aos 18 anos. Contudo, considerando que o ingresso na UFF se dá em sua maioria aos 21 anos (15,21% somados todos os grupos raciais, BRANDÃO e TEIXEIRA, 2003), numa trajetória sem interrupção o término na graduação se daria aos 25 ou 26 anos, em média. Assim, esta pode ser a explicação para a maior presença de aluna(o)s na faixa de 27 a 31 anos. O intervalo levado pela(o)s aluna(o)s entre a graduação e a pós-graduação será apresentado posteriormente, mas os dados da faixa etária indicam que a maior parte da(o)s aluna(o)s ingressam num intervalo de até um ano após a graduação.

Percebemos que a partir dos 32 anos a participação masculina é crescente e ultrapassa as mulheres, o que provavelmente coincide com a fase reprodutiva das mulheres com ensino superior, porquanto nas faixas acima de 40 anos elas tornam a apresentar um aumento de participação.

Realizando uma análise intra-racial, vemos que mulheres e homens brancos ingressam em sua maioria na faixa etária de 27 a 31 anos, mas apresentam diferenças quando analisamos as outras faixas. As mulheres brancas ingressam mais que os homens brancos na faixa de 22 a 26 anos (22,41%) e os homens mais na faixa de 32 a 36 anos (18,54%). Entre os estudantes mais velhos, vemos que as mulheres brancas têm maior participação na faixa de 42 a 46 anos e os homens brancos na faixa acima de 47 anos.

As mulheres pardas concentram-se nas faixas mais jovens obtendo maioria na faixa de 27 a 31 anos onde alcançam 36%, mas também apresentam percentual expressivo nas faixas de 22 a 26 anos e de 32 a 36 anos. Os homens pardos reproduzem, em parte, as mulheres de seu grupo racial. No entanto, eles representam um número significativamente maior entre os alunos mais velhos, pois somam 12,16% na faixa etária de 37 a 41 anos.

As mulheres pretas apresentam maior concentração na faixa de 27 a 31 anos. Nas outras faixas etárias seus maiores percentuais de ingresso são as faixas de 42 a 46 anos e 32 a 36 anos. Os homens pretos, ao contrário das mulheres pretas, não ingressam em maior número na faixa de 27 a 31 anos, mas sim na faixa de 32 a 36 anos. Nas outras faixas, seu maior ingresso se dá na faixa de 22 a 26 anos e 42 a 46 anos.

Numa análise inter-racial, vemos que ser jovem se reverte em vantagem de participação para brancos e pardos, homens e mulheres. Já a(o)s preta(o)s apresentam diferenças significativas tanto intra-grupo quanto em comparação com mulheres e homens dos outros grupos raciais, pois estão em maior número nas faixas etárias mais velhas. Com relação à idade dos alunos, vemos que pardos e pretos de ambos os sexos apresentam características de ingresso diferenciadas, pois os primeiros estão próximos dos brancos no que se refere ao maior ingresso nas faixas etárias mais jovens. Estes dados apontam ainda que a(o)s parda(o)s provavelmente investem na pós-graduação imediatamente após a conclusão da graduação em maior número que a(o)s preta(o)s.

Esses resultados nos levam a pensar na hipótese de que a(o)s preta(o)s que ingressam nos cursos de graduação ao alcançar o final do curso, em sua maioria, têm como foco um posicionamento no mercado de trabalho, adiando, assim, a busca pela pós-graduação. Mediante o fato já apresentado por Brandão e Teixeira (2003) de que os negros (pretos e pardos) que ingressam na universidade advêm de classes mais pobres, isso provavelmente resulta em uma maior urgência na busca por retornos financeiros através do ingresso no mercado de trabalho deste grupo, diferentemente da(o)s aluna(o)s branca(o)s, identificadas majoritariamente com sendo oriundas de famílias mais bem posicionadas na estrutura sócio-econômica, o que lhes facilitaria a continuidade dos investimentos educacionais.

A tabela 10 desperta uma questão: o estado civil impacta na presença de homens e mulheres, brancos e negros, na pós-graduação?

Tabela 10 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo estado civil. Anos: 2004-2006.

Sexo	Cor/ Raça*	Estado Civil						Total Geral
		Solteiro	Casado	Divorciado	Separado	Viúvo	Outros	
Mulheres	Branco	65,83	23,53	7,56	1,40	1,12	0,56	100,00
	Pardo	76,00	17,00	6,00	1,00	-	-	100,00
	Preto	68,18	22,73	-	4,55	4,55	-	100,00
Mulheres Total		68,06	22,13	6,89	1,46	1,04	0,42	100,00
Homens	Branco	64,91	30,05	1,83	2,06	-	1,15	100,00
	Pardo	75,68	22,30	2,03	-	-	-	100,00
	Preto	54,05	43,24	-	2,70	-	-	100,00
Homens Total		66,83	28,99	1,77	1,61	-	0,81	100,00
Total Geral		67,36	26,00	4,00	1,55	0,45	0,64	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Os dados apresentados na tabela sinalizam para uma resposta positiva a esta questão, pois indicam que ser solteira(o) representa maior vantagem competitiva na disputa pelas vagas na pós-graduação para todos os grupos raciais, independente do sexo. De modo geral, o percentual de ingresso de solteiros é superior a todos os outros, 67,36%. O percentual de mulheres solteiras ultrapassa o de homens, o que nos reporta à tendência de adiamento pelas mulheres com maiores níveis de escolaridade e rendimentos da opção pelo casamento e por filhos (IBGE, 2006).

Contudo, o casamento não parece representar um elemento impeditivo de acesso de homens e mulheres brancos e negros, pois os dados mostram um percentual significativo destes grupos nesta condição. Ele parece representar maior vantagem de participação para os homens. No total por sexo, vemos que os homens somam 28,99% dos alunos casados, enquanto as mulheres somam 22,13%. Essa diferença é observada também na distribuição dos sexos por cor/raça, onde as mulheres brancas, pardas e pretas somam em média 20% das alunas casadas, enquanto os homens ficam bem acima, em torno de 30% dos casados.

Esses achados nos levam a pensar na hipótese de que os homens conseguem conciliar com maior facilidade o mestrado e a vida pessoal. Já as mulheres casadas, devido à responsabilidade com as funções domésticas e pela maternidade, possivelmente disputam menos o ingresso na pós-graduação. Chama-nos a atenção a presença de mulheres divorciadas, que chegam a 6,89%, enquanto os homens somam apenas 1,77% deste grupo. Esse dado pode corroborar a hipótese sobre as funções domésticas e parece indicar que

muitas mulheres retornam aos investimentos educacionais após a criação dos filhos ou ao final do casamento.

Os dados quanto ao sexo e posteriormente quanto à condição racial apresentados nas subseções anteriores já nos indicaram a existência de desigualdades de participação de mulheres e homens, e de negros e brancos em algumas áreas e cursos de mestrado da UFF. Aprofundando a análise, a tabela 11 apresenta a distribuição da(o)s aluna(o)s por área e curso segundo sexo e cor/raça.

Tabela 11 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por área de conhecimento e curso de mestrado, segundo sexo e cor/raça. Anos 2004 – 2006.

Área do Conhecimento	Curso	Sexo e Cor/raça								Total Geral
		Mulheres				Homens				
		branco	Pardo	preto	Total	Branco	pardo	preto	Total	
Arte	Ciência da Arte	50,00	10,87	2,17	63,04	26,09	8,70	2,17	36,96	100,00
Arte Total		50,00	10,87	2,17	63,04	26,09	8,70	2,17	36,96	100,00
Exatas	Física	26,09	4,35	0,00	30,43	47,83	17,39	4,35	69,57	100,00
	Geologia e Geofísica	24,14	6,90	10,34	41,38	55,17	3,45	0,00	58,62	100,00
	Geoquímica	37,14	11,43	0,00	48,57	37,14	14,29	0,00	51,43	100,00
	Matemática	36,36	13,64	0,00	50,00	36,36	9,09	4,55	50,00	100,00
	Neuroimunologia	53,57	7,14	0,00	60,71	35,71	3,57	0,00	39,29	100,00
	Química	39,39	15,15	0,00	54,55	27,27	15,15	3,03	45,45	100,00
	Química Orgânica	29,63	18,52	0,00	48,15	33,33	18,52	0,00	51,85	100,00
Exatas Total		35,53	11,17	1,52	48,22	38,58	11,68	1,52	51,78	100,00
Humanas/Sociais	Ciência Política	20,83	8,33	0,00	29,17	47,92	20,83	2,08	70,83	100,00
	Comunicação	48,84	4,65	2,33	55,81	37,21	4,65	2,33	44,19	100,00
	Economia	34,78	6,52	0,00	41,30	43,48	10,87	4,35	58,70	100,00
	Educação	55,91	11,83	4,30	72,04	19,35	6,45	2,15	27,96	100,00
	Geografia	24,49	10,20	0,00	34,69	42,86	16,33	6,12	65,31	100,00
	Política Social	44,68	17,02	19,15	80,85	4,26	10,64	4,26	19,15	100,00
	Psicologia	38,81	16,42	4,48	59,70	23,88	13,43	2,99	40,30	100,00
	Sociologia e Direito	37,25	5,88	1,96	45,10	39,22	11,76	3,92	54,90	100,00
Humanas/Sociais Total		39,86	10,59	4,05	54,50	30,63	11,49	3,38	45,50	100,00
Tecnológicas	Arquitetura e Urbanismo	40,85	18,31	0,00	59,15	33,80	7,04	0,00	40,85	100,00
	Computação	14,06	3,13	0,00	17,19	51,56	25,00	6,25	82,81	100,00
	Eng. de Produção	14,39	6,06	0,00	20,45	59,09	17,42	3,03	79,55	100,00
	Eng. de Telecom.	16,50	0,97	0,00	17,48	53,40	21,36	7,77	82,52	100,00
	Sistema de Gestão	29,55	4,55	0,00	34,09	52,27	9,09	4,55	65,91	100,00
Tecnológicas Total		21,01	6,28	0,00	27,29	51,45	16,91	4,35	72,71	100,00
Total Geral		32,43	9,08	2,00	43,51	39,69	13,44	3,36	56,49	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007

* Foram excluídos os cursos de História, Engenharia Civil e Ciência Ambiental devido à impossibilidade de coletar os dados por cor/raça nestes cursos.

* 2 Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

A tabela indica que, de um modo geral, as áreas de conhecimento e os cursos apresentam maior participação de mulheres e homens brancos. Analisando os dados por área de conhecimento, vemos que as mulheres brancas apresentam as maiores vantagens de participação nas áreas de Artes e Humanas/Sociais. As mulheres pardas têm presença significativa nas áreas de Exatas, Artes e Humanas/Sociais. Já as mulheres pretas têm maior presença na área de Humanas/Sociais. Esta área tem grande importância para a participação das mulheres pretas na pós-graduação da UFF, pois nela este grupo alcança o dobro de participação do seu total acumulado.

Os homens dos três grupos raciais considerados na pesquisa apresentam vantagem de participação na área Tecnológica. Vale notar que brancos e pardos apresentam maior participação também na área de Exatas. Já os pretos ficam muito abaixo dos outros grupos raciais nesta área, aparecendo em maior número na área Humanas/Sociais que detêm carreiras consideradas femininas e com baixo valor social e de mercado (Bourdieu, 2005). Estes resultados parecem confirmar a hipótese levantada por Beltrão e Teixeira (2006) de que este fator ligado a esta área a torna uma opção de escolha “natural” dos grupos com menor capital econômico e cultural por oferecerem a este grupo maior possibilidade de acesso ao ensino superior do que as áreas de Exatas e Tecnológicas, que concentram as “profissões mais masculinas”.

Na área de Humanas/Sociais, o curso de Comunicação é o que conta com maior presença de mulheres brancas e o de Economia o que concentra o maior número de homens brancos. As mulheres pardas apresentam maior percentual de participação no curso de Geografia. Mulheres pardas e pretas apresentam maior participação no curso de Política Social. Este curso tem grande importância na participação de mulheres negras (pretas e pardas) na pós-graduação da UFF e concentra o maior número de pretas que ingressaram no mestrado no período pesquisado. Os homens pardos e pretos têm a maior presença no curso de Geografia.

No recorte por curso, vemos que na área de Exatas o curso com maior percentual de participação de mulheres brancas é o de Neuroimunologia, e de homens brancos o de Geologia e Geofísica. Para mulheres e homens pardos a maior participação se dá no curso de Química Orgânica. As mulheres pretas apresentam a maior taxa de participação no curso

de Geologia e Geofísica, sendo este o único curso desta área em que elas estão presentes. Os homens pretos aparecem com vantagem de participação no curso de Matemática.

Na área Tecnológica, observa-se um maior percentual de mulheres brancas no curso de Arquitetura e Urbanismo e de homens brancos no curso de Engenharia de Produção. As mulheres pardas também apresentam maior participação neste último, enquanto os pardos têm vantagem de participação no curso de Computação. Os homens pretos têm maior participação no curso de Engenharia de Telecomunicações. Observa-se que nesta área não houve ingresso de mulheres pretas nos anos pesquisados.

Os dados apresentados na tabela indicam um acirramento das desigualdades de participação na pós-graduação quando consideramos o sexo e a cor/raça dos alunos. As desigualdades são mais intensas no caso da(o)s preta(o)s ao verificarmos que dos vinte e dois cursos apresentados na tabela 11, as mulheres pretas obtêm participação nula em treze cursos, enquanto os homens pretos somam 0 (zero) alunos em cinco cursos. A não participação da(o)s preta(o)s chama a atenção pois parece significar a atuação de barreiras estruturais geradas pela discriminação de raça e gênero e a manutenção do *status quo*, ou seja, da continuidade de participação da(o)s preta(o)s nas ocupações de baixos rendimentos e menor prestígio no mercado. Estas desigualdades são presentes principalmente nas áreas Exatas e Tecnológicas, áreas ligadas à produção e ao desenvolvimento econômico e tecnológico de um país, o que pode indicar que este grupo racial tem menor participação na construção do conhecimento no Brasil.

A tabela 12 apresenta o tipo de estabelecimento de ensino cursado pela(o)s aluna(o)s na graduação.

Tabela 12 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça segundo tipo de estabelecimento de ensino superior cursado na graduação. Anos 2004 – 2006.

Sexo	Cor/Raça*	Tipo de Estabelecimento		
		Público	Privado	Total Geral
Mulheres	Branco	81,53	18,47	100,00
	Pardo	83,84	16,16	100,00
	Preto	76,19	23,81	100,00
Mulheres Total		81,78	18,22	100,00
Homens	Branco	78,49	21,51	100,00
	Pardo	82,88	17,12	100,00
	Preto	78,38	21,62	100,00

Homens Total	79,52	20,48	100,00
Total Geral	80,49	19,51	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007

*Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Na análise dos dados observamos que a maior parte da(o)s aluna(o)s de mestrado da UFF é oriunda(o) de instituições de ensino superior públicas. Homens e mulheres brancos ou negros são provenientes em sua maioria deste tipo de estabelecimento. Podemos concluir que a formação em uma instituição pública de ensino superior representa vantagem competitiva em relação à formação em instituição privada, independentemente de sexo e cor/raça da(o)s aluna(o)s.

As universidades públicas mantêm-se como as principais formadoras dos recursos humanos voltados para a formação docente e de pesquisa científica no país. A partir da década de 1980 observamos um crescimento de estabelecimentos privados de ensino superior e de uma concentração de alunos neste tipo de estabelecimento (73,23% das matrículas de nível superior no Brasil em 2004, segundo o Inep/MEC, 2005). Contudo, no que se refere ao acesso a posições mais valorizadas como a pós-graduação, as instituições públicas parecem se tornar um elemento definidor para o ingresso de aluna(o)s de todos os grupos raciais.

Tabela 13 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo intervalo entre a graduação e a pós-graduação. Anos 2004-2006.

Sexo	Cor/ Raça*	Intervalo graduação/pós-graduação					Total Geral
		até um ano	de 1 a 2 anos	De 3 a 5 anos	de 5 a 10 anos	acima de 10 anos	
Mulheres	Branco	34,02	14,66	17,01	12,90	21,41	100,00
	Pardo	42,42	13,13	20,20	9,09	15,15	100,00
	Preto	28,57	9,52	19,05	19,05	23,81	100,00
Mulheres Total		20,18	35,57	14,10	17,79	12,36	100,00
Homens	Branco	34,86	12,84	15,37	13,99	22,94	100,00
	Pardo	41,22	14,86	16,22	14,86	12,84	100,00
	Preto	29,73	18,92	8,11	13,51	29,73	100,00
Homens Total		36,07	13,69	15,14	14,17	20,93	100,00
Total Geral		35,86	13,86	16,27	13,40	20,61	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007.

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

Através dos dados da tabela 13 podemos confirmar a hipótese levantada anteriormente a partir dos dados sobre a idade da(o)s aluna(o)s de mestrado da UFF de que a maior parte da(o)s aluna(o)s ingressam no mestrado logo após a conclusão da graduação. No entanto, os dados mostram uma diferença no acesso de homens e mulheres, pois os homens ingressam em sua maioria até um ano após a conclusão da graduação e as mulheres no intervalo de 1 a 2 anos após a conclusão do curso de graduação. Apesar desta vantagem inicial dos homens, os dados indicam que as mulheres ingressam na pós-graduação em um espaço de tempo mais curto entre a graduação e pós-graduação, pois o segundo maior intervalo de ingresso de mulheres é de até um ano, enquanto os homens se concentram nos intervalos acima de 10 anos.

Quanto à distribuição racial e de sexo, os dados corroboram com a hipótese de um maior investimento de preta(o)s no mercado de trabalho, pois esta(e)s apresentam maiores taxas de ingresso nos intervalos mais distantes da conclusão da graduação. Os dados confirmam ainda as diferenças nos investimentos desta(e)s e da(o)s parda(o)s, pois estes últimos estão em maior número nos intervalos mais próximos do fim do curso de graduação. Homens e mulheres brancas têm vantagem de ingresso em todos os intervalos, provavelmente porque a raça exerce sobre eles peso positivo no ingresso à pós-graduação, diferente dos outros grupos raciais.

Tabela 14 – Distribuição da(o)s aluna(o)s por sexo e cor/raça, segundo condição de atividade. Anos 2004 – 2006.

Sexo	Cor/Raça*	Trabalha		Total Geral
		Sim	Não	
Mulheres	Branco	63,66	36,34	100,00
	Pardo	54,08	45,92	100,00
	Preto	63,64	36,36	100,00
Mulheres Total		61,68	38,32	100,00
Homens	Branco	64,45	35,55	100,00
	Pardo	56,76	43,24	100,00
	Preto	75,68	24,32	100,00
Homens Total		63,29	36,71	100,00
Total Geral		62,59	37,41	100,00

Fonte: tabulação própria. Programas de Pós-Graduação UFF/2006-2007

* Foram excluídos os dados de amarelos e indígenas.

A tabela 14 indica que a maior parte da(o)s aluna(o)s dos programas de mestrado da UFF trabalham. Os dados por sexo mostram que tanto homens quanto mulheres em sua maioria conciliam o trabalho com o curso de pós-graduação. Isso ocorre também quando recortamos os dados por cor/raça. Chama-nos atenção o grupo dos pardos, de ambos os sexos, pois apresentam uma proximidade nos percentuais de alunos que trabalham e dos que não trabalham. Este dado pode representar uma maior necessidade deste grupo quanto à utilização de bolsas para a manutenção na pós-graduação.

Devido ao alto percentual de solteiros e de aluna(o)s nas faixas etárias mais jovens, a grande participação de aluna(o)s trabalhadora(e)s pode indicar uma escolha pessoal pelo investimento no mercado de trabalho. Uma vez que “cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade” (PNPG, 2004), a busca pelo mestrado, ao menos na realidade da UFF, parece estar sendo feita em grande parte por profissionais em busca de maior aprofundamento dos conhecimentos na sua área de atuação. Um outro fator que concorre, em alguma medida, para o alto índice de aluna(o)s trabalhadora(e)s refere-se ao reduzido número de bolsas concedidas pelas agências de fomento, o que parece influenciar na seleção de aluna(o)s já inserida(o)s no mercado de trabalho.

Na análise dos dados desta subseção, as diferenças encontradas entre os sexos segundo os grupos raciais nos dados pesquisados (idade, local de origem, idade, estado civil, tipo de estabelecimento de ensino cursado na graduação, intervalo entre a graduação e a pós-graduação e condição de atividade) não parecem representar maior peso nas disparidades existentes entre branca(o)s e negra(o)s. Assim, os dados possivelmente nos permitem concluir que a participação desfavorável de negra(o)s na pós-graduação seja decorrente das desigualdades raciais que operam na trajetória de vida, e no acesso à educação de homens e mulheres negras.

Como argumenta Hasenbalg e Valle Silva (1988), as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil são marcadas pela estratificação racial que tende a ser ainda mais acentuada em níveis mais elevados do sistema educacional. A raça parece operar como um elemento importante na desvantagem competitiva da(o)s negra(o)s em relação à(o)s branca(o)s, na disputa por posições na estrutura social, pois o racismo presente nas práticas discriminatórias e na estereotipação cultural dos papéis adequados

à(ao)s negra(o)s mantém uma estrutura desigual de oportunidades sociais para negra(o)s e branca(o)s desqualificando a(o)s primeira(o)s na busca por melhores posições na hierarquia social.

3.3 – Considerações Gerais

Na análise dos dados coletados podemos observar um crescimento na oferta de vagas na UFF ao longo dos os anos pesquisados, o que aponta um crescimento da pós-graduação *stricto sensu* nesta universidade. Entretanto, os dados indicam a existência de assimetrias de gênero e de raça no corpo discente quanto ao total de ingressa(o)s e também na distribuição da(o)s aluna(o)s pelos cursos de mestrado.

Na distribuição dos sexos, os dados indicam uma menor participação de mulheres em relação aos homens. Contudo, quanto à presença feminina na distribuição da população universitária, assim como na UFF, considerando o nível da graduação, o percentual de mulheres ultrapassa o de homens, indicando, assim, um deslocamento para espaços mais valorizados como a pós-graduação das diferenças educacionais entre homens e mulheres já vencidas no acesso à graduação.

As distâncias entre os sexos se acirram ainda mais quando analisamos a presença de homens e mulheres por área de conhecimento e por curso de mestrado, pois as mulheres mantêm a tendência histórica de maior acesso a cursos da área de Humanas/Sociais. Este fato revela que elas ainda não estão participando de forma satisfatória dos espaços de promoção do desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil.

A baixa participação feminina nos cursos das áreas de Exatas e Tecnológicas pode ter origem no processo de escolarização, “quando por volta da sétima série as meninas são desestimuladas em disciplinas como matemática, enquanto os meninos são motivados, fazendo com que a matemática seja tida como *coisa de menino*” (VELHO e LEON, 1998: 312-313 *apud* SCHWARTS et al, 2006). Essa educação diferenciada no ensino de ciências observada no primeiro grau parece continuar influenciando meninas e meninos, pois, apesar dos avanços das práticas e políticas em Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, das

“profundas transformações” do *status* jurídico das mulheres e das conquistas sociais e políticas fomentadas pela luta dos movimentos feministas, as carreiras científicas e tecnológicas continuam fora das prioridades de escolha das mulheres (TABAK, 2002).

Uma maior participação feminina em C&T pode trazer uma série de benefícios para a sociedade brasileira em diversos aspectos. No campo econômico, a baixa proporção de mulheres em áreas científicas significa o desperdício de recursos humanos qualificados e que podem contribuir com soluções cientificamente criativas e com diferentes pontos de vista. No aspecto científico, as profissionais femininas podem contribuir para uma maior diversidade de abordagens e soluções para problemas enfrentados pela sociedade. Além disso, uma maior representação feminina em C&T poderia enriquecer o ambiente acadêmico através de novos talentos, valores e motivações. A maior participação feminina seria de grande importância já que uma das propostas do Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) é o incentivo à interdisciplinaridade, à troca de saberes entre as diferentes áreas de conhecimento na busca por novas visões e abordagens, então, “[n]ada mais natural que aplicar este mesmo conceito às mulheres” (SOARES, 2001: 285).

Quanto às assimetrias raciais existentes na pós-graduação, os dados da UFF indicam que na distribuição das raças, esta Universidade reflete as desigualdades raciais presentes no país, pois apresenta uma maior participação de brancos tanto no total acumulado do período pesquisado, 2004-2006, quanto na análise dos anos separadamente. Os dados mostram que em espaços de alta competitividade como a pós-graduação as históricas desigualdades raciais se mostram ainda mais exacerbadas.

A conclusão dos dados analisados aponta para o fato de que a raça possivelmente tem mais peso que o sexo no que se refere às desigualdades de participação na pós-graduação e sinaliza ainda que ser branco é uma vantagem de participação nos cursos de mestrado de todas as áreas pesquisadas, pois estão presentes nestes cursos mais homens brancos e mulheres brancas que homens e mulheres dos outros grupos raciais. Se considerarmos apenas as mulheres dos diferentes grupos raciais, percebemos que as brancas são as que participam em maior número da pós-graduação da UFF, independente das áreas de conhecimento. Apesar do percentual de pardas ainda estar bem abaixo do percentual de brancas, a maior desvantagem de participação pode ser percebida nos dados sobre as

mulheres pretas, uma vez que estas apresentam o menor percentual de ingresso no somatório total e também na distribuição das áreas e dos cursos.

Apesar do fato das universidades brasileiras estarem formando mais mulheres que homens, as mulheres negras, com destaque as pretas, ainda não parecem estar usufruindo dessa vantagem. Ao contrário das brancas, e em alguma medida das pardas, as mulheres pretas parecem ainda ocupar na sociedade as funções tradicionalmente reservadas a elas como o emprego doméstico e as ocupações de baixo rendimento. Enquanto as brancas vêm rompendo alguns estereótipos e começam a ampliar a participação em espaços antes restritos aos homens, as mulheres pretas ainda apresentam dificuldades, fato que pode revelar um cruzamento da discriminação de gênero aliada à raça.

As mulheres negras, considerando-se pretas e pardas, ainda desfrutam pouco das vantagens conquistadas pelas mulheres brancas a partir das reivindicações do movimento feminista, apesar da grande presença feminina negra nas lutas. Essa baixa participação das negras na pós-graduação, inclusive em relação aos homens negros, mostra a persistência na vida destas mulheres do peso dos resquícios da tradição cultural que ainda parecem influenciar, em grande medida, as escolhas e os destinos (URRUTIA, 2001). As particularidades do cruzamento de gênero e raça na trajetória das mulheres negras que ingressaram no mestrado da UFF poderão ser melhor observadas no capítulo 4, onde será apresentada a análise da pesquisa qualitativa.

Estas desigualdades de participação entre homens e mulheres dos grupos raciais estudados reforçam a reflexão sobre a necessidade da contribuição de diferentes olhares na produção científica e no desenvolvimento tecnológico nacional. Estas áreas, aliás, foram as que receberam o maior destaque no Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 com relação a incentivos e investimentos.

Uma vez que não se pode falar em desenvolvimento sem a participação de indivíduos com experiências e visões diferentes, nem se pode conceber uma sociedade mais igualitária sem a promoção da equidade de participação entre os sexos em todos os espaços da vida social, também não podemos aceitar ou mesmo naturalizar o fato de ainda existirem no país mecanismos de exclusão tão arraigados e que funcionem como reprodutores das desigualdades raciais. Analogamente ao que diz Bourdieu (2003: 64) a melhor forma de se evidenciar se uma sociedade pode ser realmente considerada “democrática” é perceber se

ela possibilita que homens e mulheres de diferentes grupos raciais e oriundos de diferentes classes sociais tenham chances de acessar os “instrumentos institucionalizados de ascensão social”.

CAPÍTULO IV – Trajetórias de Vida: Mulheres Negras na Pós-Graduação

4.1 – Minha Trajetória de Vida

Falar de trajetórias de vida é um desafio interessante e angustiante, pois requer um retorno ao passado, ao já vivido, às experiências e acontecimentos anteriores. Quando fazemos esse retorno, muitas vezes revivemos lembranças que despertam todos os tipos de sentimentos, sejam eles bons ou ruins. A singularidade da história pessoal no presente só é possível através de uma *exegese* do passado. Para fazermos esse exercício de volta ao passado, ao vivido, é preciso utilizar como recurso a memória. Ela nos permite organizar a experiência vivida e desvendar as ocorrências sociais vividas, os processos discriminatórios, os preconceitos e os enfrentamentos referentes ao espaço social, lendo-se este espaço também como um *campo* de lutas e conflitos (CALDEIRA, 1996 apud BERNARDO, 1998).

A apresentação de minha trajetória pessoal se faz importante, pois nesta pesquisa sou sujeito e objeto, visto que sou uma mulher negra que ingressou em um curso de mestrado. Segundo Velho (1986: 16 apud DUARTE, 2002), existe um risco nessa identificação subjetiva do pesquisador pelo objeto pesquisado, principalmente quando este lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha, em alguma medida, preocupações, valores, gostos e concepções. Entretanto, o autor assinala que quando se decide tomar sua própria sociedade como objeto de pesquisa é preciso sempre ter em mente que sua subjetividade precisa ser “incorporada ao processo de conhecimento desencadeado”, o que não constitui ausência de compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objetivo, mas sim uma forma mais apropriada de lidar com o objeto de pesquisa.

Realizando um resgate de minha trajetória pessoal, inicio apresentando o meu ambiente de moradia. Venho de uma família pequena; moro com minha mãe e meu irmão apenas. Atualmente, moro em São Gonçalo, próximo à Região de Pendotiba em Niterói. Moramos em um bairro popular.

Apresentando um pouco de minha família, posso dizer que minha mãe é preta, nascida no Rio de Janeiro, filha de um pardo, nascido em Conceição de Macabu e de uma preta, possivelmente também nascida em Conceição de Macabu. Minha bisavó por parte de mãe era preta, nascida em Quissamã, e meu bisavô, nascido em Conceição de Macabu, tinha uma característica mestiça, tendo uma aparência indígena. Meu pai é pardo, filho de um branco português e de uma preta. De seus avós não tenho nenhuma informação. Eu e meu irmão temos características fenotípicas mestiças, no entanto, eu me considero como negra por uma opção identitária e por um posicionamento político.

Nasci no ano de 1983 e minha infância foi cheia de mudanças, de rupturas e de ausências. Quando eu tinha apenas um ano de idade meu pai saiu de casa e nos deixou apenas com as dívidas. Desde então, minha mãe teve que conduzir sua própria vida e orientar as nossas sem o auxílio e a presença paterna. Sempre que penso nessa época – da qual na verdade não lembro, pois minha mãe quem me contou – minha admiração por esta aumenta por meio da observação do peso dos problemas que a vida lhe impôs, principalmente porque a diferença de idade entre eu e meu irmão soma apenas um ano e seis meses.

Durante toda a infância eu e meu irmão passamos a maioria do tempo em casa sozinhos, já que minha mãe tinha dois empregos para pagar o aluguel, nos alimentar e pagar as contas. Nunca moramos próximo de parentes, por isso não havia ninguém que pudesse ficar conosco. Como estávamos longe de nossa família, arranjamos uma nova família, ou seja, fomos “adotados” por uma família que mora em Niterói. Essa família teve destaque em nossas vidas desde a época em que meu pai ausentou-se, pois ficamos na casa destas pessoas por um tempo até o momento em que uma vizinha de rua conseguiu com o pastor da igreja que ela freqüentava um pequeno terreno numa favela da Região Norte de Niterói.

Moramos inicialmente em um bairro que fica na região Norte de Niterói até os meus oito anos. Após esse período, em 1990, fomos morar num bairro próximo a este, mas já em

São Gonçalo. Morar neste bairro significou morar em uma casa própria, cujo terreno de posse foi comprado a prestações por minha mãe. Um fato que sempre me chamou atenção neste lugar era o preconceito de algumas pessoas por minha mãe ser mãe solteira.

Em alguns momentos me senti muito hostilizada pelos meus vizinhos, principalmente pelas crianças. Como minha mãe ganhava pouco eu não podia competir com ninguém quanto a roupas, sapatos e brinquedos. Sempre quis ter uma bicicleta, um quarto bonito, uma boneca Barbie, mas era muito difícil para minha mãe realizar todos os meus desejos. Ela não gostava que eu brincasse na rua, pois como ela saía cedo de casa ficava preocupada conosco sozinhos em casa. Por isso, pensando em nossa segurança, nos proibiu de ficar na rua. Quando ela deixava eu brincar na rua, era sempre um processo excludente. As outras crianças só pensavam em falar do que tinham e perguntar porque eu não tinha também, indagar onde estava meu pai, dentre outras coisas. As mães de algumas meninas só as deixavam brincar com quem tinha uma situação financeira razoável e tirava notas altas, tanto que quando chegávamos no quintal destas meninas esta era a primeira coisa que suas mães perguntavam.

Por essas e outras coisas, nunca tive amigas na rua, tive apenas um amigo que morava perto de minha casa e sua mãe tinha uma história de luta próxima da nossa, pois ela era a chefe da família também e conhecia bem o peso do que acontecia com todos nós.

Nessa época minha mãe trabalhava como cozinheira. Ela fazia comida congelada na casa das pessoas e também vendia doces e salgados por encomenda. Seu grau de escolaridade é muito baixo; ela na verdade é apenas alfabetizada. Meu pai também tem escolaridade baixa, mas não sei muita coisa sobre ele.

Apesar de seu baixo grau de escolaridade, minha mãe sempre valorizou meus estudos. Na educação infantil ela conseguiu pagar um bom colégio particular, mas a partir do primeiro grau eu e meu irmão fomos para colégios públicos. Meu irmão não concluiu o primeiro grau e eu, ao contrário e apesar da falta dos livros escolares, fui vencendo minhas dificuldades e melhorando meu desempenho na escola. Atribuo esta melhora à rede de amizades na qual me inseri na minha trajetória escolar, pois desde o primeiro grau construí laços de amizade com pessoas que também sonhavam em um dia ingressar na universidade, o que provavelmente me incentivou a buscar esta realização.

O cotidiano no ambiente escolar também foi marcado por alguns momentos de discriminação racial por parte de alguns alunos da escola que me destrataavam com apelidos preconceituosos diretamente ligados à minha condição racial.

Os professores deste período, em sua maioria, incentivavam muito os alunos a estudar. Destaca-se, no entanto, um professor de matemática negro (um dos poucos que tive) em torno de cinqüenta anos que dedicava atenção especial ao meu grupo de amigas, estimulando-nos a investir cada vez mais em nossos estudos.

Minha trajetória escolar até a universidade, apesar das dificuldades enfrentadas, foi feita sem nenhuma interrupção. O segundo grau, também cursado em escola pública localizada em Niterói, foi realizado em uma escola próxima de meu bairro.

Mantive no segundo grau o bom desempenho que havia obtido principalmente nos últimos anos do primeiro grau. Apesar de ter feito novas amizades, a partir do segundo ano tornei a estudar com as amigas da escola anterior e pudemos continuar nossa busca pelo ingresso na universidade. Neste período não enfrentei ou não percebi a ocorrência de atitudes discriminatórias por parte dos alunos como havia ocorrido no primeiro grau.

Os professores eram todos muito atenciosos e buscavam contribuir muito para o ingresso na universidade e para nossa formação enquanto cidadãos. Neste nível de ensino, novamente, tive poucos professores negros, na verdade apenas um preto (Sociologia) e dois pardos (Educação Física e Biologia).

A partir do terceiro ano comecei a tentar isenção no vestibular e consegui tanto na Universidade Federal Fluminense quanto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Estava indecisa sobre a carreira a seguir. No início do segundo grau eu sonhava em fazer o curso de direito, mas quando eu estava no segundo ano um grande advogado foi morto no país. Infelizmente não me lembro de seu nome, apenas do caso que foi marcante. Lá em casa ficamos muito assustados. Então fiquei com medo de nunca conseguir trabalhar numa grande empresa ou no serviço público e minha mãe sempre dizia que poderia me tornar uma advogada de “porta de cadeia”. Nessa época já tinha considerado o fato de não ter nenhum advogado na minha família para ajudar a conseguir um emprego. Esse medo também foi incentivado pelo meu completo desconhecimento, na época, de mulheres negras advogadas que tivessem uma sólida situação financeira.

Quando fiz a primeira fase da UERJ percebi pela pontuação que não entraria para esta universidade. No Vestibular da UERJ tentei o curso de história utilizando meu “senso prático”, ou seja, motivada pela possibilidade de ingressar no mercado de trabalho por meio de uma profissão com um espaço de atuação mais garantido, no meu entendimento (no caso o magistério). No entanto, quando consegui a isenção para o vestibular da UFF meus sonhos se voltaram para esta Universidade. Coloquei como meta da minha vida entrar para a UFF por ser localizada em Niterói, assim teria menos problemas, pois poderia arrumar um emprego no centro da cidade e ir para a faculdade à noite. Nessa época eu já havia decidido fazer vestibular para Serviço Social. Apesar de não ter, até então, conhecimentos sólidos sobre o campo de atuação de um assistente social, julgava o trabalho deste profissional muito interessante. Embora não fosse o mesmo que uma advogada, fui atraída pela possibilidade de poder trabalhar com defesa de direitos também, e era isto o que eu procurava.

Para dar conta dos conhecimentos exigidos no vestibular e assim poder concorrer de verdade, eu comecei a fazer um horário fixo de estudos: toda noite eu estudava de sete da tarde até meia noite. Eu ia pela manhã para a escola, fazia os trabalhos e deveres à tarde, ajudava em casa e estudava para o vestibular à noite. Tive muitos amigos que me ajudaram emprestando alguns livros.

Passei no vestibular da UFF no ano de 2001 na minha primeira tentativa e sem fazer curso pré-vestibular, pois não tinha dinheiro para isso. Passei para o curso de Serviço Social, conseguindo a décima terceira colocação. Minha família foi minha maior motivação para fazer o vestibular, apesar deles mal entenderem o que significa estar na universidade. Tornei-me um grande exemplo no bairro, onde todos comentavam o fato de ter passado para uma universidade federal. Na minha rua, apesar da situação financeira das famílias serem estáveis, muitos jovens não se interessaram em ingressar para a universidade.

Apesar do ingresso, os problemas de ordem financeira logo surgiram. No primeiro período, enfrentei enormes dificuldades para me manter no curso. Meu pai apareceu apenas no início do curso, mas pouco ajudou. Apesar de estudar à noite, não consegui trabalho. Nessa época estava começando a expansão de vagas de operador de telemarketing, mas só conseguia a vaga quem tivesse feito o curso. Como minha mãe não tinha dinheiro para pagar, eu não fiz o curso relativo à área e fiquei sem o emprego. Tentei vagas em outros

espaços, mas não queria trabalhar o dia todo, pois queria ter tempo para me dedicar aos estudos.

Mesmo com toda a dificuldade de permanência minha trajetória acadêmica foi feita sem interrupções. No início do curso, eu dava aulas particulares para crianças para conseguir o dinheiro da passagem. Um certo tempo depois uma vizinha conseguiu para mim uma blusa de uma escola pública e uma carteirinha de estudante e assim eu entrava gratuitamente no ônibus. Essa situação melhorou quando, em 2002, consegui uma bolsa de estudos do Programa Políticas da Cor (PPCOR), financiada pela *Ford Foundation* junto ao Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB).

Esta bolsa era voltada para a permanência de aluna(o)s negra(o)s na universidade e era concedida para 20 jovens negros oriundos das camadas populares pertencentes a diferentes cursos. O que há de mais especial nesta oportunidade é que o PENESB inseriu uma programação de atividades incluindo curso de língua estrangeira (inglês) e curso de formação, onde estudávamos questões que iam além das discussões de nossos cursos de graduação. Assim, as aulas nos inseriram no amplo debate sobre relações raciais no Brasil.

A participação no PPCOR marca o início do reconhecimento de minha negritude, da construção de minha identidade como mulher negra que conseguiu se inserir em um espaço racializado como é a universidade e que alcançou “sucesso” na trajetória educacional.

Essa oportunidade me ajudou a conseguir, posteriormente, uma bolsa de iniciação científica com o Prof. André Brandão, um professor negro que estuda sobre relações raciais e que também participava do PENESB. A partir desse momento, comecei a me aprofundar na área de pesquisa e a aprender mais sobre coleta de dados e metodologia de pesquisa.

Durante o curso de Serviço Social, fiz algumas amizades que além de ampliarem minha rede de relacionamentos também foram muito importantes para minha trajetória acadêmica. Elas me ajudavam na digitação dos trabalhos, pois nessa época ainda não possuía computador. Foram de grande auxílio também nas cópias dos textos, já que muitas vezes eu não tinha dinheiro para a cópia e elas me emprestavam ou me davam uma cópia, sabendo que eu não poderia fazê-la naquele momento. Quanto a relacionamento com a turma, posso dizer que nunca tive grandes problemas, mas observei um clima de alta competitividade entre os alunos.

Durante o período de estágio ingressei na Fundação Leão XIII. Foi uma oportunidade importante, pois marcou meu contato direto com os usuários da atuação profissional da(o)s assistentes sociais. Foi uma boa chance de ingressar no ambiente profissional.

O meu bom relacionamento com a(o)s professora(e)s e a abertura que alguns davam para o debate, assim como a participação em um grupo de pesquisa, foram de grande incentivo para que eu me pusesse a pensar na possibilidade de investir numa carreira ligada à docência superior. O número de professora(e)s negra(o)s na escola de Serviço Social é um fato que sempre me chamou atenção. Durante todo o curso estudei com cinco professores, em média, por período, sendo que alguns se repetiam. Somando todos os anos, estudei com apenas quatro professores negros, fora meu o orientador da monografia que também é negro. Dentre estes, três eram mulheres. Esse número é baixo se levarmos em consideração que o número de aluna(o)s negra(o)s presentes no curso está em torno de 47%, somando pretas e pardas, segundo dados do Censo-Étnico Racial da UFF (2003).

Estas e outras observações feitas durante a realização do curso, somadas às oportunidades obtidas durante o mesmo, serviram de motivação a buscar ir mais longe ainda. Se antes eu queria entrar na universidade, agora eu buscava acesso à pós-graduação e passei a sonhar com o mestrado e o doutorado. A vontade de continuar minha trajetória acadêmica foi bem recebida pelo meu orientador da monografia de final do curso de serviço social, Prof. João Bosco e pelo orientador da iniciação científica, Prof. André Brandão.

Para a finalização do curso de graduação em Serviço Social, no segundo semestre de 2004, produzi minha monografia sobre as mulheres negras no mercado de trabalho, pois considero importante discutir sobre as desigualdades sociais que se reproduzem no cotidiano da população negra e evidenciar o quanto as mulheres negras, alvos dessas desigualdades, sofrem com o peso da aliança destas disparidades ao racismo e sexismo. Conforme identifiquei na referida pesquisa, as mulheres negras, mesmo com o ensino superior completo, ocupam, em geral, as posições menos valorizadas do ponto de vista econômico no mercado de trabalho.

Estes achados da pesquisa influenciaram a vontade de permanecer estudando essa temática no mestrado. Assim, quando iniciei a produção do projeto de pesquisa, pensei em algo que pudesse trabalhar com resgate de trajetórias de vida. Por isso, ao buscar o

mestrado, considere interessante pesquisar sobre a presença de mulheres negras na pós-graduação, pois tenho grande interesse em estudar temáticas que envolvam gênero e raça porque a pós-graduação é um objeto pouco estudado que quase nunca incluímos no debate sobre acesso da população negra ao ensino superior. Acrescido a isto, também considere o fato deste nível de ensino ainda não ter sido explorado em nenhuma dissertação apresentada no curso de Política Social da UFF, para onde eu tentaria a vaga.

Essa é uma parte de minha história de vida, de luta, de conflitos e também de vitórias. Possivelmente alguns elementos de minha trajetória se cruzam com as trajetórias das entrevistadas, assim como alguns fatores também devem nos separar. No entanto, apresentei aqui alguns fragmentos de minha história pessoal, pois me vejo como sujeito e objeto da pesquisa. Assim, quando reflito nas páginas a seguir sobre as trajetórias narradas, me vejo incluída enquanto mulher negra e enquanto aluna de mestrado da UFF.

4.2 – Apresentação das entrevistadas

O objetivo deste capítulo é apresentar os resultados da pesquisa qualitativa realizada através de entrevistas com oito mulheres negras (pretas e pardas) alunas ou ex-alunas de cursos de mestrado da UFF das áreas de conhecimento consideradas na pesquisa quantitativa. Nas seções deste capítulo a análise das narrativas biográficas das entrevistadas focaliza suas trajetórias familiares, sua identidade racial e alguns elementos centrais de suas trajetórias educacionais até o acesso à pós-graduação.

A localização de mulheres pretas e pardas que pudessem conceder a entrevista foi realizada através da primeira fase da pesquisa que foi a coleta dos dados quantitativos. Inicialmente, o contato foi feito por meio de endereço eletrônico. Algumas mulheres não demonstraram interesse e outras não responderam ao contato. Nos contatos, as maiores dificuldades estiveram relacionadas às alunas das áreas tecnológicas, muitas das quais questionaram terem sido “escolhidas” para a entrevista. Em sua maioria alegaram indisponibilidade de tempo e mesmo desinteresse pela temática da pesquisa.

Posteriormente, passei a realizar contatos telefônicos, que considero ainda mais invasivos do que por endereço eletrônico. No entanto, esta ação foi necessária devido à demora na resposta e à dificuldade de conseguir a participação de mulheres das diferentes áreas de conhecimento. Apesar de ser uma certa “invasão de domínios”, esta forma de contato teve resultado positivo, pois consegui contactar inclusive mulheres das áreas de exatas e tecnológicas e assim completar esta fase da pesquisa.

A realização das entrevistas não registrou momentos de tensão ou dificuldade. As mulheres que se dispuseram a participar responderam aos questionamentos próprios da pesquisa sem qualquer objeção. Considero importante apresentar o clima criado no momento das narrativas, visto que a entrevista é um processo de completa interação social, “um sistema de ‘papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” (FERRAROTTI, 1988: 27, apud BUENO, 2002).

As mulheres cujas trajetórias de vida serão apresentadas neste capítulo serão chamadas por nomes fictícios, resguardando assim seus verdadeiros nomes em sigilo. São elas, Adriana, Letícia, Patrícia, Janaína, da área de Humanas/Sociais, Ângela, da área de Exatas, Teresa, Selma e Clarice da área das Tecnológicas.

Dentre as entrevistadas, quatro ingressaram no mestrado em 2006, duas em 2005 e as outras duas já concluíram o curso, pois ingressaram em 2003 e 2004. Seis delas ingressaram no mestrado logo após a conclusão da graduação e, no momento da entrevista, suas idades variavam entre 25 e 30 anos. Duas delas tinham idade acima de 50 anos e já tinham concluído o curso de graduação há pelo menos trinta anos.

Com relação ao espaço de moradia, a maioria das entrevistadas declarou que reside em bairro de classe média, ou média alta. Algumas declararam residir próximo a comunidades periféricas.

A maioria das entrevistadas é casada e a metade delas possui filhos. Duas são divorciadas e apenas uma solteira. A chefia feminina das famílias aparece representada nas entrevistas de Teresa e Ângela, pós-graduandas em Sistema de Gestão e Química, respectivamente, declararam serem as principais provedoras de seus lares.

Durante a pós-graduação, todas as entrevistadas conciliaram ou conciliam os estudos com a atividade no mercado profissional, exceção feita a Patrícia, estudante de Geografia, que teve na bolsa de estudos sua principal fonte de renda.

A classificação racial das entrevistadas, atribuída na pesquisa quantitativa, foi confirmada pelas entrevistadas em todos os casos. Em pergunta fechada a maioria delas declarou-se parda e apenas duas declararam-se pretas. Quando a pergunta era aberta, a auto-identificação como negra foi citada por quatro delas. No caso de Clarice, estudante de Engenharia de Produção, mesmo sendo identificada por mim como uma das mais claras do grupo, a identificação como negra surge em remissão a sua naturalidade africana.

Das entrevistadas, apenas duas delas demonstraram alguma familiaridade com a temática da pesquisa. No caso de Janaína, do curso de Educação, esse interesse pode ser justificado por sua filiação a uma religião de origem africana e ao desenvolvimento de pesquisas sobre relações raciais no mestrado. Esta mesma razão explica os conhecimentos de Letícia, que no momento da entrevista acabara de ingressar no curso de Política Social.

Selma, da Arquitetura e Urbanismo, mesmo estando numa área distante do campo de estudo das relações raciais, afirma sua identidade racial de negra por influência da família mestiça. Assim, estas são as mulheres cujas trajetórias de vida serão apresentadas de forma mais aprofundada nas seções seguintes.

4.3 – Trajetória Familiar

No resgate das trajetórias das entrevistadas, vemos que em relação ao local de nascimento, sete delas declararam ter nascido no Estado do Rio de Janeiro. Apenas Clarice nasceu em um país africano, mas é filha de brasileiros.

Quanto aos familiares, dos avós paterno e materno até os pais, pude constatar que a maioria deles advém do interior do estado do Rio de Janeiro e do interior de Minas Gerais. Alguns avós são oriundos de estados nordestinos. As entrevistadas ressaltaram que seus avós migraram para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades de emprego conforme registra Janaína sobre seu avô paterno que veio migrando da Bahia para o Rio de Janeiro, trabalhou como empregado doméstico para uma família branca que tinha escritório no cais do porto onde depois de um tempo ele passou a fazer serviços gerais. Destaca-se,

ainda, a história dos avós maternos de Patrícia, que nasceram no interior de Minas Gerais. Segundo ela, a família era muito grande, composta por 11 filhos, e vivia em precárias condições sociais “eles não tinham sapato, roupa, mas não faltava o que comer, eles tinham plantação, tinham animais e tudo”. Na medida que seus tios mais velhos foram crescendo, começaram também a migrar para o Rio de Janeiro em busca de oportunidade de trabalho, que veio através do ingresso no exército.

Segundo Patrícia, seu pai e tios vieram pelos mesmos motivos que a família de sua mãe. A carreira militar aparece na narrativa da entrevistada como sendo uma alternativa para seus familiares, pai e tios, a empregos ligados às atividades manuais exercidos pelos pais no ambiente rural. Além disso, esta carreira parece ter sido buscada pela estabilidade que ela proporcionava.

Ainda em relação à migração, há alguns casos em que apenas os pais migraram para a região metropolitana do Rio de Janeiro como é o caso de Selma cujos avós paternos e maternos ainda vivem em cidades do interior, “na roça” como ela define, até os dias de hoje. A maioria dos avós das entrevistadas, no entanto, migrou juntamente com seus filhos.

Algumas das entrevistadas são netas ou bisnetas de imigrantes, que vieram para o Brasil seja por conta da Segunda Guerra Mundial, seja pela falta de oportunidades em seus países de origem, como é o caso dos familiares de Ângela, Adriana e Teresa.

Dos avós que são oriundos da região metropolitana do Rio de Janeiro, alguns são nascidos em Niterói como é o caso de Adriana, ou na cidade do Rio de Janeiro, como relatou Ângela.

Entre os pais das entrevistadas, alguns nasceram no mesmo local que os avós, como é o caso dos pais de Selma e Patrícia. No entanto, a maioria nasceu em cidades diferentes, principalmente no estado do Rio de Janeiro, nas regiões mais empobrecidas, como a Baixada Fluminense, ou nas proximidades do centro da cidade do Rio de Janeiro, mas em bairros periféricos, que indicam as baixas condições financeiras das famílias.

O resgate dessa trajetória dos familiares das mulheres entrevistadas propicia uma percepção sobre as possibilidades de mobilidade social dessas famílias ao longo de um período e por diversas gerações. Identifiquei nas trajetórias um alto índice de mobilidade social ascendente, visto que a grande maioria dos avós das entrevistadas era de origem rural e participante de uma posição social baixa. Segundo Pastore (2000: 3), a partir desta

posição social “toda e qualquer movimentação dos filhos representaria ascensão social”, melhorias nos padrões de vida, de consumo, maiores “oportunidades de acesso à escola, ao trabalho e à renda para uma parcela significativa das novas gerações” (idem). Esse fato pode ser melhor percebido quando conhecemos as ocupações e o grau de escolaridade²² dos avós e pais das entrevistadas.

Os avós paternos de Adriana tinham o segundo grau, o avô trabalhava como representante de jóias e ela era “do lar”. Quanto aos avós maternos, a avó tinha o primeiro grau completo e também era “do lar”, já o avô era major do exército e provavelmente tinha o ensino superior. O pai, já falecido, tinha o ensino superior, e era contador; a mãe, também já falecida, tinha o curso técnico de secretária e trabalhava nesta profissão.

O avô paterno de Janaína, como vimos anteriormente, era migrante da Bahia, trabalhou como empregado doméstico e posteriormente nos serviços gerais em um escritório no Cais do Porto e tinha a quarta série do primeiro grau. A avó também tinha esse grau de escolaridade e era “do lar”. O avô materno era lavrador, provavelmente sem instrução. A avó era costureira e não tinha o primeiro grau completo. A mãe, já falecida, era metereologista, mas não exerceu a profissão, era “do lar” e o pai é engenheiro.

Os avós paternos de Clarice tinham o segundo grau completo e o avô trabalhava numa indústria de ferro. Ele era ligado ao sindicato de sua categoria profissional e a avó era “do lar” até o desaparecimento de seu avô durante o regime ditatorial, quando ela começa a trabalhar como secretária. Seu avô materno era engenheiro, militar e posteriormente político. Sua avó materna era “do lar”. A mãe de Clarice tem o segundo grau completo, fez curso técnico de Química, trabalhou nesta área durante o período em que a família morou na África, mas chegando ao Brasil ela optou por cuidar dos quatro filhos. O pai da entrevistada tem o ensino superior e é doutor em química.

Com relação à família de Leticia, vemos que seu pai tinha o segundo grau completo e trabalhava no “ramo de imóveis” como corretor e antes de sua morte teve uma imobiliária própria. Sua mãe era doméstica antes de se casar, “quando ela se casa (...) ela deixa de ser empregada doméstica, ele incentiva ela a voltar aos estudos, ela se forma em professora só

²² Utilizarei as nomenclaturas Segundo Grau e Primeiro Grau quando fizer referência à escolaridade das entrevistadas e de seus familiares, pois as nomenclaturas Ensino Fundamental e Ensino Médio passaram a ser

que ao mesmo tempo ela se forma em professora e ele, entre aspas, proíbe-a de trabalhar” Segundo Leticia ele diz: “você não precisa, o que eu ganho hoje em dia é o suficiente, pra eu, pra você e para as crianças”. Após o falecimento do esposo, a mãe de Leticia buscou ingresso no ensino superior, na mesma época em que a filha, para ampliar seus rendimentos e como uma realização pessoal.

A entrevistada demonstra pouco conhecimento da trajetória de seus avós e isto chama a atenção, pois estes não são de uma geração tão afastada da sua. O que pode explicar esse baixo conhecimento da história de sua família talvez seja a ausência de uma tradição oral, ou seja, de momentos de conversa e de troca entre os familiares que ajudasse a preservar a memória e a identidade familiar.

Sobre os familiares de Teresa, temos que seus avós paternos tinham o primeiro grau completo, sua avó paterna era costureira e sobre seu avô ela não tem informação, pois eles se separaram e a partir desse momento sua avó passou a viver de costura. Seu avô materno tinha o segundo grau e chegou a Tenente no Exército; já sua avó materna tinha o segundo grau, mas era “do lar”. Sua mãe era professora primária, tem o segundo grau (magistério) e posteriormente cursou a faculdade de pedagogia. Ela também era técnica em raios-X e trabalhou nas duas profissões até a aposentadoria. O pai de Teresa tem o segundo grau e trabalhou nos Correios onde atuava na área administrativa até se aposentar.

Os avós de Selma apresentam características próximas. As duas avós, materna e paterna são “do lar” e não tem nenhum grau de instrução. Os dois avôs têm o segundo grau e tinham um comércio no local onde moravam no interior do Estado do Rio de Janeiro. Quanto aos pais vemos que a mãe da entrevistada tem o ensino superior e é formada em fonoaudiologia, mas nunca exerceu, trabalhou como professora, pois fez segundo grau para o magistério. O pai de Selma é mestre em Letras e atuava como professor, mas atualmente trabalha como funcionário público em outra função.

Quanto à família de Patrícia, vemos que seus avós maternos e paternos têm o primeiro grau, mas possivelmente não completo. A entrevistada não relatou a atividade profissional dos avôs, mas as avós, segundo ela, eram “do lar”. Sua mãe tem o segundo

empregadas posteriormente a conclusão deles de sua escolarização, especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

grau incompleto e é “do lar”. Seu pai tem o ensino superior porque cursou a Escola Superior de Polícia e é policial militar.

Sobre a família de Ângela, vemos que seu avô paterno era imigrante e ela não soube declarar sua escolarização. O mesmo ocorre com a avó, com a qual a entrevistada não teve contato. A avó materna era professora primária e tinha o segundo grau completo, e o avô era pescador, mas ela também não sabia escolaridade dele. Com relação aos pais, ambos falecidos, ela relata que mãe era costureira e tinha o primeiro grau completo, e o pai era pintor, autônomo e curso até a terceira série do primeiro grau.

Visto que a ascensão social é medida, em geral, pelos recursos financeiros e nível de instrução, esta pode ser percebida na família da maioria das entrevistadas. Nota-se que estas famílias participaram dos processos de mudanças sociais, políticas, e principalmente econômicas na sociedade brasileira, e por isso para algumas famílias das entrevistadas não houve mobilidade social entre a geração dos avós e a dos pais. Assim, só pode ser identificada uma trajetória ascensional a partir da terceira geração, como pode ser observado nas trajetórias de Ângela, Leticia e em alguma medida de Teresa, pois estas fazem parte da primeira geração que ingressou no ensino superior. A maioria das entrevistadas faz parte da segunda geração de familiares com curso superior e apenas Adriana e Clarice são de famílias com três gerações que ingressaram na universidade.

Com relação aos contextos familiares em que estas mulheres estão inseridas e levando-se em consideração que as entrevistadas já alcançaram um alto grau de escolarização, podemos pensar no que diz Bourdieu (2003) sobre a presença de pelo menos um familiar que tenha cursado o ensino superior atesta que essas famílias apresentam uma “situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente a ascensão social que as distingue do conjunto das famílias de sua categoria” (p. 44). No caso das entrevistadas, possivelmente o que impacta na escolarização delas são as características paternas, ou seja, o grau de escolaridade e, em alguma medida, a ocupação dos pais. Dentre as oito entrevistadas, cinco delas tem o pai com ensino superior, o que sinaliza para um maior peso do nível educacional do pai, afetando de forma decisiva o “destino educacional” das entrevistadas e de seus(suas) irmãos(ãs).

É importante notar que a maioria das avós e mães das entrevistadas exerce ou exerceu atividades exclusivamente domésticas e isto ocorre mesmo quando estas mulheres têm ou tinham um nível de escolaridade ou formação profissional que lhes possibilitaria participar de espaços na esfera pública, como buscar posicionamento no mercado de trabalho. Esta não participação no mercado de trabalho foi identificada pelas entrevistadas como resultado das relações patriarcais estabelecidas no ambiente familiar, conforme identifiquei em diversos momentos da fala de Letícia e como podemos perceber nos relatos de Janaína e Adriana.

Eu nasci em 1968, então até por conta da data, da época, a relação que a minha família tinha era uma relação extremamente patriarcal mesmo. Quer dizer a mãe ficava em casa cuidando das filhas, meu pai trabalhava em turno, então meu pai era o provedor, ficava lá, participava mais na hora das férias e tudo mais (Janaína).

[A] opção dela sempre foi... Opção entre aspas, acho que meu pai teve uma certa influência nessa opção dela deixar de trabalhar para eles casarem, né, apesar deles terem se conhecido no trabalho (Adriana).

Não encontrei entre as famílias das entrevistadas características consideradas peculiares às famílias negras como, por exemplo, a existência de mães solteiras. Ao contrário, as famílias destas são nucleares, ou seja, contaram com a participação do pai e da mãe pelo menos até o período da adolescência delas.

Um outro aspecto importante registrado nas trajetórias pesquisadas refere-se à participação destas mulheres em redes de relações sociais, não necessariamente relacionadas a um processo de “reconhecimento mútuo” no sentido atribuído por Bourdieu (2003), mas atuantes como facilitadoras de sua socialização. A maioria das entrevistadas teve uma infância marcada pelo relacionamento com vizinhos, parentes e amigos da escola. Elas relataram vários momentos de brincadeiras na rua e nos prédios e apresentaram esses fatos como momentos marcantes de sua infância. O envolvimento dos familiares nestas redes aparece marcado nas trajetórias de Selma e Patrícia, o que fez com que estas fossem desde cedo aprendendo a se socializar e a criar laços sociais e/ou comunitários.

Eu tenho mais contato com os meus vizinhos mais velhos, porque como eu mudei para o prédio que eu morava com os meus pais, quando eu tinha dois anos de idade, então conheço muitas pessoas ali, então minha costureira é minha vizinha.(...) Os vizinhos de andar assim são muito amigos, e quando eu casei foi assim um monte de vizinho, minha dama de honra era uma vizinha. E dos meus vizinhos de infância (crianças) não restou assim contato diário não, (...) eu não tenho isso mais, só com as mais velhas. (Selma)

(...) Era um prédio com essa característica. Eram 64 apartamentos. Eu diria que mais popular e acredito que por isso tenha essa característica de muita convivência, muita relação entre os moradores. Não sei se mudou, mas na minha época de infância havia uma convivência estreita, até vida social era muito ali, no prédio mesmo. Festa, festa junina, festa de confraternização, de final de ano envolvendo os moradores. (Patrícia).

Não foram identificadas nas falas das entrevistadas elementos que demonstrassem a construção de laços de solidariedade com outras famílias negras, o que se aproxima do que Silva (1999, apud OLIVEIRA, 2006) chama de “solidão étnica”, ou seja, as famílias negras que ascendem socialmente parecem ficar distantes de relacionamentos com outras famílias do mesmo grupo racial, principalmente pelo certo isolamento que passam em determinados locais de trabalho e nos espaços de moradia mais abastados que ainda contam com um baixo índice de negros.

A trajetória de Leticia é marcada por esse isolamento e mesmo por um individualismo principalmente por parte do pai, que parece influenciar no seu processo de socialização inclusive no ambiente escolar. Sua trajetória parece marcada por um isolamento de sua família em relação aos vizinhos e mesmo parentes, visto que a entrevistada também demonstra pouca proximidade com outros familiares.

Assim, eu costumo dizer que a minha infância foi muito rígida, meu pai era uma pessoa muito rígida, não no sentido agressivo da coisa. Meu pai nunca bateu na gente, nunca nem colocou de castigo, isso era trabalho da minha mãe, mas no sentido de não poder brincar na rua, não poder brincar com menino, ter que brincar dentro de casa, ter que ter a nota máxima no colégio.

(...)

Eu morava em uma vila, (...) [e] nessa vila que eu morava com meus pais, a gente tinha uma vizinha de frente em que tudo o que acontecia na casa dela, ela ia na casa da minha mãe contar (...) ah, tá faltando o açúcar, ia lá em casa pedir, e aí eu lembro disso, e até gerava confusão dentro da

minha própria casa, porque meu pai achava aquilo um absurdo, entendeu, mas minha mãe dizia pra ele: não sou eu quem está indo pra lá é ela quem está vindo pra cá. Era um pouco essa confusão. Como eu falei hoje eu continuo morando em uma vila, com contornos diferentes, a vila onde eu moro, digamos assim, é meio como se fosse uma rua particular, se fosse em outro local seria tipo um condomínio de casas, entendeu, mas eu confesso que eu herdei muito desse comportamento meio individualista que meu pai criou (...) embora hoje eu consiga fazer uma leitura crítica do comportamento do meu pai, mas eu não consigo romper totalmente com isso, rompo em outras esferas de trabalho, de faculdade, mas na minha casa muitas vezes eu me pego reproduzindo esse tipo de postura. (Letícia).

É importante notar que todas as entrevistadas definiram sua condição familiar, desde a infância, como sendo de classe média, algumas como classe média alta, como é o caso de Janaína e as outras como classe média, ou média baixa. Quando questionadas sobre os elementos utilizados para classificar sua família dessa forma todas responderam que era o fato de nunca terem tido ausências materiais ou grandes dificuldades financeiras, mesmo na infância, e o fato de já nesse período possuírem imóveis próprios e, algumas famílias possuírem carros.

4.4 – Identidade Racial

A noção de identidade é entendida neste trabalho a partir das conceituações de Castells (2000) e Hall (2006). Conforme já vimos no capítulo 1, não podemos falar em uma identidade isolada, pois, ao contrário, para entendermos o “sujeito pós-moderno”, mergulhado em um mundo globalizado, deve-se perceber que este constrói “identidades”, ou “identidades múltiplas”. Essa multiplicidade de identidades assumidas pelos indivíduos pode vir a gerar momentos de tensões e contradições, seja na ação social, seja na auto-representação.

A respeito da identidade, busquei perceber como se dava o processo de identificação racial das mulheres entrevistadas. Com relação à classificação racial e tendo como base as categorias do IBGE, vemos que dentre as oito entrevistadas duas se identificaram como pretas e seis como pardas. Na cor aberta houve uma grande diferenciação uma vez que três das entrevistadas, Selma, Janáina e Leticia, se classificaram como negras no primeiro momento. Clarice, por ter nascido e morado por alguns anos na África, apresenta sua preferência por uma identidade negra, mas se declara parda. As outras mulheres, no entanto, se identificaram como mestiças e morenas e justificaram o uso destas categorias devido à existência de familiares imigrantes brancos.

A explicação para essa “fuga simbólica” parece estar no que Munanga (1999: 121) considera como sendo uma tendência da população brasileira a utilização de determinados elementos simbólicos para esquivar-se de sua caracterização racial. Por isso, muitos tendem a se classificar junto ao grupo mais próximo de branco que a sua realidade fenotípica e socioeconômica os possibilitar. Como afirma o autor, essa “fuga” não se dá como um movimento individual, mas é originada de uma “ideologia da mestiçagem” produzida no Brasil durante o século XX e que fomentou o crescimento dessa identidade mestiça apregoadá à sociedade brasileira até os dias atuais. Essa mestiçagem, presente principalmente na identificação dos pardos, não rompeu, no entanto, com os efeitos da hierarquização entre os três grupos de origem – brancos, negros e indígenas – presentes na sociedade brasileira e não resolveu as desigualdades raciais resultantes dessa hierarquização.

Teixeira (2003: 57), citando Agier (1991), afirma que a identidade “muitas vezes é definida a partir de *experiências de discriminação*”. Desta forma, pode-se compreender porque alguns negros, apesar de não estarem necessariamente negando sua negritude, demonstram maiores dificuldades de se definir quanto a sua condição racial. Um caso próximo disto foi observado na realização da pesquisa, pois a entrevistada Teresa demonstrou grande dificuldade de se identificar do ponto de vista racial e após um longo silêncio, reflete que devido a momentos de preconceito racial que sofreu no ambiente escolar não consegue pensar em sua condição racial, como relata,

Olha eu sou uma mistura de raças, como você está me vendo aqui. Tive muitos problemas quando eu fiz o ginásio num colégio de freiras. Porque tinha um racismo e eu era negra no colégio. Sofri muito, muito, muito, nesse colégio que eu estudei no primário. Tive esse problema quando eu era criança, e para mim é indiferente eu não vejo, primeiro que eu não tenho distinção de nada. Vejo sim no meu trabalho aqui que são poucos negros que trabalham. Eu não sei por causa de oportunidade, deve ser. (Teresa).

O relato de Teresa mostra as conseqüências da ausência de conhecimentos sobre a população negra ao longo do currículo escolar em todos os níveis de ensino, o que fez com que ao chegar ao mestrado a pós-graduanda não compreenda o racismo como fator determinante de seu desconforto ao ser interrogada sobre sua identidade racial, dentre outras possíveis conseqüências. Vale destacar que a necessidade de uma discussão sobre o negro no espaço escolar levou o governo brasileiro, em 2003, a promulgar uma lei específica sobre a inclusão no currículo dos ensinos fundamental e médio de conteúdos que valorizem a participação da população negra na história do Brasil.²³

Com relação aos familiares das entrevistadas, iniciando por Clarice, vemos que esta classifica seus avós paternos e maternos e seu pai como pardos e sua mãe como branca. Janaína classifica seus familiares como pretos, desde os avós até as irmãs. Já Adriana não apresenta uma classificação racial da família, mas sim relata a origem destes.

É meus avós paternos, né, meu avô era filho de italiano, né, os pais deles eram italianos e vieram pra cá, alguns filhos nasceram na Itália, outros nasceram aqui. Da parte da minha avó, os pais dela eram portugueses, mas acho que todos os filhos nasceram aqui. Por parte mãe, meu avô era, não sei como classifica, ele era filho de índia com português, não sei se é pardo... é pardo né? E a minha avó eu não sei, sei que os pais dela nasceram ali em [Niterói], mas eu não sei onde que...a origem deles. (Adriana).

²³ A Lei nº 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e tornou obrigatório, “nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (...), a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição da população negra nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Fonte: texto da LEI, 2003).

Recorrendo aos conhecimentos específicos de sua área de formação, Ângela utiliza como critério para classificar os familiares a origem da família e os recursos da genética, em sua descrição da linhagem familiar, como podemos perceber nesta fala,

Meu pai é mestiço 50%, o pai dele era espanhol, e a mãe negra. Minha mãe o avô dela era 50% mestiço, negro com branco. E os pais da minha mãe, eram primos, tem uma mistura de índio com português. Minha mãe eu definiria uma mistura de 25% de negro, mistura com índio, tem uma proximidade pela parte do pai dela, e com português. Pelo IBGE ela não seria branca. Minha avó era morena de cabelo liso, não tinha traço nenhum de mestiço. (Ângela).

Selma classifica seus avós maternos e mãe como negros. Os avós paternos e o pai são classificados por ela como brancos. A entrevistada re-classifica o avô paterno, em outro momento da entrevista, como “meio amorenado”, pois a mãe dele era “morena”. Segundo relata, seus avós paternos são muito racistas, e justifica sua fala com alguns episódios.

Ele [o pai] tem uma irmã que é mais morena, mas não chega a ser que nem eu. Uma das irmãs dele arranhou um namorado negro, bem escuro, e minha avó e meu avô tratavam ele de macaco. Ai eu ficava ouvindo assim, eu tenho que ter respeito por eles, lógico, mas eles também têm de me respeitar. Eu falava, como assim, se ele é macaco eu sou também, sou macaca também, não é isso que eles pensam de mim? Minha mãe me conta quando ela começou a namorar meu pai, a avó do meu pai perguntou para o primo do meu pai: isso não vai durar não, né? Com medo que meu pai se casasse com uma negra e que os netos dela fossem negros ou morenos, ou qualquer coisa que ela não gostasse ou não aprovasse. (...) Até antes de meu irmão nascer tinha um pé atrás sim. (Selma).

A fala de Selma refere-se a um ponto de grande conflito, principalmente para o negro, que é o casamento inter-racial. Como afirma Gomes (1995), o casamento inter-racial é visto na sociedade como um ato de quebra de tabu, que exige coragem, principalmente do(a) parceiro(a) branco(a). Segundo a autora, “a solução para que este tipo de casamento seja bem sucedido é atribuída à capacidade que o não-negro deve ter de suportar situações

de discriminação, pois, ele será discriminado juntamente com o seu parceiro” (p.124). O ser branco seria, nesse caso, o redentor que retira o ser negro de sua condição inferior.

É interessante notar na trajetória de Selma sua identidade negra, assim como de sua mãe e irmãos, sendo muito valorizada pelo seu pai, que apresenta uma exaltação e admiração da beleza negra, conforme relata,

Meu pai adora a beleza negra, tanto que ele casou com minha mãe, ele ficava cara se meu filho nascer branco eu pego um guache e pinto ele de marrom, ele tinha essa preocupação ai meu irmão nasceu moreno, e ele ufa. Ai a próxima ele também ficou, ai nasci morena e ele ufa. Ele adora o cabelo. Quando eu fiquei adolescente eu fiquei em crise com meu cabelo muito cheio, e ele ficava, “você tá maluca seu cabelo é lindo”, ele acha lindo. (Selma).

Este relato se aproxima do que diz Souza (1983, apud GOMES, 1995) quanto à importância da família na construção de uma identidade racial positiva. Os familiares são os primeiros na sociedade “a apontar para a criança negra o seu pertencimento racial, e a valorização ou não de sua cultura” (p.120). A família é “a matriz da construção das identidades, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção e da aprendizagem de diversos padrões sociais” (idem). No entanto, é também no contexto familiar que os indivíduos negros aprendem a ver o branco como o padrão a ser alcançado e, seguindo o caminho contrário, o branco aprende a ver o negro como o padrão a ser negado.

O relato de Ângela ilustra bem como esse processo de negação da negritude é iniciado na família e representa uma violência através da qual as crianças são ao mesmo tempo ensinadas e violentadas para “recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (SOUSA, 1983: 2).

Tinha alguns complexos, mas que começavam dentro de casa, falavam assim Ângela faz assim no nariz pra afinar, coloca um pregador, e tal aí alisava o cabelo porque o cabelo era ruim. Quem falava era minha tia, irmã da minha mãe, porque a família tinha mais clarinhos e mais escurinhos, minha mãe casou com mestiço, e aí eu era mestiça, meus primos não, eu tinha primo loiro. Depois vieram os Beatles aí era todo mundo de cabelo liso...aí eu sofri muito. Era sempre essa coisa assim de querer esconder a negritude. (Ângela).

Letícia identifica o avô materno como negro, a avó materna como indígena, porque ela tinha uma descendência indígena, o avô paterno ela classifica como negro e a avó paterna como parda. Seus pais e sua irmã ela define como negros, mas relata uma “fuga” deles da configuração racial negra, para as categorias raciais chamadas intermediárias como “moreno” e “mulato”. O que se aproxima do que diz Brandão (2004: 144) “parece que uma ‘gota’ de sangue branco já produz um indivíduo que pode ter qualquer classificação no espectro cromático social, menos as de preto ou negro. Este relato mostra ainda o esforço dessa família em negar e mesmo *expurgar qualquer mancha negra*”. Esse processo é uma primeira regra na construção de um “Ideal de Ego branco”²⁴ (SOUZA, 1983: 34).

Eu me identifico negra e identifico meu pai, minha mãe e minha irmã como negros. Mas isso é uma coisa muito interessante porque racismo na minha casa é uma coisa que nunca foi falado. Meu pai era um negão de quase dois metros de altura, mas ele se orgulhava de falar que ele era mulato, entendeu. A minha mãe ela tem uma pele morena clara, olhos castanhos esverdeados, e cabelo preto, ou seja, miscigenação completa, mas ela se acha branca. A minha irmã tem uma pele morena clara, o cabelo que ela faz todos os esforços possíveis pra ser alisado e se considera morena, no máximo, entendeu. E assim até porque na realidade, embora essa questão racial foi o que me motivou a vir para o mestrado, faz parte do meu objeto, eu só passei a ter essa discussão depois de muito tempo. (Letícia).

Patrícia classifica seus avós, paternos e maternos, pais e irmãs como pardos e, assim como Letícia, percebe uma não aceitação, principalmente por parte de sua mãe, em se identificar como parda.

Eu falo isso para minha mãe ela acha um absurdo, porque ela acha que não, que eu não sou, que eu sou branca. Eu tô chamando atenção para isso porque eu acho interessante. Eu me considero parda, assim...por miscigenação, então me considero parda. E assim toda a minha família também por isso, mas minha mãe não aceita essa definição não. Ela acha que eu sou branca. Na certidão de nascimento está como branca. Ela se define como branca. (Patrícia).

²⁴ Ideal de Ego é definido por Sousa (1983) como “um momento que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja através de uma mediação: idealização dos pais, substitutos e ideais coletivos. (...) O Ideal de Ego é o domínio do simbólico” (p.33-34) O negro constrói o Ideal de Ego branco, como o modelo a ser atingido.

Teresa define seus pais como sendo brancos, seu avô materno como índio e o restante de seus avós como brancos. Segundo ela “era a única morena da família (...) destoava um pouco, mas não tive problemas a não ser no colégio”.

As entrevistadas utilizam-se de vários elementos para se autotclassificar e classificar os seus familiares. A cor da pele é o elemento mais citado por elas para realizar a classificação racial. Para algumas como Selma, Ângela e Patrícia, os traços físicos como nariz, o cabelo, os lábios, aparecem como sendo de grande importância para definir a cor/raça das pessoas e delas próprias. Ângela, Teresa e Adriana utilizaram em vários momentos de suas narrativas a origem da família como tendo importância na definição racial, principalmente, de seus familiares.

4.5 – Trajetória Educacional

No resgate das trajetórias de vida das mulheres negras entrevistadas, a educação aparece como um elemento importante, até mesmo definidor da sua trajetória ascensional. As famílias das entrevistadas têm grande importância neste processo, pois realizaram altos investimentos na escolarização das filhas. Podemos perceber isto primeiramente pelo tipo de estabelecimento cursado pelas entrevistadas no primeiro grau e médio. Dentre as oito mulheres apenas duas passaram por estabelecimentos públicos, todas as outras estudaram em escolas privadas consideradas como referência em educação nos municípios em que se localizavam. Apenas duas das entrevistadas, Selma e Patrícia, estudaram por algum tempo com bolsa parcial, mas somente nas séries iniciais.

Esse “hiperinvestimento escolar” realizado pelas famílias pode, contudo, fazer com que os pais exijam de seus filhos estudar “mais que os outros para estarem seguros do sucesso escolar” (LAHIRE, 1997: 29). Esse aspecto aparece retratado por Letícia, que relata ter tido a obrigação de corresponder ao “superinvestimento escolar” que seu pai fez

durante sua infância, visto que esta estudou em um dos colégios mais tradicionais do Município onde morava. Sua família a impôs o dever de ser uma das melhores alunas da escola, pois o colégio concedia medalhas aos primeiros lugares das turmas. Segundo Letícia, isto durou com muita intensidade até a quarta série, porque na série seguinte seus pais diminuíram a pressão sobre ela que enfim se tornou “um pouco mais normal”, como ela mesma afirma. Ainda que com menor exigência, outras entrevistadas relatam essa busca por ser “uma das primeiras da sala”, como é o caso de Selma e Adriana.

Destaca-se em todas as trajetórias analisadas a importância do papel das mães das entrevistadas para o “sucesso escolar” delas. Conforme argumenta Lahire (1997), as mães ficam responsáveis pela educação dos filhos e, principalmente, pelo acompanhamento escolar deles. Este fato produz efeitos importantes na escolarização dos filhos. Estes aspectos aparecem em todos os relatos, com destaque para as falas de Adriana e Clarice.

O processo de escolarização de Adriana foi totalmente influenciado pela presença materna, pois sua mãe a ensinava os deveres de casa e a ajudava a se preparar para as provas. Essa atitude tinha tal peso que após o falecimento de sua mãe ela percebe uma queda significativa em seu desempenho escolar.

Clarice aponta uma situação familiar favorável ao bom desempenho escolar dela e dos três irmãos. Podemos perceber uma transmissão direta de capital escolar e de “atitude cultural” (LAHIRE, 1997:345) advindo dos pais atuando diretamente na socialização e no processo de escolarização dos filhos. A mãe de Clarice aparece como uma responsável direta pelo desempenho dela e de seus irmãos. Segundo relata, por uma opção familiar, sua mãe não ingressou no mercado de trabalho para auxiliar em sua educação e de seus irmãos.

O ambiente escolar foi marcante no processo de socialização das entrevistadas. Algumas delas, como Selma, Ângela, Adriana e Patrícia guardam muitas lembranças positivas desse período, mas Janaína e Teresa relatam momentos difíceis sofridos no período escolar. Janaína avalia como sendo os elementos negativos de seu processo de escolarização a falta de liberdade e do exercício do brincar aliados à rigidez vivida na escola. Segundo a entrevistada estes elementos estão diretamente ligados ao fato dela ter ingressado na escola durante o período ditatorial.

Teresa apresenta como grande dificuldade para seu processo de escolarização a presença de discriminação racial na escola, posta em prática pela direção e por algumas

professoras da escola. Ela estudou em colégio católico coordenado por freiras e, apesar de nunca ter repetido de ano, relata que percebia um tratamento hostil por parte das religiosas. Segundo ela, devido a isso seu desempenho escolar começou a ser menor que o de outros alunos, pois por ser a única negra na escola desenvolveu “bloqueios” devido às agressões que sofria. Quando perguntada se estas atitudes influenciaram em seu desempenho escolar ela afirma que sim, pois teve que estudar mais do que a turma, uma vez que sua mãe dava aula nessa escola, ela considera que tinha que provar para a direção e para os docentes sua capacidade para frequentar aquele espaço escolar. Segundo o relato da entrevistada, essas atitudes influenciaram em seu comportamento, pois na escola ela não era a “mesma pessoa” que em sua casa.

A fala de Teresa retrata o despreparo da instituição e dos profissionais de educação em receber crianças negras. Essas atitudes presentes em sua escola mostram a existência de diferenciação no tratamento em virtude do pertencimento racial da(o)s aluna(o)s. Essa diferenciação sofrida pela entrevistada parece ter reflexos até mesmo em sua percepção racial, visto que, como já vimos na seção anterior, esta não consegue perceber e mesmo reconhecer como positivo seu pertencimento racial devido à desvalorização e inferiorização do ser negro percebida na sociedade e reproduzida no cotidiano escolar.

Outras entrevistadas relatam momentos de discriminação racial na escola, aliados a um distanciamento ou mesmo rejeição por parte do grupo, além de uma auto-rejeição (CAVALLEIRO, 1999) como ocorre com Janaína.

Eu percebi que eu não era bonita, não me achava interessante, meu padrão estético, aos 12 anos eu fiquei apaixonada pelo menino mais bonito da escola que era um loiro de olho azul, não tinha a menor possibilidade do cara me olhar, primeiro porque ele já tinha 18 anos e eu com 12, e tal, mas também pela questão racial, então, eu era muito tímida, não falava nada na sala, era super apagada. (Janaína).

Para vencer essa rejeição, Janaína começa a desenvolver algumas estratégias para conseguir ser aceita pelos colegas da escola e para reconhecer positivamente seu pertencimento racial. Segundo ela ao mudar de escola “descobriu” uma forma de se enturmar, que era sendo falante e simpática. Janaína rejeitava sua auto-imagem, pois se via

como feia por ser “gorda” e “negra”, dois aspectos desvalorizados na sociedade. A forma encontrada para vencer a timidez causada por esse sentimento de inferioridade foi começar a impor sua presença através da representação de turma e de participação em espaços de discussão política dos estudantes. Essa atitude chamada pela entrevistada de “resistência” foi importante para que ela “inventasse modos de ser no mundo” e percebesse suas características positivas.

Leticia, quando analisa sua própria trajetória, avalia que foi no ambiente escolar que ela sofreu pela primeira vez em sua vida com o racismo. Ao relatar um episódio de preconceito que enfrentou na escola, no primeiro grau, por parte dos amigos de sala, ela reflete como o problema racial estava presente no cotidiano da escola. Esta instituição escolar, ao que parece, não era organizada de forma a perceber esses aspectos como importantes, além de não saber lidar com situações como a que a entrevistada vivenciou.

(Q)ue eu terminei meu primeiro grau, é, não tive assim, meu grupo de amigos foi pra uma escola, e eu fiz questão de não ir pra mesma escola que eles, hoje em dia eu consigo enxergar porque que fez porque principalmente no último ano eu rompesse com o pessoal e convivesse somente o necessário. Hoje em dia eu consigo ver, óbvio que é uma fase muito difícil, adolescência e tudo eu tinha treze anos de idade, mas eu consigo ver que foi nessa esfera que foi a primeira vez que eu sofri racismo, porque minha mãe me levou no salão de beleza e eu alisei o cabelo, e aí quando eu voltei na segunda-feira, eu fui motivo de chacota e aquilo dali mexeu muito comigo, mas nem a escola, nem a minha mãe levaram pra esse lado, entendeu, que a escola me defendeu, por eu ser aluna, nenhum aluno pode chacotear o outro, chamaram minha mãe pra falar o que está acontecendo, mas ninguém levou pra esse lado.

Selma relata que percebeu muita diferenciação na escola, principalmente por ter estudado todo o período escolar em uma instituição privada que concentrava alunos de classe média alta e classe alta, principalmente. Nessa instituição, ela era sempre a única aluna negra da sala. Como define “olhava para o lado e não tinha ninguém”. Esse isolamento gerava momentos de diferenciação por parte de alguns colegas da escola.

Ah, tinha um menino lindo, acho que ele tinha um pouco de nojo de mim, não sei, porque naquelas brincadeiras de verdade e conseqüência eu

sempre tentava dar uma conseqüência nele da uns beijinhos, eu e todas as meninas, ele sempre fugia quando era comigo, tem umas pequenas coisas assim que você sente que não era porque eu tinha cárie. Engraçado porque eu mantive uma relação muito íntima dos meus amigos da escola até porque eu estava em tempo integral, então são os meus melhores amigos até hoje, e dentro de um grupo grande esse garoto se insere, e ele casou e não me convidou, ele convidou todo mundo. (Selma).

Por parte de professores, ela não considera ter sofrido discriminação pelo fato de ser filha de um professor da escola e porque era “boa aluna”. Mas o fato de ser filha de pai branco gerava estranhamento por parte dos professores.

Pelo fato da maioria das mulheres ter estudado em escolas particulares, é possível notar nas narrativas que as entrevistadas eram sempre as únicas alunas negras na escola, quando muito havia mais um(a) aluno(a) que elas com quem, em geral, mantinham uma relação de amizade, talvez numa estratégia de proteção e auxílio mútuo para facilitar a convivência na escola. Quanto ao número de professores negros (pretos e pardos), elas relatam que eram, em média, um ou dois professores nos ensinos fundamental e médio, e a maioria lecionava as disciplinas da área de Humanas.

A condição social estável das famílias das entrevistadas possibilitou-as ter uma trajetória escolar, com destaque para os primeiros e segundos graus de ensino, sem interrupções ou necessidade de trabalhar. Duas das entrevistadas, porém, iniciam sua trajetória profissional ainda no segundo grau, mas motivadas pela vontade de ganhar seu próprio dinheiro. São elas Janaína e Letícia. Seu ingresso precoce no mercado de trabalho não representou dificuldades de ingresso no ensino superior. Ao contrário, para elas a experiência profissional anterior à universidade as fez ingressar no espaço acadêmico com um projeto profissional bem definido e com mais experiência de vida.

Janaína relata que apesar de sua família ter uma situação socioeconômica estável, ela ingressou no mercado de trabalho formal aos dezesseis anos de idade motivada pela vontade de ser “independente” de sua família. Para concretizar essa vontade, no segundo grau ela ingressou em uma instituição para formação de professores.

Letícia ingressa no mercado de trabalho ainda mais cedo, com quatorze anos. Ela, ao contrário de Janaína, começa a trabalhar devido à diminuição do status socioeconômico

da família. A estratégia desenvolvida por ela foi trabalhar com o pai e estudar no período noturno.

Outras entrevistadas começaram a trabalhar ao final do segundo grau, já com dezoito anos. Adriana começou a trabalhar no período anterior ao ingresso na faculdade, e Patrícia e Teresa começaram a trabalhar após o ingresso na Universidade. Estas entrevistadas buscaram o recebimento para manter seus gastos pessoais. Contudo, o recebimento não foi buscado como uma forma de sustento, pois seus familiares proveram-nas durante todo o curso universitário.

Clarice, por ter cursado segundo grau em escola técnica, ingressou no mercado de trabalho após a conclusão e definiu sua opção por uma instituição de ensino superior privada, pois para a área de Engenharia não havia curso noturno e ela não desejava sair do emprego.

Letícia também teve de optar entre continuar no mercado de trabalho e ingressar em uma universidade pública. No entanto, sobre ela pesou a baixa qualidade da escolarização que recebeu no segundo grau. Este fato a fez adequar suas chances de sucesso no vestibular cursando uma faculdade privada, pois ela revela que “sabia que não iria passar numa universidade pública”.

(..) fiz o segundo grau assim, estudando à noite, trabalhando, depois saí desse emprego com meu pai, fui trabalhar em outras coisas e tudo e reconheço, vamos dizer assim, por eu ter estudado à noite, eu acho que o ensino à noite não é a mesma coisa que de dia, no sentido de aprofundar o estudo. Então vamos (...) eu queria fazer uma faculdade pública, mas eu sabia que eu não iria passar numa universidade pública, eu precisava fazer um pré-vestibular, alguma coisa assim, nesse sentido eu também não tive outras pessoas que me orientassem, sabe, “faça um pré-vestibular” e tudo. Nisso eu terminei o meu segundo grau. (Letícia).

A entrevistada utiliza-se de seu “senso prático” para avaliar suas reais chances de acesso ao ensino superior. Ou seja, Letícia parece ter feito um ‘mapa’ de suas possibilidades objetivas de ingresso em uma instituição de ensino superior e, assim, “optou” por uma escolarização privada (BOURDIEU, 1999).

A ausência de um familiar com ensino superior que lhe servisse de estímulo e o baixo volume de “capital cultural” herdado de seus pais parece fazer diferença e representar uma dificuldade para o ingresso de Letícia em um curso universitário.

Meu pai pagava o segundo grau pra mim, mesmo estudando à noite, mesmo eu trabalhando, porque ele dizia o seguinte: até o segundo grau é minha obrigação, depois do segundo grau, quem quiser fazer faculdade que trabalhe para pagar sua faculdade. Aí veio o meu primeiro desafio, arrumar um emprego que fosse suficiente, que eu recebesse o suficiente pra pagar uma faculdade, e aí com isso eu fiquei de dois a três anos sem estudar porque os empregos que eu tinha nunca eram suficientes pra pagar uma faculdade particular de serviço social. (Letícia).

Quanto ao acesso das entrevistadas ao ensino superior é possível observar que os pais com um curso universitário realizam uma transmissão dos recursos educacionais, ou seja, percebe-se pelo número de filhos que ingressaram no ensino superior que na família das entrevistadas ocorreu uma distribuição de educação entre os membros, o que pode ser denominado, segundo Valle Silva e Hasenbalg (2002: 68), de “clima cultural” da família. De acordo com os autores, julga-se que pais mais escolarizados apreendem melhor os benefícios posteriores resultantes da educação de seus filhos e estão mais habilitados a apoiar e auxiliar no processo de aprendizagem destes.

Essa transmissão da educação pode ser observada na família de Clarice, cujo pai tem três irmãos, todos com ensino superior completo, e algumas irmãs com mestrado e doutorado. O pai de Patrícia também tem o ensino superior completo e ela e suas duas irmãs possuem o terceiro grau completo.

Adriana e Teresa são filhas únicas, o que mostra que o esforço familiar conseqüentemente foi menor do que das famílias em que o número de filhos é maior. Este fato pode estar relacionado ainda ao bom desempenho educacional delas. Segundo Valle Silva e Hasenbalg (2002) “[i]númeras pesquisas na área de realização de *status* e mobilidade social, mostraram a existência de uma relação inversa entre o número de irmãos presentes nas famílias e o desempenho educacional de crianças e jovens” (p.68).

Quanto ao tipo de instituição cursado no ensino superior, há uma divisão, pois quatro das entrevistadas estudaram em uma universidade pública e as outras quatro em

faculdades privadas. O ingresso em um curso universitário ocorreu logo após o término do segundo grau para a maioria das entrevistadas, que ingressaram sem a preparação em pré-vestibular. Janaína e Letícia, no entanto, ingressaram algum tempo depois, porque iniciaram sua experiência profissional de forma mais “precoce”. Letícia ingressou no ensino superior dois anos depois de concluir o segundo grau para a formação de professores, já Janaina teve um espaço de dez anos entre uma escolarização e outra.

Janaína atribui esse longo espaço de tempo à decepção que teve ao ingressar, logo após a conclusão do segundo grau, em uma faculdade particular para fazer o curso de Fonoaudiologia e ao perceber que o curso não corresponderia as suas expectativas, ela o abandonou e resolveu investir no mercado de trabalho como professora. Após atuar como docente por dez anos, ela percebeu a obrigação de ingressar no ensino superior, já que era uma exigência da LDB de 1996. Nesse momento, a entrevistada decidiu buscar uma universidade e ingressou em uma instituição pública para o curso de pedagogia.

Com relação à escolha do curso, vemos que a maior parte das mulheres entrevistadas escolheram o curso por vontade própria e receberam apoio da família na escolha. Algumas delas, entretanto, relataram que ao escolherem seus cursos, principalmente as que são de cursos de licenciatura da área de Humanas/Sociais, enfrentaram momentos difíceis na família por terem escolhido profissões que, segundo pensavam seus familiares, não garantiriam a elas uma carreira bem sucedida.

Janaína relata influências contrárias porque seu pai e alguns familiares achavam uma “péssima escolha” ser professora. Seu pai chegou a lhe dizer que ela ia “morrer de fome” com esta profissão. Ela atribui essas falas a um processo de desvalorização que o magistério vem enfrentando, à perda de prestígio e a um “desfacelamento da carreira” pelos baixos salários recebidos.

Patrícia relata que apenas sua mãe apoiou sua escolha. Por ter passado nas primeiras colocações no vestibular, seu pai ficou ainda mais “indignado” porque achou que ela estava desperdiçando sua vida ingressando em uma carreira que não lhe daria garantias futuras. Para ele, o critério que deveria ser utilizado por ela para a escolha da profissão deveria ser a questão financeira.

A narrativa de Selma retrata a falta de um “modelo” na carreira que estava escolhendo, pois em sua família ou em círculos de amizade não havia arquitetos. Para a

escolha desta profissão não houve problemas com a família, mas sua mãe afirmava que ela poderia escolher qualquer uma menos Pedagogia ou qualquer outra ligada à docência devido aos baixos salários.

A escolha da carreira feita por Teresa parece retratar a utilização do “senso prático”, pois a entrevistada avalia suas possibilidades de sucesso no vestibular adaptando suas chances de ingresso a um curso menos concorrido, Biologia, de uma faculdade privada. Contudo, a entrevistada relata que sua intenção inicial era cursar medicina.

A escolha de Ângela foi motivada pela possibilidade de alto retorno financeiro que a profissão de química poderia lhe trazer, pois afirma que “precisava ganhar dinheiro rápido” para ajudar financeiramente com os gastos familiares, pois o pai era autônomo e não estava conseguindo prover sozinho toda a família. Além disso, a escolha foi motivada pelas promessas de desenvolvimento econômico do país, uma vez que os profissionais da área de Exatas estariam com mercado de trabalho garantido.

Observei nas narrativas, quanto à questão de recebimento de bolsas, que como algumas já trabalhavam apenas duas das entrevistadas, Selma e Patrícia, foram bolsistas (de iniciação científica) durante o curso de graduação, mas essa bolsa não era voltada para a manutenção na universidade e sim como complemento da formação acadêmica.

Quanto às possíveis dificuldades enfrentadas na permanência no curso superior, vemos que apenas Adriana e Letícia enfrentaram algum tipo de dificuldade de manutenção no curso e tiveram de interrompê-lo por algum tempo.

Adriana cursou uma faculdade privada e quando estava no último período seu pai faleceu. Como ela não trabalhava e sua remuneração do estágio não lhe cobriria as despesas, teve que parar a faculdade por falta de recursos financeiros. A entrevistada só retornou para a faculdade 10 anos depois, quando se casou e conseguiu auxílio do esposo para finalizar o curso.

Letícia interrompeu o curso por um ano, pois ficou desempregada. Como estava cursando faculdade privada e não recebia ajuda financeira da família, ela considera que esta interrupção foi necessária até o momento em que pôde fazer acordo com a faculdade e assim retornar. Nesse mesmo período ela se casou e revela que este fator ligado ao desemprego foi o motivo do trancamento do curso. Devido à importância atribuída pela

entrevistada ao ensino superior, essa interrupção representou um momento difícil em sua trajetória, pois ela teve que escolher entre o casamento e a continuidade no curso.

Quanto às expectativas das entrevistadas após a conclusão do curso de graduação, vemos que a maioria das mulheres negras entrevistadas buscava continuidade da formação. Algumas planejavam fazer mestrado ou doutorado no exterior, outras esperavam que o ensino superior ampliasse suas chances profissionais. Para as mulheres que já estavam inseridas no mercado de trabalho as expectativas eram de aprofundar ainda mais os conhecimentos na área de formação investindo em uma titulação acadêmica. Observei nas narrativas que todas as entrevistadas, direta ou indiretamente, estavam falando de ascensão social e/ou profissional.

4.6 – Acesso das Mulheres Negras à Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFF

A busca pela pós-graduação por parte das mulheres entrevistadas está associada a alguns aspectos. O primeiro deles é o fato de algumas delas terem feito bolsa de iniciação científica durante a graduação e terem sido “iniciadas” em ambientes de pesquisa e de produção acadêmica sendo, portanto, estimuladas por seus(suas) orientadores(as) a ingressar no mestrado. A maioria, entretanto, buscou o mestrado com o auxílio de um(a) professor(a), principalmente do(a) orientador(a) da monografia.

A experiência da produção da monografia e o auxílio dos professores(as)/orientadores(as) de graduação foram importantes para o ingresso das mulheres negras entrevistadas no mestrado. Como o acesso à pós-graduação “se dá através de mecanismos explicitamente parciais, não universalistas” (CARVALHO, 2003: 170) é importante que os aluno(a)s negro(a)s busquem algum auxílio para aprender a linguagem acadêmica e tenham acesso à pesquisa e às informações que possam capacitá-lo(a)s para ingressar neste ambiente segregador e de alta competitividade.

Todas as entrevistadas passaram por processo seletivo e a maioria revela não ter tido dificuldades na realização deste. O projeto ou anteprojeto, em geral, foi orientado por um(a)

professor(a) e algumas delas participaram de grupos de estudos durante a preparação para o mestrado. A maioria já conhecia o programa de pós-graduação para o qual estava tentando a vaga, chegando a procurar contato anterior com o(a)s professores(as) que posteriormente se tornaram orientadores(as). Janaína destaca-se neste aspecto, pois relata não ter tido contato anterior seja com o programa de pós-graduação seja com o(a)s professores(as) e considera que esta deve ser uma atitude das mulheres negras no Brasil: buscar por elas mesmas e ir além das possibilidades aparentes.

A motivação para o ingresso no mestrado surgiu para a maioria delas devido à vontade de seguir uma carreira na docência superior, assim como ascender social e profissionalmente. Algumas buscaram o mestrado motivadas pelo próprio histórico de ingresso de familiares na pós-graduação, como ocorreu com Clarice e Selma. Esta última apresenta uma particularidade em relação às outras entrevistadas porque buscou ingresso no mestrado motivada por uma oportunidade oferecida pela sua orientadora da monografia, posteriormente orientadora no mestrado também, que a convidou a participar de uma pesquisa financiada por uma estatal. Dentro deste financiamento estava prevista uma bolsa de mestrado que seria de Selma caso passasse na seleção. Como naquela ocasião ela estava trabalhando em um local que não lhe possibilitaria crescimento profissional, optou por ingressar no mestrado e assim investir em sua formação acadêmica. Segundo ela, se não tivesse recebido oferta da bolsa não teria tentado, teria buscado posicionamento no mercado de trabalho primeiro. Desta forma, essa oferta foi então sua grande motivação. Selma, contudo, nem chegou a receber a bolsa, pois logo após a aprovação no mestrado recebeu uma proposta de emprego com uma remuneração acima do valor da bolsa e com a possibilidade de continuar estudando.

Patrícia e Adriana buscaram a pós-graduação pela motivação da carreira docente e pela possibilidade de participarem de espaços de pesquisa. Para Patrícia, devido ao seu envolvimento com pesquisas acadêmicas ainda durante a graduação, o mestrado representa uma oportunidade para dar continuidade ao projeto de pesquisa construído na iniciação científica.

Ângela e Teresa ingressaram no mestrado trinta anos depois de concluída sua graduação. Ambas trabalham em instituições públicas, estão próximas da aposentadoria e ingressaram por terem considerado o momento ideal de investir nos estudos. É interessante

notar que a trajetória delas se aproxima dos resultados apresentados no capítulo anterior quanto ao ingresso de mulheres acima de 47 anos, pois as entrevistadas afirmaram que só puderam buscar a pós-graduação após a criação dos filhos, o cuidado com os pais, no caso de Ângela, reafirmando a hipótese levantada nos dados e após alcançar uma estabilidade financeira que lhes garantisse a permanência.

Sobre os incentivos ao ingresso no mestrado todas foram incentivadas por amigos, familiares e principalmente pelo(a) orientador(a) da monografia. Dos familiares, o incentivo veio de diversas formas: material e/ou financeiro, auxílio no cuidado com os filhos como é o caso de Adriana e Patrícia e mesmo na ajuda com os serviços domésticos. Alguns familiares, apesar de não entenderem bem a importância do mestrado, auxiliaram principalmente com suporte financeiro.

O apoio dos cônjuges foi importante e em alguns momentos decisivo para que algumas das entrevistadas pudessem não só ingressar, mas principalmente permanecer no mestrado. Durante sua narrativa, Clarice mostra a importância do apoio de seu cônjuge, pois está casada há apenas um ano e ainda se adaptando ao casamento, mas conta com o auxílio de seu esposo inclusive na troca de idéias e de saberes, pois ambos são formados na mesma área de conhecimento.

Para outras entrevistadas esse processo não ocorre tão facilmente. Janaína é um exemplo disso, pois como ficou dez anos somente no mercado de trabalho, quando iniciou a universidade teve um apoio relativo do cônjuge que com o passar do tempo começou a questionar sua rotina de vida. Quando Janaina decidiu ingressar no mestrado teve que abrir mão do casamento, já que seu esposo lhe “impôs” de certa forma uma escolha entre a relação e a pós-graduação.

Letícia enfrentou momentos parecidos, mas não chegou a por fim à relação. No caso dela seu companheiro tem o primeiro grau e não tem nenhum envolvimento com o meio acadêmico. Por isso, ela acredita que ele não consiga perceber a importância que tem para ela estar no mestrado, assim como o impacto que essa formação pode trazer para sua carreira profissional. Através de seu relato, pode-se perceber como é difícil e em alguma medida doloroso para as mulheres conseguirem apoio para disputar um espaço no ambiente acadêmico.

Selma está casada há pouco tempo, mas relata que apesar de ter o apoio do marido em suas realizações, as funções domésticas ficam como sendo exclusivamente suas.

Eu acho impressionante isso, o brasileiro tem essa cultura, tô falando do brasileiro porque é o que eu conheço, não conheço outras culturas, mas de que a mulher ela pode trabalhar, não tem problema nenhum, meu marido não fez nenhuma objeção sobre isso, imagina, ele é um homem moderno, mas eu que faço a janta, eu que lavo a louça, eu que arrumo a casa, sabe, eu peço pra ele me ajudar, aí ele me ajuda, torce um pouco o nariz, aí ele ajuda e passa cinco dias sem ajudar, mas aquela obrigação é minha, então tem isso a mulher ela acumula essas funções. (Selma).

Na narrativa de Selma vemos que mesmo quando as mulheres se tornam independentes financeiramente, numa relação conjugal são elas que acumulam as funções domésticas. Através dos relatos das entrevistadas podemos perceber que ainda perdura no Brasil o modelo patriarcal de sociedade com uma divisão dos papéis masculinos e femininos na organização familiar. Ainda cabem exclusivamente às mulheres as responsabilidades domésticas. Assim, as mulheres que desejam investir em sua carreira profissional/ acadêmica devem articular sua participação no espaço acadêmico, no caso das entrevistadas, com a administração do lar (MELO et alii, 2004).

Algumas dificuldades enfrentadas na permanência na pós-graduação referem-se exatamente a esse ponto que é articular “os dois mundos”. Sobre isso, destaco a trajetória de Patrícia, que por ter engravidado durante a realização do curso enfrentou muitas dificuldades para a permanência, principalmente quando iniciou o período de redação da dissertação. Segundo ela o retorno aos estudos após o nascimento do bebê tornou-se mais difícil do que o esperado. Apesar de ter contado com a compreensão do orientador, como está com o prazo cada vez menor, vem sofrendo cada vez mais com pressões, principalmente do coordenador do programa, pela finalização do curso. Para enfrentar essas dificuldades, Patrícia recebe ajuda dos familiares, esposo, mãe e sogra, e atualmente conta com auxílio de uma babá para cuidar da filha.

Letícia também encontrou algumas dificuldades de permanência na pós-graduação. No caso desta entrevistada as dificuldades eram financeiras, pois ela ficou desempregada no início do curso. Por ter observado o alto custo que seria manter-se no mestrado, Letícia

chegou a pensar em trancar o curso, mas nesse momento apareceu uma oportunidade de trabalho. No período em que esteve desempregada contou com o auxílio-desemprego para o custeio do curso, por isso relata que não precisou “chegar na ajuda familiar”. Letícia reflete que quando estava acabando o auxílio teria realmente de trancar, o que não chegou a ocorrer. Contudo, como não teria um motivo grave como problema de saúde para justificar o trancamento, por exemplo, considerou que seu afastamento poderia ser mal recebido pelo programa, pois poderia transparecer que ela não estava apta a ingressar no mestrado e que eles erraram ao aprová-la.

Com relação aos objetos de estudo, vemos que duas das entrevistadas pesquisaram, ou estão pesquisando sobre relações raciais. São elas Janaína, que produziu sobre a temática de ações afirmativas e ensino superior, e Letícia, que está pesquisando sobre violência doméstica contra mulheres negras. Janaína atribui seu interesse pela questão racial por ser uma área da qual estava se aproximando ainda na graduação. Já Letícia afirma que escolheu as mulheres negras como objeto por ter enfrentado muitas situações de racismo em sua trajetória profissional em alguns espaços em que trabalhou, onde era sempre a única negra, já que os outros negros trabalhavam nos espaços de serviços gerais. O tema sobre violência doméstica está ligado ao fato de Letícia advir de uma família marcada por esse tipo de problema, o que além de a incomodar a fez buscar espaços de estudos sobre a temática e atualmente ela trabalha em uma instituição de atendimento a mulheres vitimizadas.

As outras mulheres pesquisaram ou estão pesquisando questões específicas de suas áreas de atuação, mas a maioria das pesquisas foi pensada a partir de sua experiência profissional utilizando, inclusive, seus locais de trabalho como objeto. Uma parte das entrevistadas tem sua pesquisa vinculada ao orientador(a) ou ao núcleo de pesquisa coordenado por ele(a). As outras desenvolvem pesquisas “independentes”.

A pós-graduação representava um ambiente “impossível” de ser alcançado para a maior parte das mulheres. Algumas definiram a pós-graduação como sendo “um bicho de sete cabeças”, ou mesmo “algo mítico”, inatingível. Essa visão provavelmente era motivada pela escassez de exemplos positivos no círculo familiar que tivessem ingressado na pós-graduação, porquanto ao ingressar a visão sobre o mestrado se modificou e elas passaram a considerar este um caminho natural após a graduação, sendo possível para quem realmente

queira seguir esse caminho, como definiu Ângela: “É uma opção, tem outros que vão fazer outra coisa. É para quem gosta, é uma opção de vida”.

Apenas duas das entrevistadas, Patrícia e Adriana, tinham uma visão positiva antes de ingressar no mestrado, provavelmente motivada pela participação delas em grupos de estudos coordenados por professores que lecionavam tanto na graduação quanto na pós-graduação e foram os maiores incentivadores para o ingresso destas mulheres no mestrado logo após a conclusão do curso.

É possível afirmar que a pós-graduação confere ou conferiu impacto na vida de todas as mulheres negras entrevistadas. Analisando as narrativas das mulheres que já terminaram o curso podemos perceber com maior clareza as contribuições do curso na vida delas. Selma relata que o mestrado lhe conferiu satisfação pessoal por ter conseguido desenvolver um trabalho científico com tamanho rigor acadêmico. Essa resposta ilustra a baixa auto-estima da população negra quando ingressa em espaços supervalorizados da sociedade, como é a pós-graduação. Nesses espaços parece ser necessário que a *capacidade intelectual do negro* seja provada.

Para sua vida profissional, Selma afirma que recebeu um aumento salarial devido à conclusão no mestrado, pois a instituição em que trabalha incentiva a qualificação profissional. Com relação à sua participação na academia, ela afirma que não deseja ser professora universitária, mas está buscando inserção em espaços de pesquisa.

A pós-graduação parece ter tido uma importância ainda maior na vida de Janaína, pois conferiu impacto em sua percepção como negra, ampliou sua autovalorização como mulher negra, a ajudou a perceber valores positivos em sua negritude e a aprimorar o olhar sobre as desigualdades raciais e de gênero existentes na sociedade brasileira. Como define,

Eu me transformei depois que eu fiz a pós-graduação, aí sim eu me tornei negra, de verdade, de corpo e alma, integral. Antigamente, mesmo na graduação, eu já flertava com esse tema, mas não conseguia transformar isso num projeto de vida, num pensar constante, eu fazia algumas discussões, mas eram discussões muito rasas, e aí na hora em que eu comecei a mergulhar no meu objeto, que era um objeto que eu quis, não era uma imposição. O mais interessante de tudo é que eu fui me transformando ao longo da minha pós-graduação. Eu fui me transformando como mulher, fui me transformando como negra. Então essa noção mais exata de que tem desigualdades sérias e mais profundas

não só raciais, como de gênero, então hoje em dia eu acho impossível não fazer uma fala em relação a isso. (Janáina).

Segundo Janáina, após o curso passou a ser “mais perceptiva” em relação às questões raciais e de gênero e se sentiu mais fortalecida para tomar decisões em sua vida pessoal como sua escolha quanto ao casamento, a opção por filhos, dentre outras. Para a entrevistada, “hoje em dia acho que consigo lidar com isso sem ter uma pressão tradicional atrás do meu calcanhar. Eu amadureci muito na pós-graduação”. Apenas em sua trajetória podemos perceber a presença de interferências da participação em um curso de pós-graduação em sua percepção sobre sua própria identidade racial. Como ela mesma relata, a participação neste espaço e a produção da dissertação ampliaram sua percepção enquanto mulher negra.

Na vida profissional ela considera que houve grandes mudanças, que ainda não vieram em forma de dinheiro, mas de abertura de espaços, ampliação de sua rede de relações que a tem ajudado a investir em sua “nova carreira”, a carreira acadêmica. Ela considera que tem tido um retorno com a pós-graduação que está inclusive acima da média de sua turma, pois acredita que para a maioria dos alunos que cursam mestrado ocorrem poucas alterações em sua vida já que não conseguem inserção em espaços de pesquisa, ou seja, a grande maioria após o curso retorna para seus locais de trabalho.

As outras entrevistadas que ainda não concluíram o curso apresentam suas expectativas quanto às possibilidades conseguidas a partir do diploma. Quanto a uma futura carreira como professora universitária, quatro das entrevistadas apresentaram interesse em investir nesta carreira e para isso planejam ingressar no doutorado em seguida ao mestrado. Duas das entrevistadas, Ângela e Teresa, talvez por já terem ingressado no mestrado próximo de sua aposentadoria, não buscam investir em uma carreira acadêmica, ao contrário, narram que seu interesse pela titulação é em parte por uma ampliação salarial, e pela oportunidade de aquisição de conhecimentos, além de uma realização pessoal.

Nas entrevistas, em dado momento, pedi para as mulheres refletirem sobre a presença da população negra no espaço universitário, definindo a cor/raça de seus professores(as) e colegas de turma, inclusive no mestrado. Com relação a este último,

vemos que todas as mulheres revelam terem estudado com, em média, dois professores pardos ou pretos na graduação e poucas deste grupo eram mulheres negras. Na verdade, apenas as mulheres que estudaram em cursos de Humanas/Sociais tiveram uma professora negra. Entre os colegas de faculdade a média se mantém em dois por turma e novamente elas mantiveram vínculos de amizade com este(a) aluno(a)s. Com relação ao mestrado, vemos que nos cursos da área de Humanas/Sociais a presença de pretos e pardos é superior à observada nos cursos da área de Exatas e Tecnológicas²⁵.

Apesar de todas terem afirmado que percebem dificuldades para os negros ingressarem na universidade, os olhares foram diversos. Algumas definiram a classe social como sendo o fator mais importante para essa baixa participação, outras apontaram as diferenças de qualidade da escolarização dos negros em relação aos outros grupos raciais. Algumas entrevistadas afirmam que só conseguiram perceber essa diferença de participação de negros e brancos, por exemplo, após o ingresso no mestrado, a partir do contato com discussões e leituras relacionadas a esse tema.

Destaca-se sobre esse assunto a fala de Ângela, que considera que o ingresso na universidade depende da classe social e do poder aquisitivo do(a)s aluno(a)s. No entanto, a entrevistada apresenta uma fala controversa, pois afirma que “se a população negra veio de família de pais que estudaram, de pais que tiveram condições de dar uma boa educação, que tiveram equilíbrio emocional em casa essa criatura(sic) ela vai entrar, ela não vai ter dificuldade de ingressar”. Ângela parece estar utilizando sua trajetória pessoal para embasar sua fala, pois sua opinião reflete sua própria trajetória, visto que advém de uma família nuclear e obteve uma escolarização com qualidade suficiente para lhe garantir acesso ao ensino superior prescindindo de curso preparatório.

A despeito disto, a fala de Ângela se aproxima da análise de Guimarães (2003) sobre a interferência da classe socioeconômica no ingresso de estudantes de todos os grupos raciais na universidade. Segundo o autor, “quanto maior a classe socioeconômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso” (p. 8). Outros elementos são apresentados pelo autor como importantes para o sucesso no vestibular incluem a não necessidade de trabalhar, o turno em que cursou a escola secundária (diurno)

²⁵ Dados discutidos na pesquisa quantitativa, apresentados no capítulo III.

e a natureza do estabelecimento em que foram cursados os ensinamentos fundamental e médio (privado).

Leticia considera que o acesso da população negra à universidade é “muito difícil”. Devido a essa dificuldade, ela se diz favorável às cotas apesar de toda a polêmica existente em torno da questão. Segundo ela, “é um dos vieses para você conseguir com que essa população negra consiga ter nível superior”.

Em relação à pós-graduação, Leticia define que este é um espaço ainda mais excludente. Ela concluiu que o ensino superior é um “funil”, sendo a pós-graduação o espaço mais seletivo deste, principalmente porque os programas de mestrado não têm um “recorte racial”, uma vez que não há uma atenção para essas questões.

Janaína afirma em seu depoimento que esse menor ingresso de negros no ensino superior, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ocorre porque “quanto mais os negros se aproximam do que é socialmente valorizado, por exemplo, a universidade pública como espaço de excelência na formação e cargos que são mais proeminentes (...), mais dificuldades ele vai encontrar”.

Se ele está pleiteando cargos, por exemplo, nos auxílios gerais, serviços gerais da universidade, ele provavelmente vai acessar sem dificuldades. Porque na verdade a gente discute privilégios nessa hora, um privilégio que está perpetuado em função de uma sociedade escravista e tudo mais e o que você tenta dizer, bom olha isso pode ser diferente, então o acesso de negros na pós-graduação, como alunos, é ínfimo agente sabe disso, agente sabe, por exemplo, se você pegar os dados do IBGE vai ver que quanto mais anos de estudo o sujeito pode ter mais população branca você vê como maioria nessa faixa de escolaridade. E acho que o acesso do acadêmico negro como quadro docente é complicado, eu só me lembro de três na graduação e uma na pós-graduação então isso a gente vê com mais dificuldade, essa mudança nos quadros. (Janaína).

A opinião das entrevistadas aproxima-se das reflexões de alguns autores considerados neste trabalho (JACCOUD e BEGHIN, 2002; GUIMARÃES, 2003, dentre outros), e faz parte do debate de setores do movimento negro quanto ao acesso da população negra ao ensino superior. Atualmente, esse debate tem se concentrado nas

discussões sobre implantação de ações afirmativas ao sistema educacional de ensino superior do país.

De acordo com Guimarães (2003), sinteticamente, as causas da menor participação dos negros do ambiente universitário estão relacionadas a uma série de fatores como o maior índice de pobreza da população negra, baixa qualidade das escolas públicas, preparação insuficiente para o exame de vestibular, menor persistência, baixa auto-estima e pouco apoio familiar e comunitário e a forma de seleção, visto que o exame vestibular não dá oportunidade para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Com relação à pós-graduação, o menor acesso de negros é atribuído ao caráter não universalista e ao fato do modo vigente de ingresso ser marcado por “critérios de preferências combinados com uma meritocracia parcializada que geralmente premia os melhores dentro do conjunto de preferências elegido” (CARVALHO, 2003: 167). A não universalidade da pós-graduação se deve ao fato de que cada programa possui seu protocolo de exames, sendo os processos seletivos extremamente setorizados, ainda que dentro de uma mesma universidade. Além disso, a seleção para a pós-graduação é resultante de personalismos e de preferências, pois os ingressantes devem manter as linhas de pesquisa dos programas “para que os professores continuem com seus interesses de pesquisa e encontrem estudantes que se adaptem a esses interesses” (p.167).

As mulheres negras participantes da presente pesquisa estão inseridas em alguma medida nessa discussão de Carvalho (2003), pois para o ingresso no mestrado elas buscaram, em sua maioria, contato anterior com o corpo docente, informações prévias sobre o programa e também auxílio para a construção do projeto ou anteprojeto. Todavia, isso não lhes tira o mérito da conquista, ao contrário, mostra que elas conseguiram desenvolver estratégias eficientes que lhes garantissem sucesso e lhes colocassem um passo à frente para a concretização de seus projetos ascensionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) traz os objetivos, os princípios norteadores e a organização da Política Nacional de Pós-Graduação brasileira. Dentre os objetivos estabelecidos para a Pós-Graduação estão a formação de docentes para o magistério superior e de pesquisadores para o trabalho científico, possibilitando a formação de núcleos e centros para atender às necessidades setoriais e regionais do país e a preparação de recursos humanos para o mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.

O PNPG 2005-2010 traz ainda como princípio norteador que as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação devam ser preservadas e aprimoradas, visto que desde sua implementação este sistema vem contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. No Plano há a necessidade de fomentar a participação da comunidade científica nacional para auxiliar na promoção de aperfeiçoamento desse sistema. Apesar disso, esse sistema tem recebido uma série de críticas da comunidade acadêmico-científica, pesquisadores e pós-graduandos. Essas críticas se referem ao modelo do sistema, aos processos de avaliação, ao baixo índice de crescimento e às assimetrias existentes. Essas assimetrias estão ligadas, em sua maioria, ao funcionamento do sistema nacional de pós-graduação, do ponto de vista regional, intra-regional e entre estados, assim como no que se refere ao crescimento de diversas áreas disciplinares tradicionais e novas áreas na fronteira do conhecimento.

Nesse sentido, na realidade estudada no presente trabalho, i. e., nos programas de pós-graduação da UFF, identifiquei a existência de algumas assimetrias referentes às diferenças de participação de homens e mulheres, brancos, pardos e pretos na pós-graduação desta Universidade.

Na análise dos dados quantitativos da Universidade relacionados à representação dos sexos, vimos que o percentual de mulheres apresenta diferenças significativas em relação ao de homens, onde estes apresentam vantagens de participação. Tais dados apontaram para uma possível continuidade na sociedade brasileira de desigualdades entre os sexos no acesso aos espaços mais valorizados na sociedade, como a pós-graduação, visto que na distribuição da população universitária do país, assim como da UFF, na graduação, o percentual de mulheres ultrapassa o de homens.

As distâncias entre os sexos se acirram ainda mais quando analisamos a distribuição dos alunos por área de conhecimento e por curso de mestrado, onde observamos que as mulheres mantêm a tendência histórica de maior acesso a cursos das áreas de Humanas/Sociais, o que mostra que elas ainda não estão contribuindo de forma satisfatória para o crescimento dos espaços de desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil.

Com relação ao perfil racial do corpo discente, percebemos a existência de disparidades na participação de brancos e negros, confirmando que as históricas desigualdades existentes entre estes grupos raciais na sociedade brasileira também se fazem presentes na pós-graduação. Esse padrão de desigualdades raciais no acesso à educação impressiona, em alguma medida, pela sua magnitude e estabilidade ao longo do tempo, apesar da expansão do sistema educacional observada nas últimas décadas (JACCOUD e BEGHIN, 2002).

O acesso à educação já tem sido identificado por diversos estudos (HASENBALG, 1979; HAESNBALG e VALLE SILVA, 1988; PASTORE, 2000; HENRIQUES, 2002) como uma possibilidade de integração da população negra à sociedade “e de sua capacidade de mobilidade ou ascensão social”. Contudo, os dados da UFF mostram uma participação desigual da(o)s negra(o)s na pós-graduação em comparação com a(o)s branca(o)s, possivelmente provocada pelas peculiaridades do processo de escolarização da(o)s negra(o)s. Este, em geral, é realizado em instituições escolares de baixa qualidade e em ambientes permeados de práticas discriminatórias que contribuem para o processo de inferiorização da(o)s negra(o)s. Estes fatores têm a função de reforçar e mesmo legitimar as desigualdades raciais encobertas nas diferenças de desempenho (TELLES, 2003) e se concretizam na busca por níveis educacionais mais elevados.

Um elemento importante que deve ser levado em consideração quanto ao ingresso da população negra na pós-graduação é o processo seletivo. Este pode ser entendido como um “rito de instituição” onde os candidatos devem demonstrar um conjunto de “aptidões socialmente adquiridas” no sistema escolar exigidas para ingressar neste ambiente, garantindo, assim, que os “eleitos” mantenham o privilégio deste espaço (BOURDIEU, 1998; 2003). Devido a estes fatores, observo uma “superseleção” dos grupos raciais para ingressar neste ambiente que assim como o vestibular atua com o princípio do mérito. Contudo, na pós-graduação o ingresso é marcado por critérios de preferências combinados com práticas meritocráticas parcializadas que, em geral, “premiam os melhores dentro do conjunto de preferências elegido”. Este processo não é universalista porque cada programa é regido por um conjunto de normas, ainda que dentro de uma mesma “unidade acadêmica” (CARVALHO, 2003: 167).

Quando aliamos o pertencimento racial ao gênero vimos que homens e mulheres negras participam de forma desfavorável da pós-graduação da UFF, o que parece indicar a persistência das desigualdades raciais operando na trajetória de homens e mulheres negras no acesso à educação no país, principalmente nos graus mais avançados do ensino superior. Os resultados encontrados nos levam a concluir que a variável raça possivelmente tenha maior peso que o sexo no que se refere às desigualdades de participação na pós-graduação, além do fato de que ser branco é uma vantagem de participação para homens e mulheres em todos cursos de mestrado das áreas pesquisadas.

Considerando-se apenas as mulheres dos diferentes grupos raciais, vimos que as brancas são as que participam em maior número do mestrado da UFF, independente das áreas de conhecimento. Apesar do percentual de pardas ainda estar bem abaixo do percentual de brancas, o grupo que apresenta os menores percentuais de participação no mestrado são as mulheres pretas, chegando, inclusive, a ter participação nula em 13 cursos pesquisados. Isto mostra que a despeito das mulheres estarem ingressando cada vez mais nas universidades brasileiras, as mulheres negras, principalmente as pretas, ainda não parecem estar desfrutando desse movimento de entrada no ensino superior.

As mulheres brancas cada vez mais conseguem romper com alguns estereótipos existentes na sociedade brasileira e vêm ampliando sua participação em espaços antes considerados masculinos. Contudo, observamos que as mulheres negras ainda apresentam

uma série de dificuldades para transpor as barreiras sociais e conseguir um avanço educacional. Essas dificuldades parecem motivadas tanto pela aliança da discriminação racial à sua condição de gênero quanto pelas menores oportunidades educacionais recebidas pela população negra no país, principalmente para negros e negras oriundo(a)s das classes mais empobrecidas.

As particularidades do cruzamento das variáveis sexo e raça na vida das mulheres negras que ingressaram no mestrado na UFF foi buscada através da pesquisa qualitativa. Esta fase da pesquisa contou com a participação de oito mulheres pardas e pretas, alunas de cursos de mestrado das áreas de Humanas/Sociais, Tecnológicas e Exatas.

As histórias de vida dessas mulheres indicaram que ingressar em um curso de pós-graduação exige da(o) estudante um conjunto de elementos que lhes facilite o acesso. Dentre estes, temos a condição social, ou de classe, uma vez que pertencer a classes mais abastadas parece ser um fator favorável ao ingresso na pós-graduação, já que as entrevistadas declararam pertencer à classe média e apenas uma delas utilizou bolsa para permanência no curso de mestrado. Soma-se a isto o fato de a maioria das entrevistadas terem tido sua trajetória escolar até a universidade realizada em instituições privadas. Todas tiveram a participação de ambos os pais em sua criação que as incentivaram, em sua maioria, a investir no ensino superior.

As entrevistadas buscaram ainda desenvolver uma estratégia para promover seu ingresso no mestrado, sendo essa a orientação de um(a) professor(a) para a produção do projeto ou anteprojeto de mestrado. Além disso, algumas delas participaram de grupos de pesquisa numa tentativa de se preparar para o processo seletivo e para apreender informações que lhes capacitassem para ingressar na pós-graduação.

Com relação a incentivos para o ingresso no mestrado, vimos que todas foram motivadas por familiares, principalmente daqueles que possuíam nível superior, por professores, orientadores da monografia e por cônjuges, quando possuíam. Destaca-se, no entanto, o fato de que alguns cônjuges não as apoiaram na busca pela pós-graduação e o resultado disso foi, em alguns casos, a dissolução do casamento motivada pela vontade delas de buscar a pós-graduação. Esse fato pode estar ligado ao que dizem Araújo e Scalon (2005) quanto à conjugalidade na sociedade atual. Segundo as autoras, esta apresenta uma dupla tendência, sendo a primeira a de dar centralidade ao afeto e ao mesmo tempo reduzir

sua influência como elemento que confere identidade, principalmente para as mulheres. Elas afirmam ainda que os laços conjugais tendem a ser mais orientados pela autonomia, passíveis, portanto de *finitude*, de recomeço. Tratam-se de transformações que envolvem não apenas as novas formas de conjugalidade e o enfraquecimento do casamento como “arranjo institucional eterno”, mas o “sentido subjetivo que ele foi adquirindo” (p.35).

Todas as entrevistadas relataram que durante o mestrado somaram as atividades no mercado de trabalho com os estudos e as atribuições do lar e o cuidado com os filhos. Isto parece indicar que apesar das mudanças sociais ocorridas na sociedade brasileira, ainda ocorrem nas famílias uma clara divisão de papéis masculinos e femininos, ficando as mulheres com as responsabilidades domésticas quase que exclusivamente. Esse fato observado também em outras pesquisas (MELO et alii, 2004; ARAÚJO e SCALON, 2005) parece ser uma verdade para mulheres de todos os grupos raciais.

Participar da pós-graduação conferiu impactos na vida de todas as mulheres entrevistadas, mesmo na daquelas que ainda não haviam terminado o curso. Estes impactos foram de ordem material para as que já haviam terminado o curso, através de aumento salarial, além da satisfação pessoal pela finalização do curso e conquista da titulação, e da contribuição da participação neste espaço para o reconhecimento e a valorização de uma identidade racial negra para duas delas. Essa valorização da identidade negra foi incentivada a partir do ingresso delas na pós-graduação através do contato que estabeleceram com produções acadêmicas que versam sobre esse tema. Além do fato delas terem escrito ou estarem escrevendo sua dissertação sobre relações raciais.

O momento de se auto-identificar representou para as mulheres um dos mais emotivos, pois nessa ocasião elas retomaram lembranças de infância, reviveram situações de racismo, discriminação e preconceito vivenciados no contexto familiar e extrafamiliar, na escola, enfim nos espaços de socialização dos indivíduos. Seis delas declararam-se pardas e as outras como pretas e algumas, na cor aberta, se consideraram negras. As outras se consideraram mestiças e atribuíram essa classificação à origem racial da família. A maioria identificou seus familiares como negros e podemos perceber que sua identidade racial foi influenciada pelos familiares, principalmente pais e mães. Em algumas narrativas percebi que apesar de uma condição social de classe média e de terem estudado durante todo o período escolar em escolas privadas, esses fatores não as eximiram de enfrentar

situações de discriminação racial no ambiente escolar. Esses momentos de desvalorização do ser negro enfrentados, principalmente na infância parecem ter gerado em algumas das entrevistadas uma dificuldade de se perceberem como negras e reconhecerem nessa “pertinência racial” algo positivo.

A discriminação racial no interior do ambiente escolar não aparece apenas sob a forma de agressão e de uma hostilidade explícita (GOMES, 1995: 116), mas está presente também nas atitudes diferenciadas em relação às crianças negras e brancas, assim como nas práticas e discursos dos educadores e diretores das instituições escolares. Os depoimentos das mulheres negras entrevistadas nesta pesquisa confirmam em alguma medida essa afirmação. Algumas delas relataram ter enfrentado discriminação motivada pela sua condição racial por parte de colegas, professores e diretores. Esses momentos marcaram sua trajetória, principalmente no que se refere à sua auto-estima. Primeiramente, porque elas “perceberam” que não eram bonitas e também sabiam que sua beleza não era valorizada na sociedade. Além disso, os momentos de discriminação começaram a ter reflexos em seu desempenho escolar, o que despertou nelas uma vontade de mudar de escola como alternativa para fugir dessa situação.

A maior parte das entrevistadas vem de formação escolar privada, todas são originadas da classe média e tiveram uma estrutura familiar que as auxiliou no percurso no ambiente escolar. Esses fatores parecem ter pesado mais na busca pela escolarização de ensino superior do que as experiências de discriminação racial, possíveis geradoras de sentimentos de inferioridade. Estas experiências foram provavelmente vencidas por grande parte delas, pois elas não identificaram dificuldades ou desestímulos para ingressar e/ou se manterem na universidade. Destaca-se, no entanto, que todas narraram um certo isolamento racial gerado pelo baixo índice de negros nos cursos em que ingressaram, principalmente da área Tecnológica.

A trajetória delas até o mestrado, nível que foi buscado na maioria dos casos após a conclusão da graduação, demonstrou que elas vislumbram os graus mais avançados do ensino superior para ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e como um meio para conseguir ascensão social e profissional.

Assim, a história de vida destas mulheres negras entrevistadas mostra algumas saídas possíveis utilizadas por elas e provavelmente por outros negros de ambos os sexos

para enfrentar as desigualdades sociais e raciais, vencer as barreiras socioculturais e concretizar suas aspirações quanto ao ingresso na pós-graduação surgidas ainda na graduação ou após sua vivência no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. *Perspectiva de Gênero e Raça nas Políticas Públicas*. Mercado de trabalho. IPEA. Novembro, 2004. Texto apresentado no Seminário Internacional América do Sul, África, Brasil: acordos e compromissos para a promoção da Igualdade racial e combate a todas as formas de discriminação. Brasília, 22-24 de março de 2004.

AGIER, Michel. Introdução. Cantos e toques: Etnografias do Espaço Negro na Bahia. In, (Suplemento) *Cadernos CRH*. UFBA, 1991, p.5.

ARAÚJO, Joel Zito. *A Negação do Brasil – O negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Senac, 2000.

ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. “Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil”. In, ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (Orgs.). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AZERÊDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, outubro de 1994.

BARCELLOS, Dayse Macedo. *Família e ascensão social de negros em Porto Alegre*. Tese (Doutorado) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. *Política de pós-graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica*. São Carlos: EdUFSCAR, 1998, 269 p.

BAIROS, Luiza. “Lembrando Lélia Gonzalez”. In: J. Werneck, M. Mendonça e E. White. *O livro da saúde das mulheres negras*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami TEIXEIRA, Moema de Poli. “Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias”. In, SOARES, Sergei et alii, (organizador). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

BERNARDO, Terezinha. *Memória em branco e negro*. São Paulo: UNESP, 1998.

BESSON, Jean-Louis. “As estatísticas: verdadeiras ou falsas?” In, BESSON, Jean-Louis (Orgs.). *A ilusão das estatísticas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1995. Tradução de Emir Sader.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução Maria Helena Kühner – 4º edição. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2005.

_____. *Escritos de Educação*. 5º edição. Nogueira, Maria Alice e Catani, Afrânio (org.). Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

_____. “A ilusão biográfica”. In, AMADO, J.; FERREIRA, M..M. *Usos & abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. 304 p.

_____. *La distinción, critério y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1999.

_____. “O que falar quer dizer”. In, *A economia das trocas lingüísticas*. Lisboa: Difel, 1998.

BOWEN, William G. O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade. William G. Bowen, Derek Bok; em colaboração com James L. Shulman...[et al.]; Tradução Vera Ribeiro. Revisão Carlos Hasenbalg. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, 628p.

BRAH, Avtar. “Difference, diversity and differentiation”. In, DONALD, James e RATTANSI, Ali (eds). *“Race”, Culture and Difference*. London: Sage, 1992.

BRANDÃO, André Augusto et alii. Escolhas e taxa de sucesso no vestibular da UFF: a importância da variável raça. In, *Cadernos CES*. Universidade Federal Fluminense. Niterói: EdUFF, 2005.

_____ ; TEIXEIRA, Moema de Poli (Orgs). *Censo Étnico-Racial da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Mato Grosso. Dados preliminares*. Niterói: EdUFF, 2003.

_____. *Miséria da Periferia: desigualdades raciais e pobreza na metrópole do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas Ed; Niterói: PENESB, 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 10.639 de Janeiro de 2003*. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, jan/jul de 2002, v.28, n.1, 168p.

CAILLAUX, E. L. *Cor e mobilidade social no Brasil*. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, n. 26, 1994.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: mulher e raça no Brasil. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, 2000, vol. 08 n. 02.

_____. *Ethnographies of identity: (Re) Constructing Race and Gender in Contemporary Brazil*. Austin, 1999. Tese de doutorado. University of Texas.

CARNEIRO, Sueli; SANTOS, Thereza. *Mulher negra*. São Paulo: Nobel, Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

_____. *Prefácio*. In, HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, novembro de 2002.

CARVALHO, José Jorge de. “Ações Afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico”. In: *Educação e Ações Afirmativas. Entre a justiça simbólica e a justiça econômica*. Orgs. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Valter Roberto Silvério. Brasília: INEP, Ministério da Educação, 2003.

CASTELLS, Robert. *O Poder da Identidade*. Coleção A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume 2, 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola*. In, Os Negros e a escola brasileira. LIMA, Ivan Costa et al. (Orgs). Série Pensamento Negro em Educação n. 6. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1999.

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness and Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, 2002, vol. 10, n. 01.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Quadragesimo ano do parecer CFE n. 977/65*. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n. 30, set/dez. de 2005.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 2002, n. 115.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGELS, Magali. “Prefácio”. In, *O corpo feminino em debate*. Matos, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes/ Vol. 1*. São Paulo: Ed. Ática, 1978

FERREIRA, Marieta de Moraes; Moreira, Regina da Luz. *Capes, 50 Anos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV e Capes, 2001.

FIGUEIREDO, Angela. *Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador*. São Paulo: Annablume/ Sociedade Brasileira de Instrução/ Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2002. 122p.

FOPROP. *Reflexões do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação: Contribuições para o V Plano Nacional de Pesquisa e Pós-graduação*. XIX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras. Goiânia, 22 a 24 de outubro de 2003.

GILLIAM. Ângela; GILLIAM, Onik'a. Negociando a subjetividade de mulata no Brasil. In, *Revista Estudos Feministas IFCS/UFRJ, PPCIS/UERJ*. Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, pp. 525 –. 1995.

GODINHO, Tatau. *Trajetória da mulher na educação brasileira*. Brasília: INEP, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Andréa Lisly. *História e Gênero*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2006.

GONZÁLEZ. Lélia. “A mulher negra na sociedade brasileira”. In, LUZ, Madel T. (ed) *O lugar da Mulher*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: FUSP, Editora 34, 1999.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. – 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1987, nº 73.

_____. “Raça e mobilidade social”. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

_____; VALLE SILVA, N. (Orgs.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj, 1988.

_____. “Educação e diferenças raciais na mobilidade ocupacional no Brasil”. In: HASENBALG, Carlos et alii. *Cor e estratificação social*. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

_____. Recursos familiares e transições educacionais. In, *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 2002, 18(Suplemento), pp. 67-76.

HERINGUER, Rosana; MIRANDA, Dayse. *As cores da desigualdade de gênero no Brasil*. In, ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (Orgs.). *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. *Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, novembro de 2002.

HOOKS, Bell. Intelectuais Negras. In, *Revista Estudos Feministas IFCS/UFRJ, PPCIS/UERJ*. Rio de Janeiro, 1995, vol. 3, n. 2, pp. 464 – 477. Tradução Marcos Santarrita.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais 2004*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em 25 de outubro de 2006.

_____. *Síntese de Indicadores Sociais 2006*. Disponível em www.ibge.gov.br. Acessado em 13 maio de 2007.

INEP. MEC. *Censo da Educação Superior*. Sinopse. Brasília: 2005.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002. 152p.

LACLAU, Ernest. *New Reflections on the Revolution of our Time*. Londres: Fontana, 1967.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos. Disposições e variações pessoais*. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2004.

_____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, Marta Júlia Marques; LEAL, Sandra Maria Cezar. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. *Cadernos Pagu*. Campinas, 2005, n. 24.

LOURO, Guacira. Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma abordagem pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARTELETO, Regina Maria; SILVA, Antonio Braz de Oliveira. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. *Ciência da Informação*. Brasília, set./dez. 2004, vol. 33, n. 3, pp.41-49.

MARTINS, Ricardo de C. Rezende. A pós-graduação no Brasil: uma análise do período 1970-90. *Educação Brasileira, CRUB*. Brasília, jul.-dez. 1991, v. 13, n. 27, pp. 93-119.

MELO, Hildete Pereira de et alii. Gênero no sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. In, *Revista Gênero - NUTEG/UFF*. Niterói: EdUFF, v.4, n.2,1 sem. de 2004.

_____. De criadas a trabalhadoras. *Revista Estudos Feministas*. Rio de Janeiro, 1998, v.6, n.2, pp.323-357.

_____; LASTRES, Helena Maria Martins. Ciência e Tecnologia numa perspectiva de gênero: o caso do CNPq. In, Santos, Lucy Woellner dos; et alii (Orgs). *Ciência, Tecnologia e Gênero - Desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: IAPAR, 2006 - 302p.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Eliana de. *Mulher negra professora universitária: trajetória, conflito e identidade*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. *A mobilidade social dos negros brasileiros*. Texto para discussão n. 1033. Brasília: IPEA, agosto de 2004.

PASTORE, José; VALLE SILVA, Nelson do. *Mobilidade Social no Brasil*. São Paulo, Makron Books, 2000.

PEREIRA, João Baptista Borges. “Diversidade, racismo e educação”. In, Oliveira, Iolanda de. (Org.). *Relações raciais e educação: produção de saberes e práticas pedagógicas*. Cadernos PENESB n. 3. Niterói, EdUFF, 2000.

PLANO Nacional de Pós-Graduação. *PNPG 2005-2010 – Resumo Executivo*. Brasília: Ministério da Educação, dezembro de 2004.

_____. *PNPG 2005-2010*. Ministério da Educação. Brasília: CAPES, 2004.

PLATEU, Nadine. A História e a crítica de arte no crivo dos feminismos. *Labrys, Estudos Feministas*. Brasília, janeiro/julho de 2003, n.3. Tradução: Carolina Noura e Tânia Navarro Swain.

POSSAS, Lídia M. Vianna. “Vozes femininas na correspondência de Plínio Salgado”. In, GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si e escrita da História*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. pp. 265-266.

QUEIROZ, Delcele Maria. *Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA, a cor da Bahia*. Salvador: Coleção Novos Toques, n. 4, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Brasília: DAV CAPES, Julho de 2005, v.2, n.4, pp. 8-15.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROMEO, José Raymundo Martins et alii. *Estudos de Pós-Graduação no Brasil*. Brasília: IES/UNESCO, 2004.

SANSONE, Lívio. *Negritude sem Etnicidade: O local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Rio de Janeiro/Salvador: Pallas/EDUFBA, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, agosto de 2003, vol. 24, n. 83, pp. 627-641.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie. “Para iniciar o debate sobre o feminino na relação ciência-sociedade”. In, SANTOS, Lucy Woellner dos; et alii (Orgs). *Ciência, Tecnologia e Gênero - Desvelando o feminino na construção do conhecimento*. Londrina: IAPAR, 2006. 302p.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, jul/dez, 1990, v.6, n.2.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, pp. 73-102.

SOARES, Thereza Amélia. Mulheres em Ciência e Tecnologia: ascensão limitada. *Revista Química Nova*. São Paulo, 2001 vol. 24, n. 2, pp. 281-285.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Editora Graal, Rio de Janeiro, 1983. Coleção Tendências; vol. 4.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? In, *Estudos Afro-Asiáticos/UCAM*. Rio de Janeiro, junho de 1991, n. 20, pp. 101-119.

TABAK, Fanny. *O Laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward. *Racismo à Brasileira*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Universidade Federal Fluminense. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. *UFF em números*. Disponível em <http://www.uff.br/> Acessado em 27/11/2006.

URRUTIA, Verônica. Gênero, identidade e espaço público. In, *Revista Gênero*. Núcleo Transdisciplinar de Gênero – NUTEG. Niterói, EdUFF, v. 1, n. 2 (2. sem. 2000).

VEIGA, L. *Reforma Universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais*. Revista Ciência e Cultura. São Paulo, julho de 1985, 37(7) Suplemento: 86-97.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. *Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação*. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001. 103p.

WERNECK, Jurema. A Vulnerabilidade das Mulheres Negras. *Jornal da RedeSaúde*. Março 2001, n.2.

Sítios consultados:

<http://www.uff.br/>

<http://www.scielo.br>

<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni11.shtml>

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

- Nome, curso.
- Idade, estado civil, tem filhos? (quantos? Qual a idade?).
- Religião.
- Renda pessoal e familiar (se quiser)
- Qual sua posição no domicílio?
- Local de moradia, como define seu espaço de moradia? (comunidade, bairro popular, favela, condomínio, etc.).
- Mora com quem? (Família, sozinha, amigos, outros).

TRAJETÓRIA PESSOAL E FAMILIAR

- Qual local de seu nascimento?
- Pode me falar um pouco de sua infância, como foi sua relação com seus irmão(a)s (se tiver) e com outras crianças?
- Como era sua relação com seus vizinhos? Tinha amigos na vizinhança?
- Qual era a condição social/econômica de sua família nesta época, tem lembranças deste período?
- Qual local de nascimento de seus avós? E de seus pais?
- Qual o grau de escolaridade de seus avós e pais?
- Qual atividade profissional eles exercem/ exerceram?
- Seus pais participaram de sua infância?

IDENTIDADE

- Como se classifica em termos de identidade racial?
- Segundo a classificação do IBGE, como você se classificaria?
- Como classificaria seus familiares em termos de categoria racial, iniciando pelos seus avós?
- Quais elementos você utiliza para definir sua identidade racial e a de seus familiares? Exemplos: cor da pele, traços físicos, origem da família, ancestralidade, aspectos culturais, aspectos político-ideológicos ou origem sócio-econômica.
- Participa ou já teve contato com algum movimento social, ONG, ou outra forma de participação social?
- Como você vê a condição das mulheres no Brasil?
- Como você vê a condição dos negros na sociedade brasileira?
- Se aliarmos o fato de ser mulher e ser negra como fica a situação destas pessoas?

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ESCOLAR

- Como foi seu cotidiano no ambiente escolar?
- Em que tipo de escola estudou no primeiro grau? E no segundo grau?
- Sofreu discriminações na escola (primeiro grau e médio), por colegas ou professores?
- Teve professores negros nos ensinos fundamental e médio?
- Houve interrupções na sua trajetória escolar? Se sim, por qual motivo?
- Trabalhou durante o primeiro grau? E no médio?
- Em que ano concluiu os ensinos fundamental e médio?

ENSINO SUPERIOR

- Como foi seu ingresso no ensino superior?
- Qual curso se graduou?
- Qual o motivo da escolha deste curso?

- Enfrentou dificuldades de ingresso no ensino superior? De que natureza?
- Quais suas expectativas antes do ingresso na graduação?
- Qual sua visão do curso após a conclusão?
- Sofreu influências de familiares, amigos, pré-vestibular, etc. para a escolha do curso?
- Enfrentou obstáculos na permanência no ensino superior?
- Trabalhou durante a graduação?
- Contou com alguma forma de auxílio na sua permanência no ensino superior, como por exemplo, recebimento de bolsas, etc.?
- Considera que sua condição racial e/ou o fato de ser mulher tenha influências em sua trajetória educacional?
- Em que ano concluiu a graduação?
- Está trabalhando no momento?

PÓS-GRADUAÇÃO

- Como foi seu ingresso na pós-graduação?
- O que te motivou a ingressar na pós-graduação?
- Teve influência de professor(a)es, familiares, amigos etc.?
- Qual seu objeto de pesquisa? Está ligado à pesquisa de algum professor(a)?
- Recebe bolsa ou algum auxílio para manutenção na pós-graduação?
- Enfrentou/ enfrenta dificuldades na continuidade do curso de pós-graduação?
- (Em caso afirmativo) Elas são de que natureza? Materiais, pedagógicas, etc.
- O que tem feito para enfrentá-las?
- Conta com ajuda familiar ou de outra natureza para lidar com as dificuldades?
- Qual sua visão da pós-graduação antes de ingressar?
- Que importância você atribui à pós-graduação em sua vida pessoal, profissional ou acadêmica?
- Quais suas expectativas após o término da pós-graduação?
- Percebe dificuldades de inserção da população negra na Universidade? E na pós-graduação?