

FACULDADE MERIDIONAL – IMED
ESCOLA DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO – PPGD
MESTRADO EM DIREITO

Thábata Santa Catarina de Souza

O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA E AS MULHERES NEGRAS: UM
ESTUDO JURÍDICO-POLÍTICO PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA,
EQUITATIVA E ANTIRRACISTA

Passo Fundo, RS

2022

Thábata Santa Catarina de Souza

OO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA E AS MULHERES NEGRAS:
UM ESTUDO JURÍDICO-POLÍTICO PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA,
EQUITATIVA E ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Direito – da Faculdade Meridional – IMED, em sua área de concentração em Direito, Democracia e Tecnologia, Linha de Pesquisa fundamentos jurídico-políticos da democracia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientadora: Prof. Dra. Leilane Serratine Grubba

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Costa

Passo Fundo, RS

2022

CIP – Catalogação na Publicação

S729d SOUZA, Thábata Santa Catarina de

O Direito à Educação Superior Jurídica e as mulheres negras: um estudo jurídico-político para uma sociedade democrática, equitativa e antirracista / Thábata Santa Catarina de Souza. – 2022.

79 f., il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade IMED, Passo Fundo, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Leilane Serratine Grubba.

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Costa.

1. Direito à Educação – Ensino Superior. 2. Democracia – Mulheres negras. 3. Mulheres no ensino superior. I. GRUBBA, Leilane Serratine, orientadora. II. COSTA, Carlos, coorientador. III. Título.

CDU: **378(81)**

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857

Autor: Thábata Santa Catarina de Souza

Título: O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR JURÍDICA E AS MULHERES NEGRAS: UM ESTUDO JURÍDICO-POLÍTICO PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, EQUITATIVA E ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Direito – da Faculdade Meridional – IMED, em sua área de concentração em Direito, Democracia e Tecnologia, Linha de Pesquisa Fundamentos Jurídico-Políticos da Democracia, e aprovada pela banca examinadora.

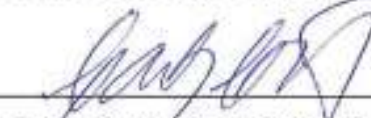
Passo Fundo, RS, 30 de março de 2022.



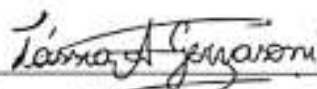
Prof. Dra. Salete Oro Boff – Coordenadora do Curso



Prof. Dra. Leilane Serratine Grubba - Orientadora



Prof. Dr. Carlos Costa - Coorientador



Prof. Dra. Tássia Aparecida Gervasoni - Membro da Banca



Prof. Dra. Fernanda da Silva Lima - Membro da Banca

AGRADECIMENTOS

Minha caminhada até a conclusão do mestrado me trouxe a algum lugar dentro da minha localização e eu não poderia deixar de agradecer pelo apoio indizível nessa jornada. Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, Nelci Fátima Santa Catarina de Souza e Valdecir de Souza, cujos esforços financeiros aplicados na educação dos filhos nunca foi medido, sempre acompanhado de muito carinho, incentivo e compreensão. Estou convencida de que, com razão, se sentem orgulhosos. Agradeço muitíssimo minha orientadora, Leilane Serratine Grubba, pela autonomia que me concedeu na construção da dissertação, sempre conduzindo com carinho as mudanças de rota que se mostraram necessárias e, claro, colaborando imensamente para a finalização do trabalho com sua visão científica crítica do mundo. Ao meu marido, Diego Cornério Ribeiro, gratidão pelo incentivo e pelo amparo nos dias difíceis. Agradeço aos meus colegas de profissão e amigos do coração, Djéssica Kossmann e Wagner dos Santos, por me permitirem o afastamento, enquanto trabalhavam arduamente no escritório. Por fim, durante a elaboração da presente pesquisa tive a oportunidade de conhecer pesquisadoras negras do Direito que me ensinaram tanto sobre a importância de não permanecer calada, pois mesmo quando o silenciamento é desumano, fazem ecoar vozes de resistência. Mulheres que inspiram, que transformam a realidade social, fazendo a diferença na construção de uma sociedade democrática, equitativa e antirracista e que muito contribuíram para o resultado final desta dissertação.

RESUMO

A dissertação tem como tema o direito à educação superior e as mulheres negras pesquisadoras; e problematiza: qual o cenário atual do pensamento feminista negro no âmbito acadêmico da pós-graduação em Direito? Problema esse cuja resposta é desenvolvida através do método de abordagem dedutivo. A linha de abordagem parte do método dedutivo e como método de procedimento monográfico, optou-se pela técnica de pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, o objetivo geral é analisar, a partir do direito fundamental a educação superior, a situação da mulher negra no âmbito acadêmico da pós-graduação em Direito no Brasil, realizando um mapeamento das pesquisas por elas desenvolvidas. Os objetivos específicos são: a) compreender historicamente o processo de construção e/ou desconstrução identitária da mulher negra brasileira; b) conhecer e desenhar a trajetória do direito à educação superior no Brasil, mapeando o perfil dos acadêmicos para analisar o acesso à educação pelas mulheres negras; e, c) verificar os reflexos da inclusão das mulheres negras pesquisa e na docência do Direito como um mecanismo de resistência epistemológica localizada. De modo geral, os dados analisados indicam um cenário de grandes desigualdades de presença nos cursos e nas profissões jurídicas, sobretudo, na área da pesquisa no Direito quando comparados brancos e negros, ocasião em que as mulheres negras apresentam os piores indicadores educacionais do Brasil, como reflexo das relações interseccionais de opressão que atravessam os corpos dessas mulheres. Por outro lado, existe um movimento poderoso de resistência, constatado através do empenho teórico-metodológico demandado nas trajetórias acadêmicas das pesquisadoras negras do Direito, que em suas investigações relacionam fenômeno como decolonialidade, diáspora, estudos interseccionais, relações de gênero, críticas ao sistema carcerário brasileiro, efetividades dos Direitos Humanos e racismo estrutural com os demais objetivos de pesquisa que detém dentro de cada atuação profissional e acadêmica. Por fim, justifico a vinculação da pesquisa à linha de pesquisa “Efetividade do Direito, da Democracia e da Sustentabilidade” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito da Faculdade Meridional (IMED), em razão da sua interdisciplinaridade, atualidade e importância dentro do cenário jurídico das decisões com reflexos na ampliação ou redução da desigualdade social brasileira. Assim, conclui-se que existe uma fissura ocasionada pela desautorização epistemológica das mulheres negras e ao mesmo tempo, ao analisar a posição atual das mulheres nas carreiras jurídicas, na docência e na pesquisa científica do Direito, são encontradas pesquisas efetivas na promoção de rupturas epistemológicas.

Palavras-chave: Direito; Democracia; Identidade; Gênero; Mulheres Negras; Pós-Graduação; Saberes localizados.

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

The dissertation has as its theme the right to higher education and black women researchers; and it enquires: what is the current scenario of black feminist thinking in the academic scope of postgraduate studies in Law? The answer to this problem is developed through the deductive approach method. The line of approach outsets from the deductive method and, as a method of monographic procedure, we opted for the technique of bibliographic research. In this sense, the general objective is to analyze, from the fundamental right to higher education, the situation of black women in the academic scope of postgraduate studies in Law in Brazil, mapping the research developed by them. The specific objectives are: a) to historically understand the process of identity construction and/or deconstruction of black Brazilian women; b) knowing and designing the trajectory of the right to higher education in Brazil, mapping the profile of academics to analyze access to education by black women; and, c) to verify the reflexes of the inclusion of black women in research and teaching of Law as a mechanism of localized epistemological resistance. In general, the analyzed data indicate a scenario of great inequalities of presence in the courses and in the legal professions, especially in the area of research in Law when comparing white and black people, black women presenting the worst educational indicators in Brazil, as a reflection of the intersectional relationships of oppression that cross these women's bodies. On the other hand, there is a powerful movement of resistance, verified through the theoretical-methodological effort demanded in the academic trajectories of black researchers of law, who in their investigations relate phenomena such as decoloniality, diaspora, intersectional studies, gender relations, criticism of the prison system Brazilian law, effectiveness of Human Rights and structural racism with the other research objectives that it has within each professional and academic performance. Finally, I justify the linking of the research to the research line "Effectiveness of Law, Democracy and Sustainability" of the Stricto Sensu Graduate Program in Law at Faculdade Meridional (IMED), due to its interdisciplinarity, topicality and importance within of the legal scenario of decisions with repercussions on the expansion or reduction of Brazilian social inequality. Thus, it is concluded that there is a fissure caused by the epistemological disavowal of black women and, at the same time, when analyzing the current position of women in legal careers, teaching and scientific research in Law, effective research is found in the promotion of epistemological ruptures.

Keywords: Law; Democracy; Identity; Genre; Black Women; Postgraduate studies; Localized knowledge.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pesquisadoras negras do Direito que escrevem temas adjacentes aos campos do feminismo e/ou racismo.....	51
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF- Constituição Federal

CIS- cisgênero

CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

FGV- Fundação Getúlio Vargas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira

IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E/OU DESCONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER NEGRA NO BRASIL.....	14
2.1 A categoria identidade: o processo identitário feminino em comparação com o masculino.....	14
2.2 Identidades negras no Brasil: mestiçagem, democracia racial, colonialidade e diáspora	23
2.3 Identidade(s) negra(s): um diálogo com saberes localizados	33
2.4 Considerações parciais.....	43
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ACESSO À EDUCAÇÃO PELAS MULHERES NEGRAS	45
3.1 Um breve histórico do ensino de Direito e da pós-graduação no Brasil: da proteção ao acesso à educação na Constituição Federal à realidade factual..	45
3.2 Reflexos da inclusão das mulheres negras nos cursos de direito a partir da análise das profissões jurídicas: identidade e carreira.....	57
3.3 Reflexos da inclusão das mulheres negras nos cursos de Direito, na pesquisa e na docência: saberes localizados.....	71
3.4 Considerações parciais.....	85
4 CONCLUSÃO	87

1 INTRODUÇÃO

Importa, primordialmente, explicar o contexto através do qual escrevo minha dissertação, pois justamente desta questão parte o estudo aqui proposto, se colocando como crítica à ciência sem sujeito(a) pesquisador(a) localizado(a) (um conhecimento-de-lugar-nenhum) e a defesa de outras epistemologias para entendermos o mundo. Todo pesquisador(a) é atravessado por diferentes conjunturas e narrativas, pois isso me reconheço como mulher, branca, cidadã, gaúcha, mestranda sem bolsa de pesquisa, pesquisadora, advogada e feminista, reconheço meu lugar dentro de uma localidade, seja ela geográfica, étnica, política, cultural ou psíquica.

É desta posição que escrevo, como mulher branca, feminista em constante aprendizado e membra do Grupo de pesquisa Biopolítica, Gênero e Direito (CNPq/IMED), consciente da dívida que assumo com as mulheres negras, que não tive ao meu lado na trajetória acadêmica do Direito. Isto pois, as profissões ligadas à investigação e ao desenvolvimento de conhecimentos científicos vêm determinando, há muito tempo, um espaço de protagonismo masculino heterossexual branco, onde a mulher por ser, nos primórdios dessas profissões, designada como objeto do estudo, e não como sujeito protagonista, continua carregando o estigma de inadequação para conduzir a produção do conhecimento científico. Portanto, as carreiras acadêmicas são marcadas pela exclusão não branca e do gênero feminino desde a instituição das primeiras universidades.

Assim, em harmonia com a linha de Efetividade do Direito, da Democracia e da Sustentabilidade do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da IMED, este trabalho apresenta como tema o direito à educação superior e as mulheres negras pesquisadoras. Nesse sentido, mais especificamente, delimita-se a responder o problema de pesquisa: Qual o cenário atual do pensamento feminista negro no âmbito acadêmico da pós-graduação em Direito? Problema esse cuja resposta é desenvolvida através do método de abordagem dedutivo. Já como método de procedimento será utilizado o método monográfico e, como técnica de pesquisa, a bibliográfica.

O objetivo geral do presente trabalho é analisar, a partir do direito fundamental a educação superior, a situação da mulher negra no âmbito acadêmico

da pós-graduação em Direito no Brasil, realizando um mapeamento das pesquisas por elas desenvolvidas.

O método dedutivo será utilizado para desenvolver uma dedução final, onde o problema de pesquisa será estudado do geral para o específico, por meio de uma sucessão de raciocínios decrescentes. Assim, quanto à organização, a presente dissertação constitui-se por dois capítulos de desenvolvimento.

O primeiro capítulo é subdividido por três seções, onde será estudado o processo de construção e/ou desconstrução indentitária da mulher negra no Brasil e seu diálogo com saberes localizados. A pesquisa será fundamentada na concepção de identidade desenvolvida por Stuart Hall, pois o autor foi capaz de entrelaçar as mudanças e, pode-se dizer evoluções, do conceito de sujeito com as realidades do mundo moderno. Ao tempo evidenciou a tirania de se unificar identidades, como a da categoria mulher, por exemplo, enquanto as distinções internas e os jogos de poder são encobertos, sem espaço para discussão debaixo de uma categoria fixa. Ponto de virada para o reconhecimento das múltiplas significações que compõem o “ser mulher”, promovendo-a a uma identidade política de grande importância epistêmica localizada.

O estudo das identidades negras no Brasil é realizado especificamente na seção 2.2, a qual é dedicada à análise de fenômenos sociais imprescindíveis ao estudo do problema proposto, como mestiçagem, o mito da democracia racial, a colonialidade, a diáspora africana e a decolonialidade. Para abordar como se desenrolou o trabalho histórico de anulação e de confusão racial contemplado pela larga miscigenação e, conseqüente, incapacidade de autoclassificação racial negra no Brasil, com foco na experiência da mulher negra.

A era colonial desenhou uma estrutura social que compõe a realidade brasileira até a contemporaneidade, a associação de posições, identidades e lugares prefixados e eternizados à natureza, a mentalidade de ficar rico depressa, o legado epistemológico eurocêntrico, a ausência de tradição científica ou empírica, a cultura hiperlegalista aliada ao conservadorismo político e ausência de organização social, figuram entre a herança colonialista.

Assim, a construção de uma consciência de resistência negra não é possível sem um trabalho de colocar em evidencia e suprimir as articulações

discursivas e performativas na produção de corpos e de identidades. Que para a mulher negra é marcada pela interseccionalidade, em uma dinâmica de imbricação de relações de gênero, raça e classe que interpelam seus corpos.

Imprescindível, então, a tomada de consciência e o, conseqüente, rompimento da visão eurocêntrica/colonialista, que oculta a cultura dos povos dominados, que nos nega a possibilidade de entender o mundo a partir de nosso próprio mundo mesmo depois da emancipação das colônias. A incompatibilidade dessa criticada neutralidade científica é discutida na terceira seção do capítulo. Por conseguinte, a relação entre subjetividade e epistemologia se coloca em prol de políticas de reconhecimento de posicionamentos e situações, onde a parcialidade substitui a neutralidade.

O terceiro capítulo está dividido em quatro seções, onde na primeira é apresentado o direito fundamental à educação a partir do desenrolar da história do ensino superior e, posteriormente, da pós-graduação no Brasil, com foco no curso de Direito e na carga de estigmas que o curso carrega historicamente. Na segunda seção tem-se um mapeamento, através de dados estatísticos e de estudos acadêmicos, acerca do perfil dos alunos que frequentaram e frequentam o curso de Direito no Brasil, com condão de identificar se as mulheres negras compõem de forma expressiva esse lugar social, sobretudo, da pós-graduação em Direito, tão historicamente elitizada.

Na terceira seção são debatidas algumas questões relativas à inserção da mulher negra nas profissões jurídicas. Na terceira seção, será apresentado o cenário atual das mulheres negras na pesquisa e na docência nos cursos de Direito, no sentido de averiguar como e se elas desenvolvem a resistência epistemológica contra a invisibilização da mulher negra. Essa pesquisa consistira em um

Nesse cenário, as considerações preliminares permitiram estabelecer a falta e a escassez de pesquisadoras negras no âmbito do Direito, pois elas representaram menos de 10% dos(as) pesquisadores(as) encontrados através dos recursos utilizados. Ao passo em que as pesquisas analisadas são representação física da resistência epistemológica, desenhada por um grande empenho teórico-metodológico demandado nas suas trajetórias acadêmicas.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E/OU DESCONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DA MULHER NEGRA NO BRASIL

Introduzo minha pesquisa encarregando-me de explicar minha contextualização, pois todo(a) aquele(a) que escreve faz isso “a partir e através de diferentes temporalidades, contextos e narrativas” (COSTA, 1998, p. 138). Como mulher, branca, cidadã, gaúcha, mestranda, pesquisadora, advogada e feminista, reconheço meu lugar dentro de uma localidade, seja ela geográfica, étnica, política, cultural ou psíquica¹.

Por oportuno, o início da reflexão acontecerá através de um diálogo entre obras científicas relevantes para tratar gênero. Produções que viabilizaram a própria reconstrução das identidades femininas, no momento em que colocaram em xeque as diferenças binárias entre os gêneros como derivação biológica, associadas aos papéis socialmente designados.

Contudo, evidencia-se desde o princípio, no interior dos feminismos, que as produções tratando acerca da interseccionalidade do gênero e da raça não eram legitimadas ou reconhecidas, principalmente no Brasil, que se caracteriza como um país marcado pela pluralidade ético-racial. Nesse contexto, a segunda seção do capítulo buscará evidenciar esse viés e preconizar o trabalho das feministas que revelam e denunciam os efeitos do racismo e sexismo, atuando junto nas experiências cotidianas na vida das mulheres negras, marcando no imaginário coletivo a imagem da negra escrava que nasceu para servir².

Nesse rumo, diante das diversas questões exploradas, analisar-se-á o cerne da dificuldade de introdução das mulheres “mestiças, índias, negras, lésbicas e *queers* nos seus vários lugares de enunciação, porém particularmente na academia” (COSTA, 2012, p. 55), com foco nas lutas de resistência epistemológica das mulheres negras. Explora-se, assim, as abordagens das epistemologias

¹ Longe de mim, a intenção de buscar fundamentar minha identificação em uma essência ontológica, uma unidade coerente em torno da noção a-histórica, fixa e estável, nomeada como “mulher”. Ao contrário. Penso justamente nela como “categoria heterogênea, construída historicamente por discursos e práticas variados, sobre os quais repousa o movimento feminista” (COSTA, 1998, p. 138).

² Entre os grupos de mulheres assassinadas como bruxas na sociedade colonial americana, as negras têm sido historicamente vistas como encarnação de uma perigosa natureza feminina que deve ser governada. Mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas só corpo, sem mente. A utilização de corpos femininos negros na escravidão como incubadoras para a geração de outros escravos era a exemplificação prática da ideia de que as mulheres desregradas deviam ser controladas (hooks, 1995, p. 469)

feministas, vinculando a proposta de Donna Haraway aos demais estudos expressivos no campo das críticas ao objetivismo e à neutralidade científica, abrindo espaço aos saberes localizados.

2.1 A categoria identidade: o processo identitário feminino em comparação com o masculino

*Seja eu
Seja eu
Deixa que eu seja eu
E aceita
O que seja seu
(Marisa Monte, Beija eu)*

Com a presente seção, tem-se o objetivo de explorar alguns conceitos e estudos que embasarão a realização da pesquisa e serão a base da análise dos dados obtidos. Logo, importa estabelecer uma discussão acerca da construção identitária da mulher, a partir das construções históricas marcadas pela apreciação do biológico como estruturante de significações socialmente organizadas e designadas no ocidente.

A presente abordagem partirá da noção de identidade desenvolvida por Stuart Hall. Para o autor, não há como abordar identidade como um conceito singular, mas sim um processo múltiplo. Outrora, o sujeito que vivenciou o Iluminismo visualizava-se fundamentado numa concepção pessoal unificada e contínua, dotada das capacidades de razão, de consciência e de ação. A identidade individual emergia no nascimento e persistiria equivalente pelo resto de sua vida. Sendo, ainda, um raciocínio sempre voltado à identidade masculina, vez que não havia refletir sobre a noção da identidade feminina (HALL, 2002, p. 10-12).

Num momento histórico posterior, já em meio às crescentes complexidades do mundo moderno, a identidade pessoal resistida na diferença, onde a interação social capacitava a seleção individual dos próprios valores, sentidos e símbolos. Dessa forma, alinhando a identidade com os sentimentos subjetivos. De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada num diálogo entre o mundo exterior e o

mundo interior, onde se busca uma estabilização entre ambos (HALL, 2002, p. 10-12).

O pensamento do sujeito individual, unificado e indivisível, fruto de movimentos como a Reforma Protestante, o Humanismo Renascentista, as revoluções científicas e o Iluminismo, foi pouco a pouco sendo refinado por pensadores como Descartes, Locke, e por teorias como: a biologia darwiniana e as teorias sociológicas e psicológicas. Mas este pensamento do sujeito moderno unificado foi pouco a pouco sendo descentrado por outras teorias como: nas releituras do pensamento Marxista feita por Althusser; no trabalho sobre inconsciente de Freud e Lacan; nos estudos do linguista Saussure, nas análises de Foucault e na contribuição de vários movimentos da década de 60, em especial, o feminismo (MORENO, 2004, p. 146-147).

Nítido que as concepções clássicas se definem pela busca por uma identidade permanente. Em contrapartida, conforme aponta Hall, os tempos modernos caracterizam-se pela fragmentação das identidades, antes unificadas, contínuas e definidas biologicamente, agora passam a ser historicamente modeladas (2002, p. 12). O indivíduo moderno assume diferentes identidades dependendo da fase da vida em que se encontra, podendo, inclusive, abrigar em seu interior identidades ditas como contraditórias. Ao tempo em que aquele que conta com uma identidade unificada desde o nascimento só o faz por ter construído uma cômoda narrativa sobre si (2002, p. 13).

Relevante a citação dos escritos de Hall, pois o autor foi capaz de entrelaçar as mudanças e, pode-se dizer evoluções, do conceito de sujeito com as realidades do mundo moderno. Ao tempo em foi capaz de evidenciar a tirania de se unificar identidades, de uma etnia, por exemplo, enquanto as distinções internas e os jogos de poder são encobertos, sem espaço para discussão debaixo de uma categoria fixa. Algumas categorias identitárias, como a raça, são frequentemente utilizadas na busca de significar um povo único, no entanto, de acordo com os ensinamentos de Beauvoir é um equívoco interpretar a formação identitária do sujeito, especialmente no que se refere a raça, gênero e/ou sexualidade, como um dado biológico, quando na verdade é um destino meticulosamente ensinado e socialmente imposto (2019, p. 24).

A fragmentação das identidades foi um processo lento que ocorreu à concepção do sujeito moderno, através de alguns descentralizadores, como a

descoberta do inconsciente por Freud, conceito que não comportava falar em uma identidade inata, que existe na consciência desde o nascimento, mas sim de algo construído ao longo do tempo, através de processos inconscientes (HALL, 2002, p. 34-37). Os seres humanos, protagonistas de suas vidas, interpretam diversos personagens, construindo e reconstruindo a identidade pessoal num processo de metamorfose.

O sistema da divisão binária masculino/feminino constitui um instrumento maciço de produção de identidades socialmente colocadas. Para empenhar os desenhos dessa realidade, hooks (2019, p. 171-172) relembra a relação de companheirismo e intimidade que tinha com o irmão na infância, irmão que parecia ser seu gêmeo. A intimidade fora enfraquecida na adolescência, em razão do fervoroso trabalho dos pais em fazê-los tornarem-se uma mulher, quieta, limpa e obediente e um homem duro, destemido e capaz de se defender sozinho.

Falocêntrico, provedor e disciplinador, são os ideais que devem ser perseguidos pelos homens com H, aqueles considerados homem de verdade, o modelo exemplar da identidade masculina articulada pelo patriarcado branco capitalista (hooks, 2019, p. 174). Ora, o que está em pauta na presente pesquisa não é a diferença biológica, mas, sim, a tirania dos hábitos arcaicos que atribui a cada sexo papéis predeterminados. A divisão binária biológica entre os sexos é carregada durante toda a história da raça humana, “na célula humana o cromossomo X básico é da mulher; um bebê fêmea simplesmente arrebanha outro X no momento da concepção, enquanto a criação de um macho requer que se destaque um cromossomo divergente Y” (MILES, 1989, p. 21).

[...] a pessoa nasce com um sexo, como um sexo, sexuada, e que ser sexuado e ser humano são condições coextensivas e simultâneas; o sexo é um atributo analítico do humano; não há ser humano que não seja sexuado; como atributo necessário o sexo qualifica o ser humano. Mas sexo não causa o gênero (BUTLER, 2019, p. 194).

A problematização envolve justamente a questão de que a mulher é uma construção social, assim como o homem, ou seja, o sexo biológico estaria para a natureza, assim como o gênero estaria para a cultura. Ainda, a construção social da mulher sequer é pensada a partir “delas”, mas sim em comparação ao homem

(RIBEIRO, 2017, p. 21). É como se representasse o “outro” do homem, aquela que não é homem (BEAUVOIR, 2019, p. 25), contexto qualificador do feminino, onde a mulher é definida como inferior à categoria masculino.

Conforme completa De Lauretis (1994, p. 207), a “diferença sexual” acaba sendo sempre uma diferença da mulher em relação ao homem, ou melhor, a própria diferença do homem. Cai-se, então, em um arcabouço conceitual do sexo, onde a mulher é universalizada e todas as mulheres seriam ou diferentes personificações de alguma essência arquetípica da mulher, ou personificações sofisticadas de uma feminilidade. Assim, tornando demasiadamente difícil articular as diferenças entre e nas mulheres.

Ademais, para Bourdieu “aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições, tais como a Família, a Igreja, a Escola, e também de outra ordem, o esporte e o jornalismo” (2018, p. 8). Agindo em convivência com o *status quo*, uma parcela bastante significativa da sociedade absorveu passivamente representações estreitas da masculinidade e da feminilidade, perpetuando esses estereótipos (hooks, 2019, p. 174). Todavia, não há como apontar dedos e atribuir culpa, pois esse fenômeno é resultado do regramento imposto sobre as interações sociais, intrinsecamente generificado, que fora passado de geração para geração. Em forma de sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de distinção, que exigem a suspensão de qualquer imprecisão ou de elementos de oposição, a fim criar a ilusão de uma coerência e uma assimilação comum (SCOTT, 1995, p. 82).

Trata-se de um sistema perfeitamente fechado, cujo efeito é o de apagar completamente seus próprios vestígios de modo que qualquer um que esteja "na ideologia", preso em sua teia, acredite estar fora e livre dela. Na verdade, existe um lado de fora, um lugar do qual a ideologia pode ser vista como realmente é - mistificação, relação imaginária, engano; e este lugar, para Althusser, e a ciência ou o conhecimento científico. (DE LAURETIS, 1994, p. 217)

Nessa perspectiva, o feminismo foi notório no sentido de potencializar as rupturas do conhecimento que resultaram em grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas, na segunda metade do século XX. Ao apelar para a identidade social das mulheres e pôr em xeque definições que eram consideradas

naturais e eternas, como o conceito de “dentro” e “fora” ou “público” e “privado”, fez emergir o que veio a ser conhecido como a política de identidade. Abriu-se, portanto, a possibilidade de contestar questões como sexualidade, trabalho doméstico, divisão do trabalho, planejamento familiar, maternidade e cuidado das crianças, de forma que, o que teve início como um movimento voltado à denunciar a posição social subalterna feminina diante do masculino, expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero, assim problematizando a subjetividade, a identidade e o processo de identificação de homens e mulheres, mães e pais, filhos e filhas, etc. (HALL, 2002, p. 44-46).

Com a expressão "o sujeito do feminismo" quero expressar uma concepção ou compreensão do sujeito (feminino) não apenas como diferente de Mulher com letra maiúscula, a representação de uma essência inerente a todas as mulheres (que já foi vista como Natureza, Mãe, Mistério, Encarnação do Mal, objeto do Desejo e do Conhecimento [Masculinis], "O verdadeiro Ser-Mulher", Feminilidade etc.), mas também como diferente de mulheres, os seres reais, históricos e os sujeitos sociais que são definidos pela tecnologia do gênero e efetivamente engendrados" nas relações sociais. O sujeito do feminismo que tenho em mente não é assim definido: é um sujeito cuja definição ou concepção se encontra em andamento, neste e em outros textos críticos feministas: e, insistindo neste ponto mais uma vez, o sujeito do feminismo, como o sujeito de Althusser, é uma construção teórica (uma forma de conceitualizar, de entender, de explicar certos processos e não as mulheres). [...] o sujeito que vejo emergir dos escritos e debates correntes dentro do feminismo está ao mesmo tempo dentro e fora da ideologia do gênero, e está consciente disso, dessas duas forças, dessa divisão, dessa dupla visão. (DE LAURETIS, 1994, p. 217)

Diante disso, profundamente significativo nesse processo o reconhecimento de que o gênero não é natural e eterno, como fora historicamente estipulado aos sujeitos, mesmo antes do nascimento. Ele é, também, consequência de aplicações linguísticas e comportamentais socialmente fixadas, ou seja, uma construção social meticulosamente definida no cotidiano normas para atuar no mundo (URRUTIA, 2000, p. 14). Logo, reconhecer que o movimento de entrar e sair das representações/discursos fixados e naturalizados, gera um espaço para falar dos investimentos particulares do sujeito (materiais, emocionais, libidinosos), em posições discursivas a partir da maneira como se experimenta o mundo (COSTA, 2002, p. 66).

“A vitalidade atribuída à teoria feminista hoje vem da sua posição dentro dos discursos tanto autorizados quanto exteriores ou mesmo excessivos a eles

próprios, ou seja, da posição da "mulher" como essencial e também como radicalmente outra" (COSTA, 2002, p. 66-67). Cenário em que foi moldada a noção de que identidade, não mais como destino prefixado, é uma questão política e, mais ainda, um elemento de poder, que deve ser particularmente assumida por cada sujeito, o divisor de águas para identificar o caráter de autoidentificação racional do gênero.

Ocorre que o próprio movimento feminista por muito tempo presumiu a fixação de uma identidade feminina, "por mais séria que seja a medicalização dos corpos das mulheres, o termo também é risível, e rir de categorias sérias é indispensável para o feminismo. Sem dúvida, o feminismo continua a exigir formas próprias de seriedade" (2019, p. 9). Justamente nessa perspectiva de críticas a noção tradicional de identidade, Butler é uma autora que destinou suas produções científicas a problematizar como a prática discursiva produz sujeitos e os impõem uma série de restrições.

Enquanto as identidades são performativas e convencionadas socialmente, o "gênero é uma espécie de imitação persistente, que passa como real" (2019, p. 9). A aposta política designa como origem e como causa a categoria identidade, quando na verdade é efeito de convecções que guarnecem atos. Assim, tratar a identidade da mulher como algo uno, desprezando as particularidades históricas e culturais vivenciadas por cada corpo feminino, torna-se incoerente quando reconhecida a multiplicidade (BUTLHER, 2019, p. 10). É necessário compreender que mulher é um mito político, onde a cultura feminina é estruturada de forma consciente pelos mecanismos que estimulam a afinidade, ao invés da identidade. Logo as mulheres não cabem mais em uma matriz identitária natural (HARAWAY, 2000, p. 52).

O processo de se reconhecer diferente de outrem é, então, o primeiro o cerne da construção identitária, ponto em que a construção das identidades femininas concerne com a pluralidade das identidades apresentada por Hall. Inegavelmente, tal ligação conceitual demandou uma longa e árdua caminhada dos movimentos feministas, que será brevemente retratada na sequência da pesquisa.

A constituição do movimento de mulheres, mesmo em torno de um tema tão inequívoco quanto a "mulher", foi influenciada por outras categorias. Como

as mulheres das classes alta e média eram vitais para movimento feminista, as demandas políticas foram moldadas por um status marcado pela categoria de classe, não marcado ainda pela categoria de raça (pois a maioria era branca). O sucesso da eleição de mulheres para cargos políticos no Brasil é reflexo das alianças entre mulheres de todas as classes sociais. Com a notável exceção de Benedita da Silva, primeira mulher negra eleita para a Câmara dos Deputados (1986) e para o Senado (1994), o feminismo levantou questões de gênero e sexualidade, mas de maneira que não envolvia a questão do racismo antinegro, tão importante para as afro-brasileiras (COLLINS; BILGE, 2020, p. 45).

Nítido, portanto, que por muito tempo o movimento feminista desconsiderou a diferença histórica que atravessa o corpo de muitas mulheres, em vez de tematizá-la, ignorando “a pluralidade de perspectivas que surgem da experiência de atores diferentemente situados na rede de significações” que compõem o ser mulher (URRUTIA, 2000, p. 18). Assim como, aplicou punições a maioria das mulheres negras que faziam escolhas contrárias aos ideais que perpetuavam o imaginário social do que as mulheres negras devem ser ou fazer (hooks, 2019, p. 122).

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 as outras (PINTO, 2007, p. 38).

Mouffe denuncia como a diferença sexual chegou ao ponto ser uma distinção que constrói identidades dentro das relações sociais, inscrevendo novamente a mulher na posição de “outro”. Toda discussão em torno de “igualdade ou diferença” torna-se desnecessária no momento em que já não temos uma entidade homogênea “mulher” (MOUFFE, 1999, p. 34). Tais colocações oferecem uma leitura que desvia o foco das questões de identidade primária, e localiza o foco nos efeitos das práticas sociais como cerne de produção de identidades.

Problematização proficiente não apenas para discutir gênero, mas também todo sistema simbólico, vez que a performatividade como modelagem política é o bojo de construção de algo como anterior, natural e eterno. Importante, nesse âmbito, evidenciar que foi justamente a construção de uma identidade fixa que cristalizou a mulher em uma posição específica, foi o feixe de amplificação do projeto feminista, abrindo o questionamento das próprias exigências do campo social dentro do qual a mulher encontra-se situada (COSTA, 2002, p. 67).

O que se tem hoje é uma multiplicidade de relações sociais nas quais a diferença sexual atravessa os corpos de maneiras verdadeiramente distintas, onde a luta contra a subordinação tem que ser estabelecida de formas específicas (MOUFFE, 1999, p. 34). O caminho foi longo e árduo, pois a maneira encontrada pelas várias feministas pós-estruturalistas para fugir das armadilhas de posicionar a mulher nas definições do patriarcado, foi a prática feminista negativa ancorada nos preceitos da desconstrução, o que acabou por celebrar um feminismo sem mulheres, pois a categoria “mulher” havia se tornado, naquele contexto, uma construção discursiva que sustentava as relações opressivas de poder (COSTA, 2002, p. 68-69). Tal posicionamento coibiu qualquer forma de generalização mas, como consequência, impôs empecilhos a certas demandas políticas a favor das mulheres.

Dessarte, autoras como Linda Alcoff (2016, p. 136) passaram a defender a relevância epistêmica da identidade da mulher, reconhecendo-se a instabilidade da categoria, a fim de dar importância às experiências em diferentes localizações, bem como que a localização é necessária para a produção de conhecimento. “O que está simplesmente sendo colocado é, em primeiro lugar, que a “mulher” é uma categoria histórica e heterogeneamente construída dentro de uma ampla gama de práticas e discursos, e sobre as quais o movimento das mulheres se fundamenta” (COSTA, 2002, p. 71).

Pessoas críticas argumentam que a política identitária valoriza o reconhecimento cultural em detrimento da redistribuição econômica. Em outras palavras, grupos que reivindicam políticas identitárias querem o reconhecimento de seus próprios interesses, em vez de um compromisso mais amplo com o bem social. Esse argumento passa por cima de uma vasta literatura sobre o modo como grupos privados de direitos lidam com a questão da justiça social em ambas as frentes e veem o empoderamento cultural e a redistribuição econômica como inseparáveis. Por necessidade, as mulheres de cor uniram suas reivindicações por equidade, reconhecimento e redistribuição (COLLINS; BILGE, 2020, p. 226).

A política identitária, abordada como uma identidade política coletiva e uma coalizão consciente que não apaga as identidades individuais, é um alicerce de empoderamento aos corpos oprimidos (COLLINS; BILGE, 2020, p. 227). Porquanto diferentemente das mulheres brasileiras brancas, a população negra do Brasil, aqui estamos falando de todos os sexos e gêneros, precisou tecer uma identidade

política coletiva como “negra” para formar um movimento social antirracista que mostrasse os efeitos nefastos do racismo (COLLINS; BILGE, 2020, p. 45).

Reconhecer, então, a instabilidade semântica da categoria “mulheres” nos posiciona nas regiões de formações históricas discursivas, onde a história de uma categoria encontra-se inscrita em várias outras categorias sociais (COSTA, 2002, p. 72). Ocasão em que raça, gênero e classe atuam sob os corpos como marcadores de distinções, e não de assimetrias de poder e subordinação, como é o racismo, o patriarcado e a opressão de classes (CARDOSO, 2017, p. 03), para que as mulheres assumam uma identidade política vinculada aos lugares social, cultural, geográfico, econômico, racial, sexual, geracional que ocupam e a partir do qual interpretam o mundo (BRAH, 2006, p. 318).

À vista disso, relevante trazer à pesquisa, na qual se almeja impulsionar o processo de descolonização do conhecimento, a categoria da identidade, buscar-se-á com isso evidenciar como o projeto de colonização construiu identidades, ao tempo em que silenciou e desautorizou corpos, inclusive etimologicamente falando. Ou seja, importa estudar a relevância do processo identitário que retrata como a localização é importante para o conhecimento.

2.2 Identidades negras no Brasil: mestiçagem, democracia racial, colonialidade e diáspora

*De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum disabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO*

(Victoria Santa Cruz, Me gritaram negra)

Tratar de como se desenrolou o trabalho de configuração de uma identidade coletiva racial é importante para aprofundar a discussão que entrelaça gênero e raça e, dessa forma, avançar na discussão epistemológica. As identidades coletivas, assim com o racismo, não são fenômenos estáticos, são compostos por constantes mudanças de fisionomia, conforme as evoluções da sociedade e interesses sociais (MUNANGA, 2006, p. 17). À vista disso, a presente seção não busca simplificar ou explicar a identidade negra no Brasil, mas, pelo contrário, demonstrará a complexidade e os contrassensos que envolvem o tema.

A definição de si ou a definição do outro sempre, na história do ocidente, teve sua importância marcada, pois só era possível defender o seu território e o seu povo, contra investidas inimigas, quando se reconhece o pertencimento a uma unidade de grupo (MUNANGA, 2006, p. 17). Quando se analisa o cenário do Brasil, é surpreendente como se desenvolve em nossa sociedade um trabalho de anulação e de confusão racial contemplado pela larga miscigenação e, conseqüente, incapacidade de autoclassificação racial negra.

Isto posto, Carneiro denuncia que hoje a identidade racial negra no Brasil se define pela impossibilidade de defini-la, ou seja, pelo não saber o que é, uma manipulação da identidade do sujeito negro que vem do tempo da escravidão e tem como carta de alforria do estigma social a miscigenação (CARNEIRO, 2011, p. 63). Enquanto “nos Estados Unidos, onde, ao contrário do que se pensa, a escravidão também produziu uma população miscigenada, definiu-se que 1/8 de sangue negro fazia um indivíduo negro”³ (CARNEIRO, 2011, p. 64).

No Brasil, ao contrário, pequena fração de sangue branco é alicerce da branquidão, olhos verdes ou cabelos lisos são suficientes para câmbio de categoria social. Nasce então o termo “pardo”, zona de refúgio para apagamento de uma origem renegada, seja ela negra ou indígena (CARNEIRO, 2011, p. 64). Inclusive, a população preta ou parda, na faixa etária entre 15 e 60 anos, demonstrava, em 2019, uma taxa de analfabetismo de 9,1%, fator que interfere de forma drástica na questão da construção identitária negra, por exemplo, colocando ao arbítrio dos

³ Aqui não se está tentando alegar que é menos doloroso ser negro nos Estados Unidos, muito pelo contrário, pois no país americano desenvolveu-se um modelo de racismo de absolutização das diferenças. Diferentemente do Brasil, enfatiza-se a origem, a identidade de um indivíduo ou de um grupo encontra-se construída na origem racial, com base na hipodescendência (MUNANGA, 2019, p. 104).

escrivães a atribuição de cor da pele no momento do registro dos seus filhos quando os pais mal sabem assinar o próprio nome.

Assim, a mestiçagem foi roubando dos negros a relevância numérica no Brasil, pois “a escravidão transatlântica legou ao Brasil uma grande população de ascendência africana, 50% da população brasileira, segundo estimativas” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 45). Tal movimento organizou-se como etapa transitória do processo de branqueamento, lastimavelmente constituiu parte da identidade racial brasileira. Por outro lado, o Brasil constitui o país mais racialmente colorido do mundo, o que leva a crer que o projeto de branqueamento, promovido pela elite estrategista, como solução às mazelas raciais, não surtiu a completude dos resultados almejados (MUNANGA, 2019, p. 110-113). Ao longo da história, a diferença e a inferioridade foram irmãs inseparáveis, “daí o mito de democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço” (MUNANGA, 2019, p. 119).

Nessa perspectiva, cabe mencionar que o racismo do século XXI é construído sob o sistema de produção atual do capitalismo, ou seja, um sistema que se edifica na exploração da força de trabalho, demandado, assim, um excedente de mão de obra. Há o estímulo à competição e a consequente produção de desigualdades; nessa lógica, o racismo aparece como mecanismo para que os brancos assegurem posições de vantagens nesta competição (SCHUCMAN, 2014, p. 145). Para manter essa posição privilegiada branca, é preciso trabalhar arduamente, atuação diária que é descomplicada e naturalizada com a configuração de um mito, altamente difundido como democracia racial. Uma utopia social que deu seus primeiros passos na década de 1930, firmada, sobretudo, no fato de que no Brasil, os casamentos inter-raciais eram legitimados. Contudo, esses casamentos nada mais foram do que consequência do abuso de mulheres negras por parte dos senhores de engenho e dos traficantes de pessoas escravizadas (GONZALEZ, 2018, p. 35).

Integração certamente é um bem comum, mas não quando o que se almeja é a assimilação de valores brancos, pois dessa forma repousa-se no cerne do racismo: a crença da hierarquização de uma raça sobre outra. Quanto ao racismo no Brasil, o brasileiro custa a admitir conviver com esse problema social. Prova disso é trazida por Lia Vainer Schucman ao ressaltar um estudo desenvolvido em 2003,

“quando foi realizada uma pesquisa pela Fundação Perseu Abramo, mostrando que 87% dos brasileiros acreditavam que há racismo no Brasil. Mas somente 4% deles reconheciam que eram racistas” (2014, p. 146).

A política nacional brasileira é operada no mesmo viés. O Brasil alegou oficialmente não ter “raças”, corroborando esse posicionamento na maneira como abordava as estatísticas raciais. Sem categorias raciais, o Brasil oficialmente não tinha negros e, inclusive, inibia a estruturação de um grupo “racial” reconhecido, ou seja, apagava a categoria política da raça, a única que poderia descrever e denunciar com precisão a desigualdade sofrida no país. Ironicamente, o mito da identidade nacional brasileira eliminou a raça para construir uma filosofia de democracia racial em que ser brasileiro substitui outras identidades (COLLINS; BILGE, 2020, p. 41).

Para Munanga, aqui no Brasil é disseminado um discurso antirracista integracionista, que se opõe a qualquer busca de identidade por parte dos negros, sob justificativa de que tal busca segrega a luta dos oprimidos, cuja identidade deve ser uma entre os segregados. Por outro lado, o autor defende a construção da identidade afro-brasileira, no sentido de tomada de consciência no segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente e sem valorização com trabalho escravo, bem como culturalmente na história do Brasil. Assim um projeto nacional de construção de uma verdadeira democracia não desprezaria as múltiplas identidades que compõem o mosaico cultural do Brasil (MUNANGA, 2006, p. 22-24).

Um tal projeto não poderia, também, deixar de contar a história oficial do Brasil. Como o fato de que aqui fez-se, na época do Brasil colonial (1595-1695), uma fortaleza chamada quilombo dos Palmares, localizada na antiga Capitania de Pernambuco. Foi o primeiro estado livre das Américas e caracterizava-se como um ultraje à sociedade escravista da época. Além disso, não se enfatiza como Zumbi dos Palmares buscou a liberdade, se tornou símbolo da luta de um povo, bem como esquece-se do intenso esforço bélico despendido pelas autoridades coloniais contra Palmares, sob a liderança da figura de Zumbi. Enfim não se conta que ali existiu uma efetiva harmonia racial, já que sua população, constituída por negros, índios, brancos e mestiços, vivia do trabalho livre cujos benefícios revertiam para todos (GONZALEZ, 2018, p. 36-37).

Nesse sentido, imprescindível tratar das características das noções e dos ideais primitivos, para, somente assim, retificá-los e elevá-los. A identidade negra é um fenômeno atravessado por construções e destruições históricas, motivo pelo qual não há como desenvolver uma discussão profunda sobre os privilégios da branquitude e a “dor da raça” sem enfrentar a maneira como as identidades são produzidas na lógica colonial⁴. Conforme a rica reflexão de Ribeiro:

Discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais. (2017, p. 19)

Justamente a imposição de uma distinção de corpos, situada na origem, foi o elemento base das relações de dominação, para, posteriormente, se articular as formas históricas de controle do trabalho, de recursos e de produtos. Essa foi a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados (QUIJANO, 2005, p.117). A era colonial produziu males que fazem parte da realidade brasileira até os dias de hoje, a associação de posições e lugares identitários, sobretudo, sobre a ideia de raça, associadas à natureza, a mentalidade de ficar rico depressa, a perspectiva eurocêntrica do conhecimento, a ausência de tradição científica ou empírica, a cultura hiperlegalista aliada ao conservadorismo político e ausência de organização social, figuram entre esses problemas (MUNANGA, 2006, p. 62).

Ainda, os amarelos se assemelharam, com o passar do tempo, aos os brancos europeus, onde ser branco passou a ser sinônimo de trabalho assalariado e cargos de prestígio. Como consequência, a dominação de uma forma distinta e vantajosa de trabalho viabilizou, também, um controle de um grupo específico de corpos dominados (QUIJANO, 2005, p.118-119).

⁴ Colonialismo representa a dominação político-econômica de alguns povos sobre outros e é (analiticamente falando) anterior à colonialidade que, por sua vez, se refere ao sistema de classificação universal existente no mundo há mais de 500 anos. Colonialidade do poder, portanto, não pode existir sem o evento do colonialismo. Segundo, e mais significativo para o propósito deste ensaio, a colonialidade do gênero ficou subordinada à colonialidade do poder quando, no século XVI, o princípio da classificação racial se tornou uma forma de dominação social (COSTA, 2012, p. 46).

Na condição da escravatura ou na posição de homens livres, inegável que africanos e afro-americanos foram protagonistas na criação das novas comunidades de onde nasceriam as sociedades da América. Essas pessoas, com importância histórica inenarrável, atravessaram os grandes rios com os primeiros exploradores e ajudaram a construir as novas cidades dos espanhóis e portugueses, como a Cidade do México e Havana em 1522, Pernambuco e Lima em 1535, Buenos Aires e Valparaíso em 1536 e o Rio de Janeiro em 1565. Igualmente, ergueram as cidades portuárias dos colonos ingleses, quais sejam, Boston, Nova Iorque, Filadélfia, Jamestown e Charleston. Do mesmo modo, trabalharam em todos os tipos de produção e desempenharam todos os papéis sociais. Foram pioneiros, piratas e bucaneiros, gaúchos, llaneros, bandeirantes e negociantes (AJAYI, 2010, p. 877).

Após o século XVII, entretanto, os africanos eram os únicos escravos legais nas duas Américas e as populações africanas no seio das sociedades americanas estariam predestinadas a carregar, durante um longo período, os estigmas desta condição. Antes da abolição definitiva da escravatura no Brasil, em 1888, a maioria dos africanos das Américas era escrava e eram eles quem cumpriam a maior parte dos trabalhos manuais e dos serviços que exigiam um esforço físico, frequentemente estafante, sem os quais as colônias, possessões e nações não teriam sido capazes de alcançar a prosperidade econômica. (AJAYI, 2010, p. 877)

Quanto à experiência sofrida pela mulher negra escravizada, “o sexismo era parte integrante da ordem social e política trazida de terras europeias por colonizadores brancos” (hooks, 2020, p. 37). Sabe-se, inicialmente, que a preferência predominante entre a escravaria era o masculino. A mulher negra não era tão valorizada quanto o negro escravizado (GONZALEZ, 2018. p. 38). Foram poucas as mulheres africanas que compuseram as embarcações dos primeiros navios que tinham o objetivo de trazer as pessoas escravizadas ao Novo Mundo. No entanto, quando o comércio de pessoas escravizadas aumentou, as mulheres passaram a representar um terço das embarcações na grande maioria dos navios (hooks, 2020, p. 40).

O Brasil foi o maior importador de pessoas africanas escravizadas. Ao longo de todo o período de tráfico negreiro, o país recebeu cerca de 38% das pessoas introduzidas à força no Novo Mundo, número que representa cerca de quatro milhões de pessoas escravizadas (AJAYI, 2010, p. 890). Os navios consistiam em verdadeiros instrumentos de “domesticação humana” para evitar a rebelião e

desmoralizar qualquer sentimento humano que existisse ali, as crianças a bordo eram torturadas e mortas para o sofrimento da mãe, as mulheres eram constantemente estupradas, por isso era comum chegarem grávidas ao litoral, chicotes eram utilizados com constância para evitar qualquer exteriorização de sentimento, como o choro das mulheres e crianças a bordo, além disso toda pessoa escravizada era marcada com ferro quente (hooks, 2020, p. 40-43).

A partir da chegada ao litoral, depois de todo trabalho sádico de doutrinação realizado no navio, apesar da preferência pela mão de obra escrava masculina, o sistema não suavizou o trabalho da mulher, que trabalhava de sol a sol, subalimentada, o que, muitas vezes, levava-a a cometer suicídio evitando que seu filho, ainda no ventre, tivesse o mesmo destino. Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de atender todas as necessidades da casa-grande, sem contar com as investidas sexuais do senhor branco e a opugnação de ciúmes da senhora. Cabia-lhe, ainda, a tarefa de doação de força moral para com seus filhos e irmãos de cativeiro (GONZALEZ, 2018, p. 38-39).

Quando os latifundiários reconheceram que poderiam aumentar o lucro econômico criando mulheres negras escravizadas. Os ataques hostis a importação de escravos também deram mais ênfase a criação de escravos. De modo diferente dos descendentes de relacionamentos entre homens negros e mulheres brancas, as crianças de qualquer mulher negra escravizada, independente da raça de seu parceiro, seriam legalmente escravizadas e, portanto, propriedade do dono da mulher negra escravizada. (hooks, 2020, p. 38)

Ademais, a diáspora⁵ africana teve muito mais relevância nas Américas em comparação à Europa e à Ásia. No início do século XIX, a população afro-americana total correspondia a cerca de 8,5 milhões de pessoas nas Américas; somente no Brasil, abrigavam-se 2,5 milhões. Certamente, a sociedade afro-americana obrigou-se a modelar de acordo com as condições locais, embora seja possível discernir, dos Estados Unidos da América do Norte ao Brasil, esquemas sociais que ilustrem uma uniformidade. Em todo o continente americano os africanos que nas cidades, aparentemente tinham maiores chances de alcançarem a

⁵ A imigração dos africanos, essencialmente consumada contra a vontade dos participantes, empregados pelo tráfico de escravos, constitui um dos acontecimentos dominantes da história da África e do mundo. Deixando comunidades residuais de proporções diversas na Europa, no Oriente Médio e nas Américas. (KNIGHT; TALIB; CURTIN, 1880, p. 875)

liberdade, comparativamente àqueles que laboravam nas fazendas e usinas de cana-de-açúcar (AJAYI, 2010, p. 888-889).

Posteriormente, a concessão da alforria garantiu aos negros uma condição especial de “liberdade”: a de padecer em razão da fome, sobretudo à mulher, pois não é difícil concluir que o processo de tríplice discriminação por elas sofrido, enquanto raça, classe e sexo, refletiu em sua posição no mercado. O Censo de 1950 foi o último, da época, a conter dados objetivos relacionados à educação e à atividade econômica da mulher negra, evidenciando um nível de educação extremamente baixo, de analfabetismo dominante. Quanto às atividades econômicas, apenas 10% trabalhavam na agricultura ou na indústria, majoritariamente no setor têxtil, enquanto a outra parcela de 90% prestavam serviços domésticos. Nos anos que se seguiram as informações a respeito da população negra brasileira foram encobertas, assim como a miséria e o desamparo em que a mesma se encontra. Tudo em prol de representar a existência de uma harmonia racial (GONZALEZ, 2018, p. 42-43).

A partir de 1980, uma pequena parcela da população trazida com o tráfico de pessoas escravizadas teve a oportunidade de participar da corrente migratória de retorno à África, mas enquanto os africanos desembarcados no Novo Mundo foram contados aos milhões, os seus descendentes que conseguiram enfrentar a escassez econômica e retornar à África, não passariam dos milhares (AJAYI, 2010, p. 903). Já o povo em diáspora, que jamais retornou ao lar de onde foi brutalmente arrebatado, vivencia, da Independência aos dias atuais, todo um pensamento e uma prática político-social que têm procurado excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira (GONZÁLEZ, 2018, p. 266).

Não foi por acaso que os imigrantes europeus se concentraram em regiões que, do ponto de vista político e econômico, detêm a hegemonia quanto à determinação dos destinos do país. Refiro-me sobretudo à região Sudeste. Por isso mesmo, pode-se afirmar a existência de uma divisão racial do espaço em nosso país, uma espécie de segregação, com acentuada polarização, extremamente desvantajosa para a população negra: quase dois terços da população branca (64%) se concentram na região mais desenvolvida do país, enquanto a população negra, quase na mesma proporção (69%), concentra-se no resto do país, sobretudo em regiões mais pobres como é o caso do Nordeste e Minas Gerais (GONZÁLEZ, 2018, p. 266).

Ainda, segundo o Mapa da Violência de 2015, aumentou em 54,8% o assassinato de mulheres negras, enquanto que, por outro lado, os homicídios em que as vítimas são mulheres brancas diminuiu em 9,6%. Dados que são provas nítidas da carência e necessidade de um olhar étnico racial no momento de se pensar políticas, como as de combate à violência contra as mulheres. Vez que o termo “mulher” no Brasil emprega majoritariamente as mulheres brancas (WAISELFISZ, 2015, p. 30). Perante o chamado sendo comum, há um posicionamento no sentido de que políticas devem ser para todos, em respeito à igualdade social. Mas dados como o supramencionado evidencia a imprescindibilidade de focar políticas públicas para grupos estigmatizados, pois as mulheres negras são marginalizadas justamente porque existe uma atuação que produz essas desigualdades, seja ela ativa ou omissiva.

Ademais, em análise retrospectiva da experiência do transporte forçado da escravatura, não pode deixar de perceber que a fissura ocasionada pela separação, pelo silenciamento, pela desautorização, pela inserção em uma economia depredadora, não foi capaz de desunir um povo, que para lá de todas as suas diferenças, conseguiu se unificar no mesmo momento em que lhes cortavam o acesso direto aos respectivos passados, constituindo assim elementos de resistência (HALL, 2006, p. 26).

As "histórias ocultas" desempenharam um papel fundamental na emergência de muitos dos mais importantes movimentos sociais dos nossos tempos - nas correntes feministas, anticoloniais e anti-racistas. A obra fotográfica de toda uma geração de artistas jamaicanos e rastafarianos, bem como a de um artista visual como Armet Francis (um fotógrafo natural da Jamaica que vive em Inglaterra desde os oito anos), testemunham o ininterrupto poder criativo desta concepção de identidade adentro das práticas emergentes de representação. As fotografias que Francis tirou aos povos do Triângulo Negro, recolhidas em África, nas Caraíbas, nos EUA e no Reino Unido, tentam reconstruir, em termos visuais, a «unidade fundamental dos povos negros que a colonização e a escravatura se encarregaram de espalhar por toda a diáspora africana» (HALL, 2006, p. 23).

A construção dessa consciência de resistência não é possível sem um trabalho de colocar em evidencia e suprimir as articulações discursivas e performativas na produção de corpos e de identidades. Uma tal identificação permite o desencadeamento de um processo de construção de personalidade coletiva, que

serve de plataforma mobilizadora, construída sob os atributos desse povo, como a história, o território, a religião e a situação social, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram.

A diáspora africana deixou feridas que jamais cicatrizaram. A cultura africana, marcada na história, se mantém sólida na construção da resistência a partir das peculiaridades do seu passado como herdeiros dos escravizados africanos como membros de um grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada (MUNANGA, 2019, p. 14). A tarefa não é fácil, justamente por causa dos obstáculos acima evocados, mas existem hoje indícios de mudança social, por exemplo, quando se analisa o crescente número de pessoas que se autodeclaram negras, abandonando a evasão da identificação racial para enfrentar a dor e, quem sabe curar, a dor da raça (CARNEIRO, 2011, p. 65).

As formas como se posicionaram e se sujeitaram os negros e as experiências dos negros nos regimes dominantes de representação foram o resultado de um exercício crucial de poder cultural e de normalização. Esses regimes não só nos configuraram - no sentido "orientalista" de Said - como diferentes, como o outro, dentro das categorias do conhecimento do Ocidente, mas tiveram ainda o poder de fazerem com que nos víssemos e vivêssemos a experiência de nós próprios como o "Outro". Todos os regimes de representação são regimes de poder formado, como Foucault lembra, pelo par fatal do «poder/conhecimento». Porém, este tipo de conhecimento não é externo, é interno. Uma coisa é posicionar um sujeito ou um conjunto de povos como o Outro de um discurso dominante, outra muito diferente é sujeitá-lo(s) a esse "conhecimento"; que não é apenas uma questão de vontade imposta e dominação, pelo poder da coação interna e da conformação do sujeito à norma (HALL, 2006, p. 24).

Imprescindível a tomada de consciência e, partir disso, o rompimento da visão eurocêntrica, colonialista, que oculta a cultura dos povos dominados, que os subjuga e se faz presente mesmo depois da emancipação das colônias. Contexto em que faz eco, também, o discurso de Lélia González, pois em termos de movimento negro, a presença da mulher negra tem sido de fundamental importância, justamente porque não tem nada a perder, ela é portadora da chama da liberdade e com sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, jamais se recusa a luta pelo seu povo (2018, 49-51). Percebe-se um movimento de união e compreensão da força das mulheres negras, mas hooks (2019, p. 124-125) frisa que o único caminho de as mulheres negras construírem uma subjetividade é resistindo

às normas e desafiando as políticas de dominação baseadas em raça, classe e sexo.

Nesse contexto, a presente pesquisa se coloca numa posição de afrontamento da epistemologia dominante, que por sua vez é uma epistemologia universal que, além de desconsiderar grande parte dos saberes localizados, também é tida como caçadora de verdades universais, sem qualquer reflexão sobre localização cultural. Necessário, portanto, conforme destaca Riberio (2017, p. 17), transcender a autorização discursiva branca, masculina *cis* e heteronormativa e debater como as identidades foram produzidas.

2.3 Identidade(s) negra(s): um diálogo com saberes localizados

Se desenrolou até o momento, a partir de diversas perspectivas teóricas, a consciência de que a estrutura mais competente de manutenção da dominação, dentro do poder colonial capitalista, é o cruzamento de fenótipos e processos identitários a grupos sociais, os vinculando à posição de vencidos(as) na história colonial e eurocêntrica. Esse mecanismo quase invisível, diante do trabalho de naturalização, resulta na depreciação de culturas, ideais, valores, crenças e consequentemente de saberes e produções científicas.

Destaca-se, nesse âmbito, o fato de que as mulheres negras detém pouco espaço para produzir debates a respeito delas mesmas. Quando conquistam espaço na academia são vistas como excussões e a desconfiança ronda a produção teórica dessas profissionais, colocando sob suspeita não apenas a legitimidade de suas pesquisas, mas também a capacidade de atuação, bem como o suposto descumprimento da regra de neutralidade acadêmica característica dos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brancos, cisgêneros e heterossexuais (OLIVEIRA, 2018, p. 72).

A neutralidade acadêmica favorece a branquidade e a norma da heterossexualidade, contribuindo para que lacunas a respeito do trajeto histórico percorrido pelas mulheres negras não sejam adequadamente preenchidas (OLIVEIRA, 2018, p. 72). Mas é fundamental destacar, desde já, que diversas vozes ecoaram na denúncia da influência estrutural e cognitiva que carrega a tradição

masculina de pensar o poder e o conhecimento científico. Nessa conjuntura, a autora Judith Butler iniciou, em 1990, uma problematização que vem, até os dias atuais, sendo debatida em todas as partes do mundo e nos mais diversificados campos de conhecimento, inclusive, no presente trabalho, incluída no campo do Direito.

A autora desenvolveu uma crítica partindo da percepção da necessidade de se deixar de pensar o binarismo das categorias de gênero. Conforme já abordado, existia, na época, um movimento social, fomentado principalmente pelos movimentos feministas, de conscientização de que sexo se tratava apenas de uma questão biológica e que havia na sociedade uma divisão social essencialista. Essa divisão estava fundada na delimitação de características e espaços de atuação para homens e mulheres. Necessário e relevante nesse ponto referir como a obra *História da Sexualidade* de Foucault foi importante para criticar o emprego do sexo biológico como unidade estruturante de corpos a partir do que ele chama de uma *tertia generalis* do sexo⁶:

A noção de sexo permitiu agrupar, de acordo com uma unidade artificial, elementos anatômicos, funções biológicas, condutas, sensações e prazeres, e permitiu fazer funcionar esta unidade fictícia como princípio causal, sentido onipresente, segredo a descobrir em toda parte: o sexo pôde, portanto, funcionar como significante único e como significado universal. Além disso, apresentando-se unitariamente como anatomia e falha, como função e latência, como instinto e sentido, pôde marcar a linha de contato entre um saber sobre a sexualidade humana e as ciências biológicas da reprodução; desse modo, aquele saber, sem nada receber realmente dessas últimas - salvo algumas analogias incertas e uns poucos conceitos transplantados - ganhou, por privilégio de vizinhança, uma garantia de quase cientificidade; mas, através dessa mesma vizinhança, certos conteúdos da biologia e da fisiologia puderam servir de princípio de normalidade à sexualidade humana (FOUCAULT, 1988, p. 144-145).

Concebeu-se, então, uma tomada de consciência de que o modelo patriarcal de sociedade se desenhava por meio de uma, nada inocente, divisão dos papéis masculinos e femininos e, a partir disso, as mulheres mobilizaram-se para articular sua participação ativa no espaço social. Foi edificada uma base metodológica para diferenciar o sexo biológico e o gênero.

⁶ “Para Foucault, ser sexuado é estar submetido a um conjunto de regulamentações sociais, é ter a lei que norteia essas regulações situada como princípio formador do sexo, do gênero, dos prazeres e dos desejos, e como princípio hermenêutico de auto interpretação. A categoria do sexo é, assim, inevitavelmente reguladora, e toda análise que a tome acriticamente como um pressuposto amplia e legitima ainda mais essa estratégia de regulação como regime de poder/conhecimento” (BUTLER, 2019, p. 168).

A autora Claudia de Lima Costa destaca que houve uma época em que abordar cientificamente o gênero, em vez do feminino somente, agregava maior *status* e sofisticação à pesquisa, circunstância em que a, aparentemente, simples substituição de termos, gerou mal-entendidos resultando em nefastas consequências para o feminismo, as quais já se delineavam no início dos anos 1990. A ênfase no gênero colocou nas pesquisadoras um fardo, pois além de estudar a mulher, tinham também que estudar o homem (1998, p. 131). Assim sendo, a autora relata ter se deparado com a análise do olhar masculino sobre o aborto, por exemplo, justificada por um estudo de gênero, quando nem mesmo o olhar das mulheres sobre o fenômeno era totalmente conhecido.

Por conseguinte, Butler coloca em sua obra “Problemas de Gênero” a binaridade como uma questão a ser debatida, pois mesmo com um trabalho no sentido de se compreender que gênero não é natural e imutável, ainda se vislumbrava o binarismo feminino/masculino.

O gênero não pode ser entendido como expressão reflexo do sexo; aliás, para Beauvoir, o sexo é imutável um fato, mas o gênero é adquirido, e ao passo que o sexo não pode ser mudado – ou assim pensava ela -, o gênero é a construção cultural variável do sexo, uma miríade de possibilidades abertas de significados culturais ocasionados pelo corpo sexuado (2019, p. 194).

Esse debate levou à percepção das várias possibilidades de “ser mulher”, sobretudo, enquanto uma categoria de gênero, que de forma nenhuma é limitada. Ou seja, do movimento feminista exonera-se a universalização da categoria mulher e passaram a ser concebidos outros marcadores, como a raça. Nesse viés, identifica-se uma caminhada de transformações do movimento feminista que, contada em poucas linhas, não é capaz de deflagrar a dolorosa labuta das mulheres negras. “Conforme dissemos, é o padrão colonial moderno o responsável pela promoção dos racismos e sexismos institucionais contra identidades produzidas durante a interação das estruturas” (AKOTIRENE, 2019, p. 35).

Em complemento ao debate teórico, a autora bell hooks, denota como as mulheres negras do século XIX tinham consciência do fato de que, para elas, a liberdade em sua plenitude não estava vinculada somente a liberação de uma organização social sexista que sistematicamente negava direitos humanos às

mulheres no geral. Mas, essas mulheres negras necessitavam, tanto litigar por equidade racial, quanto em nome do movimento pelos direitos das mulheres (2020, p. 18). Com intuito de evidenciar historicamente essa denúncia, a autora remete à luta pelo sufrágio universal.

No período histórico em que os homens brancos aceitaram dar aos homens negros o direito ao voto (em 1870, com a 15ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos), enquanto deixavam todas as mulheres sem direitos, as mulheres negras foram colocadas entre a cruz e a espada. Se o posicionamento fosse no sentido de apoiar o sufrágio das mulheres, significaria que estavam se aliando às mulheres brancas ativistas que por vezes revelaram serem extremamente racistas. Já elas optassem por apoiar somente o sufrágio dos homens negros estariam endossando uma ordem social patriarcal que não as concederia qualquer voz política (hooks, 2020, p. 20-21). “As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar” (KILOMBA, 2012, p. 56).

Isto pois, o feminismo no mundo todo foi por muito tempo liderado por mulheres da classe média alta e brancas. Já o movimento negro estava ativamente engajado em reivindicar uma identidade negra coletiva, situação em que as mulheres negras que participavam do movimento negro tinham aliados combativos quando se tratava de ativismo negro antirracista, mas encontravam muito menos compreensão a respeito de formas específicas de problemas de gênero (COLLINS; BILGE, 2020, p. 45).

O que foi edificado com isso foi uma linha específica do feminismo negro “essencialista e a mulher negra que não fosse parte daquele círculo fechado aprendia que, se não soubesse a coisa certa a dizer, era melhor ficar calada, conforme denúncia hooks (2019, p. 102-103). Ou seja, por um logo período na história o único valor e a única manifestação que se queria ouvir da mulher negra era a expressão da dor. Os espaços que raramente eram receptivos a ouvir as mulheres negras buscavam um discurso de “vitimização”. Apenas as explanações de mágoa demandavam atenção e nenhuma outra narrativa era respeitada, contexto em que a própria mulher negra exauriu pela busca por ecoar outros posicionamentos e passou a contar sempre a mesma história de dor.

Essas experiências impossibilitaram, por muito tempo, as mulheres negras de sair das margens da raça e do gênero e impediram o acesso a certos espaços. Dessa forma, se não lhe é autorizado o acesso a certos espaços, ali, certamente, anular-se-ão produções e epistemologias desses grupos. Cujas inalterabilidade do feminismo branco, do movimento antirracista e das instâncias de direitos humanos contribui para a manutenção do silenciamento desses corpos marcados. Trata-se de um contexto de dificuldades metodológicas práticas na condução das identidades interseccionais. A interseccionalidade⁷, nesse âmbito, se propõe a dessencializar a identidade, sem deixar de explicar as estruturas modeladas nesta, produtoras de contextos aprimorados, adiante, pela exclusão política, silenciamento e discriminação (AKOTIRENE, 2019, p. 35-38).

A interseccionalidade é uma expressão que vem ganhando força em meio aos atores sociais como instrumento analítico, quando notam a necessidade de estruturas melhores para lidar com a complexificação das relações e assimetrias de poder⁸ (COSTA, 2012, p. 43). As relações interseccionais afetam a todos, pois relações de poder de classe, cidadania, raça e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes. De fato, essas divisões sociais se sobrepõem e agem de maneira unificada (COLLINS; BILGE, 2020, p. 17-19).

Se, de um lado, nem todas as mulheres foram excluídas das indústrias e nem todos os negros foram excluídos do mercado de trabalho, somente a análise interseccional destacou a forma com que as mulheres negras sofrem a discriminação de gênero, dando múltiplas chances de interseccionar esta experiência (KOTIRENE, 2019, p. 38).

⁷ Em 1989, Kimberlé Crenshaw publicou um artigo sobre o feminismo negro e, com a pesquisa, inaugurou o termo interseccionalidade. Posteriormente reaplicou o termo na publicação “Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres de cor” para descrever a marginalização estrutural das mulheres. Desde então, o termo demarca o paradigma da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, e criam encargos singulares às mulheres negras. Com efeito, o pensamento interseccional de Crenshaw explica a colisão entre avenidas identitárias promotoras de barreiras para mulheres negras que, em tese, não se encaixavam nos tipos de trabalhos oferecido às mulheres e nem elegíveis aos homens negros. Explicitamente, trata-se de discriminação interseccional (AKOTIRENE, 2019, p. 35).

⁸ [...] Os fluxos tecnológicos, financeiros, imagéticos, ideológicos e diaspóricos, entre outros, que caracterizam o mundo globalizado estabelecem interconexões e fraturas tão complexas – e em níveis tão diversos – entre o local e o global que tornam obsoletos os protocolos disciplinares convencionais utilizados na descrição do mundo sociocultural (COSTA, 2012, p. 42).

Completa Claudia de Lima Costa (2012, p. 47), ressaltando a imprescindibilidade de se entrelaçar a categoria de gênero e o projeto colonial, viabilizando, assim, o desenho de uma genealogia de formação de um mecanismo fundamental pelo qual o capitalismo colonial estruturou as assimetrias de poder no mundo. Analisar o gênero como categoria colonial também permite a historicização do patriarcado, evidenciando como a heteronormatividade, o capitalismo e a classificação racial sempre estiveram imbricados. “A imposição de um sistema de gênero binário foi tão constitutiva da colonialidade do poder quanto esta última foi constitutiva de um sistema moderno de gênero. Assim sendo, tanto a raça quanto o gênero são ficções poderosas e interdependentes” (COSTA, 2012, p. 48).

Não poder estar de forma justa nas universidades, nos meios de comunicação, na atuação política, por exemplo, impossibilita que essas vozes sejam ouvidas, onde o ato de fala não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Recai-se, então, na hierarquização de saberes e, conseqüente, na hierarquia social. Com um olhar crítico sob a forma histórica de fazer ciência fica nítido como a produção científica vem sendo regida e monitorada por filósofos homens brancos que, a partir de modelos tradicionais, codificaram as leis do conhecimento. Ou seja, ao longo dos séculos vislumbra-se um modelo epistemológico que se utilizou de parâmetros “científicos” para instituição de um espaço de poder.

Nesse sentido, Patricia Hill e Collins e Sirma Bilge (2020, p. 26) realizam uma analogia precisa para tornar esse entendimento mais descomplicado e nítido, trazendo a ideia do campo nivelado ou plano oferecido pelo futebol profissional. Num cenário em que o campo de futebol encontra-se num terreno levemente em declive, no qual o gol de um dos times fica no topo da colina, e o outro, no vale. Evidentemente que um dos times encontra-se na vantagem, vez que a estrutura do campo o beneficia e condições como talento não detém tanta importância, porque a força da gravidade ajuda e demanda tanto esforço do time beneficiado. Em compensação, o time prejudicado pelo campo pode ter talento e disciplina, mas tem a má sorte. É justamente isso que fazem as divisões sociais de classe, gênero e raça que estão profundamente interconectadas no domínio estrutural do poder enquanto aparentemente, e somente aparentemente, a sociedade está jogando em igualdade.

Assim, a crítica a essa maneira imparcial de pensar o mundo alinhasse, a partir de pensadoras como Dona Haraway⁹, a crítica às concepções de conhecimento assentes nos ideais de objetividade e neutralidade, bem como de um conhecimento universal, total e exaustivo, colocando em evidencia o papel da posição daquele que investiga, dado que o conhecimento é sempre situado, contextualizado e corporizado (RODRIGUES, 2015, p. 28). A produção de conhecimento é, no modelo hegemônico atual, uma via de mão única, pois somente é digno aquele saber que transcende as peculiaridades do investigador e põe-se de maneira universal, essa é a única maneira correta para levar a algum tipo de conhecimento “real” do mundo (GÓES, 2019, p. 02).

Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão estereoscópica dos primatas, como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear. Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva (HARAWAY, 1995, p. 21).

A ciência moderna funda-se em um método no qual o conhecimento deve partir da experiência empírica, pois, segundo Francis Bacon, somente dessa forma o “homem” torna-se o intérprete da natureza. Nessa lógica o conhecimento científico é parte de um trabalho de interpretação dos fenômenos junto à mente indutiva, sendo a verdade vinculada à razão do homem. René Descartes, por sua vez, sugeriu que o conhecimento seguro e verdadeiro se constitui da pretensão de universalidade, porque poderia ser pensado por um único homem, por ser dotado de razão. A partir disso o pensamento cartesiano funda-se na ideia da essencialidade e abstração do

⁹ A corrente pós-moderna é influenciada pela interpretação da realidade como uma construção de discursos/linguagens. Assim, nada é algo “em si”, e sim discursos construídos. Nesse sentido, as feministas pós-modernas criticam inclusive a noção da categoria de mulher, que pressuporia uma experiência comum marcada pelo gênero. Elas utilizam das diferentes identidades – como lésbicas, negras, indígenas, trans, etc. – para desmitificar a ideia da essência única e compartilhada feminina. Em relação à ciência, estas feministas aplicam a ideia de que não existe um conhecimento “real”, e sim um discurso construído. Dessa maneira, haveriam inúmeras perspectivas de conhecimento, marcadas, inclusive, pelas diferentes experiências das mulheres. Essas classificações e definições, contudo, não são consensuais. Nelas, a corrente pós-moderna, por exemplo, costuma ser um agrupamento de diferentes e, às vezes, contraditórias teorias sob este mesmo rótulo. [...] Porém, este mapeamento nos auxilia a marcar algumas diferenças importantes entre as epistemologias feministas no que tange à busca por um modelo de ciência feminista. (GÓES, 2019, p. 03).

ser humano, dissociado da realidade material onde encontra-se inserido (GRUBBA, 2021, p. 30).

Os conhecimentos e sujeitos são regulados pelo marcador geopolítico e pelo sujeito racional e universal cartesiano, contexto em que as mulheres, por exemplo, são descartadas dos grandes espaços científicos. A colonialidade epistêmica é, portanto, racista e sexista (GRUBBA, 2021, p. 33). Isto posto, Haraway não legitima nem uma epistemologia universalista baseada na racionalidade masculina branca e heterossexual, pois sustenta que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade. A doutrina ideológica do método científico foi modelada para distrair nossa atenção de chegar ao conhecimento do mundo efetivamente através da prática da ciência. Deste ponto de vista, a ciência é retórica, é a convicção de atores sociais relevantes de que o conhecimento fabricado por alguém é um caminho para uma forma desejada de poder bem objetivo (1995, p. 9-10).

Logo o discurso de neutralidade científica demonstra-se incompatível com a pesquisa acadêmica feminista, pois essa última emerge de um contexto de discutir a hierarquização social e colocar todas as dicotomias entre mente e corpo, animal e humano, público e privado, natureza e cultura, homens e mulheres, primitivo e civilizado ideologicamente em questão. Por conseguinte, diluem-se as dicotomias, em conjunto com a dominação do homem constituído como unidade primígena, ocasião em que a situação real das mulheres deixaria de ser definida por sua integração/exploração em sistema mundial de produção/reprodução e comunicação que se pode chamar de informática da dominação (HARAWAY, 2000, p. 63).

A pesquisa feminista deve ser ativista e politicamente engajada, reconhecidamente associada a busca pelo rompimento do legado patriarcal e colonial de desigualdades e injustiças sociais. Nas palavras de Dona Haraway:

Através dessa reflexão a respeito da "objetividade", recusei resolver as ambiguidades intrínsecas ao referir-se à ciência sem diferenciar seu extraordinário leque de contextos. Insistindo na ambiguidade, antecipei um campo comum vinculando as ciências exatas, físicas, naturais, sociais, políticas, biológicas e humanas; e liguei todo este campo heterogêneo de produção de conhecimento acadêmico [...] institucionalizado a um sentido de ciência que insiste na sua potência nas lutas ideológicas. Mas, em parte

para dar lugar tanto às especificidades quanto às altamente permeáveis fronteiras de significado no discurso sobre a ciência, gostaria de sugerir a solução de uma ambiguidade. Em todo o campo de significados que constitui a ciência, um dos aspectos comuns diz respeito ao estatuto de qualquer objeto de conhecimento e às alegações relacionadas a respeito da fidelidade de nossas explicações de um "mundo real", não importa quão mediado ele seja para nós e não importa quão complexos e contraditórios sejam esses mundos. As feministas, e outros que têm sido muito ativos como críticos das ciências e de suas alegações ou de ideologias a elas associadas, fugiram das doutrinas de objetividade científica graças, em parte, à suspeita sobre um "objeto" de conhecimento ser uma coisa inerte e passiva (1995, p. 34).

Por conseguinte, a autora atua em prol de políticas e epistemologias de localização, reconhecendo-se posicionamentos e situações, onde a parcialidade substitui a universalidade como condição de ser ouvida ao fazer afirmações quanto a conhecimentos racionais (HARAWAY, 1988, p. 589).

As condições de enunciação crítica ou científica serão, assim, vincadas enquanto circunstâncias materialmente específicas e a legitimidade de um conhecimento dependerá da medida em que se assume a sua contingência histórica e social enquanto produção de uma força subjetiva. O conhecimento é, então, marcado, materializado e corporalizado enquanto estando predicado numa posição de sujeito particular. A condição do conhecimento será, portanto, o próprio corpo crítico. Mas este não se trata do corpo que o pensamento clássico naturaliza enquanto chão inquestionável e invisível do pensamento e do discurso. O que está em causa nestas novas visões feministas da relação entre subjetividade e epistemologia não se trata exclusivamente de uma remodelação da epistemologia de acordo com e a favor da subjetividade. Uma nova crítica feminista dependerá também, e necessariamente, de uma nova visão do corpo crítico (LOURENÇO, 2017, p. 882).

“No entanto, como nenhum movimento social conseguiu resolver adequadamente as questões específicas das mulheres afro-brasileiras, elas criaram um movimento próprio¹⁰” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 46). Autoras brasileiras como Lélia Gonzalez, por exemplo, são referências, cada vez mais citadas e demandadas em um âmbito global. Destacam-se as produções críticas voltadas ao viés eurocêntrico das ciências, como agregador de uma decolonialidade epistêmica. Uma mudança epistemológica que demandaria abrir o espaço da produção de conhecimento, no que se refere a delimitação do perfil androcêntrico e sexista verificado na ciência ocidental. Além de se reconhecer que o pesquisador não

¹⁰ O Festival Latinidades foi um marco na longa luta para que raça, gênero, classe, nação e sexualidade fossem reconhecidas como aspectos multidimensionais construtivos da vida das afro-brasileiras. Foi, ao mesmo tempo, uma celebração e um compromisso de continuação da luta (COLLINS; BILGE, 2020, p. 47).

consegue eliminar a si mesmo, ocasião em que não reconhecer a localização dos saberes somente mascara sua subjetividade, por meio da suposta neutralidade. A noção de objetividade do modelo de ciência hegemônico é, na verdade, a adoção de uma subjetividade única (GÓES, 2019, p. 04).

Afirmar a existência de uma única verdade tem o mesmo impacto que afirmar que tudo vale, pois ambos impedem a crítica. Localizar o saber, portanto, não significa dizer que existem várias perspectivas e que todas devem ser aceitas. Significa reconhecer que o conhecimento é parcial, e ao invés de se buscar leis universais e explicações globais, as comunidades devem traduzir o seu conhecimento uma para as outras (GÓES, 2019, p. 05).

Demanda-se um posicionamento ativo dos pesquisadores em reconhecerem e enviarem suas qualidades históricas e psicológicas, com consciência de que todos os saberes são importantes para produção de conhecimento científico. Uma atitude de colocar as ferramentas sobre a mesa como premissa crucial de objetividade, para que ela seja, somente assim, forte e capaz de desvelar a lógica de cada procedimento científico, evidenciando a luta política que há por detrás.

O que está em questão é a perda dos privilégios simbólicos que os brancos adquirem no sistema educacional brasileiro, pois a escola, por ter uma atuação sistemática durante anos, tem um maior poder ideológico sobre os que nela permanecem, e portanto o ensino eurocêntrico baseado na história das populações europeias, brancas e cristãs privilegia sistematicamente que sujeitos brancos se sintam inseridos na construção da cultura e do mundo, em detrimento das outras populações (SCHUCMAN, 2014, p. 144).

O feminismo deixa então de ser apenas um projeto social em defesa dos direitos das mulheres, mas, para além, é preciso entender o feminismo como um movimento teórico, epidemiológico e político. Para assim, vislumbrarmos categorias científicas, que se põem como universais, como saberes situados, ou seja, discutir o projeto de universalidade (colonialidade do saber) através de uma prática de diálogo de saberes entre localizações distintas e reconhecidas. Essa é a via para desconstrução das verdades universais e construção de uma ciência decolonial, digressiva de invisibilidades de certas identidades sociais e políticas. Visto que a invisibilidade é uma característica que vai sempre marcar o passado histórico das

mulheres no mundo, sobretudo, as mulheres negras. Sendo imprescindível a manifestação de uma crítica feminista às ideologias de objetividade e relativismo (ambos negam interesse na perspectiva parcial), acompanhada a uma crítica às formas de conhecer consolidadas ao longo da história.

2.4 Considerações parciais

Neste capítulo adentrou-se na questão relativa a relevância da construção de uma identidade política. Na primeira seção foi estudada especificamente a mulher, onde sua identidade deixou de ser pensada a partir da diferença do masculino, que resultava em uma personificação da feminilidade, para se abordar “mulher” como uma construção teórica importante na contextualização de processos social e formação de estratégias de resistência, não mais apagando identidades individuais. Esse ponto de mudança foi consequência da luta dos movimentos feminista por longos anos, abrindo espaço para a mulher discutir sexualidade, maternidade, planejamento familiar, igualdade salarial, violência doméstica e relacionamentos abusivos, participação das mulheres no campo científico e as mais diversas experiências e localizações.

Na segunda seção do capítulo, foram apresentados os aspectos históricos de construção e desconstrução da identidade racial no seio da sociedade colonial brasileira. Para evidenciar como, no país mais colorido do mundo, a diferença racial foi forjada como inferioridade para os negros e, ao mesmo tempo, como grande parte dos brasileiros não percebe conviver em meio a um abismo social, em virtude da perpetuação do mito da democracia racial que apaga a história dos negros no Brasil e acentua a posição do colonizador como vitoriosa e constituinte do país.

Logo, a seção foi capaz de revisar criticamente as marcas do colonialismo e a manutenção da estrutura de dominação que perdura até atuais nos mais diversos âmbitos sociais, para culminar no debate sobre raça e gênero no âmbito do processo de configuração da identidade das mulheres negras, realizado na terceira seção. Foi estudada, então, a forma como que, para as mulheres negras, se combinam diferentes opressões raça, classe, gênero, cidadania e sexualidade,

notabilizando que as combinações agem de variadas formas sobre esses corpos e não podem ser vistas como independentes, mas sim sobre uma análise interseccional.

Trata-se de um mecanismo perfeitamente elaborado, por vezes sutil e silencioso, enquanto em certas circunstâncias apavorante e homicida. Cujo qual, entre outros resultados, é determinante para a exclusão da população negra do sistema de ensino, nos mais diversos níveis. Onde as crianças e adolescentes negros e negras são os maiores frequentadores do ensino público de caráter precário, enfreado ao final um processo seletivo “igualitário” para adentrarem nas universidades do país. Uma constatação que norteou a elaboração da presente pesquisa para ser integrante da crítica às concepções de produção científica universal, eurocêntricas, branca, masculina, neutra e objetiva.

Fica evidente, na análise realizada na terceira seção, como o conhecimento científico é verdadeiramente marcado, localizado e corporificado, o que resulta em um cenário de exclusão simbólica e deslegitimação epistemológica da mulher negra. Justamente o que está em pauta de oposição para o feminismo negro, que se coloca como uma ferramenta de resistência teórica, a partir da inclusão de um novo objetivo para a ciência através de propostas epistemológicas localizadas.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O ACESSO À EDUCAÇÃO PELAS MULHERES NEGRAS

Este capítulo tem como objetivo proporcionar ao(a) leitor(a) uma breve discussão sobre a história da graduação e, posteriormente, da pós-graduação no Brasil, desde a criação das primeiras universidades de Direito. Na busca de denunciar o caráter histórico de curso superior oligárquico que atravessa a identidade do Direito no Brasil. Para enfim abordar a elaboração formal do estatuto da universidade, chegando na realidade contemporânea dos cursos superiores, que permanecem carregando muitos estigmas.

Em sequência, realizar-se-á uma investigação, através de dados estatísticos e de estudos acadêmicos já desenvolvidos, acerca do perfil dos alunos que frequentaram e frequentam hoje o ambiente acadêmico do Direito. Em segundo lugar, com base no perfil dos acadêmicos, analisar-se-á a inserção das mulheres negras nas profissões jurídicas.

Para, por fim, estudar a temática da participação ativa das mulheres negras no âmbito acadêmico, com o objetivo de avançar no processo de exame das questões de gênero ligadas ao acesso à educação, sobretudo, na pós-graduação, tão historicamente elitizada. Procurar-se-á, em outras palavras, identificar como os alicerces que apoiam as relações hierárquicas sociais são reproduzidos no contexto educacional e, conseqüentemente, nas oportunidades de ascensão social, como a composição de um quadro de docentes universitários no país.

3.1 Um breve histórico do ensino de Direito e da pós-graduação no Brasil: da proteção ao acesso à educação na Constituição Federal à realidade factual

Inquestionável o fato de que no Brasil-Colônia o Direito era ferramenta de dominação colonial. Como aponta Antônio Carlos Wolkmer, o Brasil-Colônia se edificou como uma sociedade essencialmente agrária, baseada no latifúndio. Isto pois, gerava os produtos que a Metrópole revendia com lucro no mercado europeu;

bem como, as outras atividades produtivas deveriam limitar-se de modo a não estabelecer concorrência, devendo a Colônia adquirir tudo o que a Metrópole tivesse condições de vender. Para Portugal, o Brasil deveria servir seus interesses e existir para ele, a partir de uma lógica produtiva organizada com base na exploração do trabalho escravo (WOLKMER, 2002, p. 37-38).

Para a exploração mais lucrativa dos latifúndios, a alternativa escrava era a que melhor serviria ao sistema porque, se fossem importados homens livres, estes poderiam tornar-se donos de um pedaço das terras devolutas que existiam em abundância; além disso, aos traficantes era lucrativo trocar "negros" por produtos tropicais que comercializavam na Europa (WOLKMER, 2002, p. 39).

A contribuição dos indígenas foi relevante para a construção de nossa cultura, diferentemente aconteceu com a origem do Direito nacional, pois os nativos tiveram suas leis anuladas pelos Portugueses colonizadores. À vista disso, o Direito Português acabou constituindo-se na base quase que exclusiva o pátrio, caracterizando-se por um Direito essencialmente particular. Esse direito emergiu num contexto colonial de economia de exportação e de exploração de populações indígenas e de pessoas escravizadas vindas da África sem direitos pessoais e repousou na autoridade interna dos donatários. De fato, o Direito vigente no Brasil Colônia foi transferência da legislação portuguesa e a elite dominante atuou para justificar, sob o aspecto religioso, moral e jurídico, um projeto cristão-colonialista, colocando em relevo a legitimidade da escravidão e a fundamentação de normas que institucionalizassem o controle (WOLKMER, 2002, p. 46-56).

Em geral, no Brasil-Colônia o exercício da atividade judicial era regido por normas que objetivavam coibir envolvimento maior dos magistrados com a vida local e para o ingresso na carreira, além da origem social, era condição indispensável ser graduado na Universidade de Coimbra (WOLKMER, 2002, p. 64-65). Como consequência, os primórdios do ensino de Direito no Brasil coincidiram com a independência do país, em 1827, juntamente com a ascensão do ideário liberal. Contexto em que importa salientar que os ideais liberais foram justamente o alicerce de combate contra o domínio da metrópole, mas o liberalismo da época carregava determinadas limitações, como a conservação de interesses das elites brasileiras, de cunho individualista, e manutenção da escravidão.

Eram profundamente contraditórias as aspirações de liberdade entre diferentes setores da sociedade brasileira. Para a população mestiça, negra, marginalizada e despossuída, o liberalismo, simbolizado na Independência do país, significava a abolição dos preconceitos de cor, bem como a efetivação da igualdade econômica e a transformação da ordem social. Já para os estratos sociais que participaram diretamente do movimento em 1822, o liberalismo representava instrumento de luta visando à eliminação dos vínculos coloniais (WOLKMER, 2002, p. 76).

À vista disso, ao contrário do que se imagina, as primeiras faculdades de direito não tinham como pretexto a formação de profissionais liberais patronos dos interesses sociais diante do Estado. Verdadeiramente, com a edificação dos primeiros cursos para formar juristas, buscava-se a formação de profissionais capacitados a ocupar cargos públicos. Isto pois, vivia-se em um modelo social e econômico onde as relações não eram complexas ao ponto de exigir a forte atuação profissional do advogado, até porque eram pouquíssimos os cidadãos que gozavam de uma cidadania plena que poderia se encontrar ameaçada (FALCÃO, 1983, p. 6).

A primeira norma a regulamentar o ensino de Direito foi a denominada de Carta de Lei de Criação dos Cursos Jurídicos de Olinda e São Paulo, de 11 de agosto de 1827, editada pelo primeiro imperador. Permeada por uma ambiência, a carta outorgada, ao mesmo tempo que excluía da capacitação eleitoral ativa os menores de 25 anos, os “criados de servir”, os ex-escravos libertos, os clérigos e todos quantos não auferissem renda mínima anual de 100 mil réis, também exigia a promulgação de códigos, civil e criminal fundados na justiça e na equidade e a implantação de centros de ensino superior (FERREIRA, 2008, p. 1077).

No entanto, certamente os ideais do liberalismo tiveram força no modo como se ensinou o Direito dentro da sala de aula, com investidas pragmáticas e tecnicistas, deixando-se de lado o prisma crítico e reflexivo do estudo, somando-se, ainda, pelo tratamento de “doutor”, que permitia aos bacharéis ostentar uma desejada posição social de relevância.

Na primeira metade do século XIX, os novos cursos pouco significaram em termos de relevância de produção acadêmica. Com más instalações e faltas de professores e alunos em Olinda, observava-se um marasmo típico do período colonial. Em São Paulo, as faculdades de Direito também pouco importaram em termos científicos, na primeira metade do século XIX. Somente na segunda metade daquele século, a partir de diversas reformas

nos cursos de Direito, as faculdades passaram a deter uma relevância intelectual maior. Em Pernambuco, no ano de 1854, a Faculdade de Direito transfere-se de Olinda para Recife. Trata-se de uma mudança não só geográfica, mas também simbólica, que implicou um maior destaque científico do curso de Direito de Recife. (MOREIRA BRETAS, NUNES COSTA, 2020, p. 465).

Acerca da transferência de Olinda para Recife, a Câmara Municipal de Olinda enviou protestos ao Imperador clamando pela mudança de tal decisão, mas em nada adiantaram. A alteração geográfica fazia-se necessária, pois a frequência às aulas em Olinda era escassa e a insubordinação dos acadêmicos predominava, uma das explicações para tanto era que Olinda era distante de Recife e nesta última residiam a grande maioria de estudantes e professores (SILVA, 2015, s/p). Importa enfatizar que os dois cursos de Direito do Brasil refletiam as exigências da elite sucessora da dominação colonizadora, caracterizadas pela busca da consolidação da independência político-cultural, pelo reestabelecimento, ideológico, da estrutura de poder e pela formação de uma nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país (WOLKMER, 2002, p. 80). Conforme resume Silva:

Nesta estruturação do Império, após a implantação das duas grandes entidades de ensino jurídico no Brasil, a Faculdade de Direito de São Paulo e a Faculdade de Direito do Recife visavam formar bacharéis buscando consolidar a vida intelectual e política. Principalmente, porque os bacharéis formariam a classe política brasileira. (SILVA, 2015, s/p)

Nota-se a identidade institucional dos cursos de direito historicamente construída como um espaço da elite brasileira, uma fonte de poder que recebe aqueles que ocuparão os cargos de administração da justiça. Diante disso, Almeida (2010, p. 298) reconhece que estudar a trajetória de edificação do estudo do Direito no Brasil tem a ver com a compreensão da organização do poder em nossa sociedade e na formação do Estado nacional, em detrimento do dogma clássico da neutralidade da função judicial. Importante evidenciar, nesse contexto, que a própria circunscrição simbólica do estudante de uma faculdade de direito se dá, também, através da demarcação física de seu espaço de formação. A exemplo, cita-se as características arquitetônicas das escolas mais tradicionais de direito, que colaboram para a criação de um espaço simbólico de notabilidade e excelência.

Trata-se de um estilo neoclássico, de menções aos símbolos greco-romanos da justiça, de placas e de monumentos comemorativos e em homenagem aos antepassados, da imponência de pórticos, colunas, escadarias e arcadas (ALMEIDA, 2010, p. 114-116). Na presente pesquisa, o tema será melhor analisado no decorrer do trabalho.

Ademais, quando se estuda o cenário brasileiro antes da crise mundial de 1929, é verificado um modelo econômico brasileiro prioritariamente agro exportador, retrato do Brasil Colônia, ocasião em que seu fundamento se encontra na produção de produtos primários, com predominância para aqueles produtos destinados à exportação para Portugal. À vista disso, em razão da monocultura não demandar qualificação da força de trabalho, a universidade não tinha função, a casta social estava sedimentada e a educação não seria ponte para alterar esta situação (DEMARCHI, 2012, p. 143).

No entanto, a crise de 1929, que arrebatou o mundo todo, reivindicou alterações estruturais no Brasil, com foco na substituição do modelo agrário exportador. A classe cafeeira foi forçada a ceder espaços de poder à nova classe burguesa emergente (DEMARCHI, 2012, p. 143). Tendo em vista que o labor nas lavouras já não seduzia os jovens e o senhor rural já havia perdido o seu prestígio junto a uma sociedade urbanizada que refinava seus costumes, a perquirição pelo título de bacharel passou a ser como um ideal de vida. Motivo pelo qual o velho dono das terras batalhava para manter seu filho nas grandes cidades em busca do diploma do curso superior. Diploma que não era almejado por uma questão de vocação, em busca de um saber, mas em função do status que lhe conferiria (SILVA, 2015, s/p).

Na década de 1930, houve a introdução de processos administrativos por meio do qual o governo federal autorizava instituições e reconhecia os cursos, ou seja, tornava-se responsável pela regulação do setor. Ao observarmos esse processo histórico, é importante notar que a ampliação da oferta de um nível, resulta em crescimento da demanda pelo acesso ao nível subsequente (PACHECO, 2019, p. 138).

Assim a proposta da elaboração de um Estatuto das Universidades Brasileiras pelo ministro Francisco Campos, que intencionava a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus, foi um marco para o desenvolvimento desse

nível acadêmico no Brasil. Diante disso, posteriormente, o Estatuto ficou conhecido como Reforma Francisco Campos, assinado por Getúlio Vargas, no ano de 1931. Sendo, também, a condição para instalação de uma nova elite intelectual no Brasil (SANTOS, 2013, p. 628).

Mas foi somente a Constituição 1934 que dedicou à educação uma extensa referência. Posicionando-a como direito de todos e dever dos poderes públicos, separando as responsabilidades do Sistemas de ensino em Federal, Estadual e do Distrito Federal, exigindo a elaboração de um Plano Nacional de Educação, criando os Conselhos de Educação e assegura o financiamento do ensino, mediante as vinculações tributárias (BOVE, 2006, p. 133). A CF de 1934 continha em um capítulo específico o tema da “Educação e Cultura”, especificamente no artigo 149, a Educação era apresentada como um comum direito de todos e dever da família e dos poderes públicos, previa, ainda, a competência da União para fixar um plano nacional de Educação, promover a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, criar sistemas de ensino nos territórios (DEMARCHI, 2012, p. 143-144).

Por sua vez, a CF de 1937 trouxe em sua redação, de forma inédita, a liberdade do ensino à iniciativa privada, a obrigatoriedade do ensino primário e o dever do Estado em tratar do ensino profissional como sua obrigação primaz, este último com o intuito de transformar o sistema educacional em um meio de manipulação das classes menos favorecidas a partir da disponibilização de um ensino pré-vocacional profissional, sobretudo, mediante a necessidade de maior qualificação para exercer o trabalho na indústria (DEMARCHI, 2012, p. 143-144).

O termo “pós-graduação” foi, pela primeira vez, utilizado de maneira formal somente na década de 1940. No âmbito constitucional, a CF de 1946 impulsionou o dever organização de um sistema federal de ensino por parte da União, ao tempo em que conteve, como novidade, a obrigatoriedade de as empresas com mais de 100 colaboradores proporcionarem um ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes (DEMARCHI, 2012, p.144).

Outro momento histórico relevante para o desenvolvimento do ensino superior foi a década de 1950, quando começaram a ser firmados acordos entre Estados Unidos e Brasil, os quais implicavam uma série de convênios entre escolas

e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2013, p. 628). Uma gama de militares fora em busca de aperfeiçoamentos nos Estados Unidos, um fato que colaborou com a fundação, em janeiro de 1950, do Instituto *Tecnológico de Aeronáutica* (PINTO, 2007, p. 49).

Em contrapartida, importa evidenciar que apesar do interesse brasileiro pelo convênio com os Estados Unidos ter sido diretamente vinculado à importância do desenvolvimento na área de produção científica, diferentemente o interesse norte-americano estava ligado aos interesses de prevenção e aliança durante a Guerra Fria, a fim de evitar, no Brasil, o desenvolvimento dos interesses de esquerda (PINTO, 2007, p. 49). Por outro lado, esse período de etapa monopolista do capitalismo foi marcado pelo aumento da renda da população, sendo denominado “Anos Dourados”. Ocasão em que o fortalecimento da classe média a fez passar a valorizar a educação superior como um dos canais de sucesso profissional, legitimada pela conquista de certificados e diplomas (PACHECO, 2019, p. 139).

A partir 1950 se tornam ainda mais evidentes as estratégias de edificação de condições promotoras da pesquisa na universidade brasileira. Em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (MOROSINI, 2009, p. 127).

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 o papel fundamental na implementação e fortalecimento da pós-graduação (PINTO, 2007, p. 52).

A agência governamental CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) foi de suma importância na promoção do desenvolvimento e da consolidação dos cursos de mestrado e doutorado (também chamados de pós-graduação *stricto sensu*). Sua relevância se estende até a criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual regulamenta a condução da Política Nacional de Pós-Graduação no Brasil.

Assim, o Brasil vivenciou, entre o período de 1945 a 1965, um avanço expressivo do ensino superior, principalmente no setor público, o número de matrículas avançou de 21 mil para 182 mil (MARTINS, 2009, p. 17). Em contrapartida, a situação do ensino superior no Brasil, naquela época, era de grandes desavenças e antagonismos, a questão da escravatura e da ditadura militar, somadas à procura de novas alternativas para a Igreja, que já havia se desvinculado dos assuntos da administração do Estado, favoreciam essa conjuntura.

Ainda, a expansão não ocorreu de forma linear, pois, posteriormente ao o golpe de 1964, havia um clima de insatisfação tomando conta da esfera acadêmica. Na época uma gama de administradores e professores universitários suportaram a perda de seus cargos, perante a acusação de serem comunistas ou simplesmente suspeitos de adotarem ideias excêntricas, muitos deles foram humilhados e presos. Também passaram por tais perturbações os alunos que tinham participação ativa nos diretórios acadêmicos (CUNHA, 1988, p. 39-41).

No seio desses acontecimentos se deu a elaboração de diversos marcos regulatórios, como o desenvolvimento do Conselho Federal de Educação com atribuição de definir as características dos cursos de pós-graduação no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada 1961 (PACHECO, 2019, p. 138). De acordo com o disposto no artigo 84 da referida lei, após inquérito administrativo, o Conselho Federal de educação seria legítimo para intervir na universidade, que perderia sua autonomia, além de ter a alçada de nomear um novo reitor (BRASIL, 1961). Os estudantes da época também experimentaram a desorganização de qualquer movimento estudantil. Não obstante a União Nacional dos Estudantes tivesse sido reconhecida, no ano de 1942, por decreto do então presidente Getúlio Vargas, como representante exclusiva dos estudantes de nível superior de todo o país, o novo governo procurou destituir sua sede (CUNHA, 1988, p. 55-57).

O ano de 1968 foi significativo quando se trata da história da educação universitária no Brasil, sobretudo, devido à Lei 5.540/1968, denominada Reforma no Ensino Superior, que teve como cerne a tecnificação do ensino, buscando a especialização do capital humano, com foco na recepção das multinacionais, em decorrência do crescimento do capitalismo monopolista norte-americano para o mundo. Do mesmo modo, pretendia-se a contenção das despesas governamentais,

através da expansão das faculdades isoladas ou privadas (CHADDAD; CHADDAD, 2010, p. 08-09).

A reforma universitária de 1968 (Lei no 5.540), com apoio em um modelo humboldtiano normatiza a universidade como concepção de produção de conhecimento-pesquisa indissociável ao ensino. Este modelo é concretizado numa estrutura de inspiração norte-americana que busca a racionalização dos meios através dos departamentos universitários e identifica os títulos de mestrado e de doutorado como critérios para ingresso e ascensão na carreira docente. É a partir da Reforma de 1968 que o modelo de Instituição de Educação Superior (IES) passa a ser a universidade e esta é definida como a instituição produtora de conhecimento, via pesquisa (MOROSINI, 2009, p. 128).

Nítido, então, que a reforma fez nascer um novo modelo de ensino superior, posicionando as universidades a serviço da formação de profissionais para atuarem nas multinacionais, sendo necessário, a partir disso, garantir ênfase aos cursos de ciências exatas e de tecnológicas. Um passo dado no sentido de atender a crescente precisão de ensino superior pelos jovens adultos das classes médias na época. Contudo, o cenário impulsionou o desenvolvimento do ensino superior privado, sobretudo, em razão da incapacidade de se assistir o número expressivo de alunos almejando adentrar nas universidades federais.

Desta maneira, a Reforma Universitária veio contrariar as exigências dos postulantes a universidade, que exigiam a expansão do ensino público gratuito, mas que tiveram como resposta a expansão, sob a insígnia da privatização. Neste sentido, a expansão das universidades, reivindicada por jovens postulantes à universidade, na prática, se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do CFE (Conselho Federal da Educação), de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, mas o próprio texto aprovado. (CHADDAD; CHADDAD, 2010, p. 09).

Importante então fazer menção às duas facetas da Reforma Universitária, pois em meados de 1968, um número expressivo de estudantes, professores, pesquisadores e administradores se reuniu na frente do MEC, na cidade do Rio de Janeiro, procurando clamar por suas demandas renovadoras, especialmente, a expansão do ensino gratuito e a proteção contra o controle excessivo estatal no âmbito das Universidades Federais. Essa atitude do movimento estudantil acabou forte cerceamento policial, que, diante da resposta agressiva dos alunos e

pesquisadores insatisfeitos, resultou em um longo período de confronto. De outra parte, um cenário favorável se estabeleceu posteriormente com impulso da CF de 1967 e a posterior emenda de 1969, onde ficou fixado o direito universal à educação. A qual deve ser fornecida com efetividade nos lares e nas escolas, sempre priorizando-se a igualdade de oportunidades, tendo como inspiração os ideais de liberdade e de solidariedade humana (DEMARCHI, 2012, p. 144-145).

Já no que tange o período da década de 1980, que correspondeu a uma nova etapa de tratamento do ensino na legislação, a redação do dispositivo 205 da CF de 1988 demonstra que houve uma preocupação com a democratização do acesso à educação de dever do Estado e da família, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa. Em seguida, no texto constitucional, o artigo 206 trata dos princípios da educação, dentre ele refere-se à imprescindibilidade de ser garantido o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, mediante a igualdade de condições para o acesso e a permanência. Ocorre que o artigo 208 vincula dever do Estado para com a educação somente aos níveis de educação infantil e básica, deixando, nesse caso, de abranger a graduação e a pós-graduação (BRASIL, 1998).

Portanto, no final dos anos 80, desenrolou-se uma disposição mundial de universalização de níveis mais elevados de ensino, sobretudo, diante da crescente indispensabilidade de formação para atuação nos processos produtivos tecnológicos e de grande escala. Conforme destaca Demarchi (2012, p. 159-160), no período subsequente, as transformações constitucionais foram sendo legalmente concretizadas. Sendo que, em 1995, foi conferida à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para redigir o projeto de Diretrizes Curriculares, destaca-se a abertura para participação da comunidade acadêmica, o que transmite significado de legitimação para as propostas trabalhadas e depois publicadas como diretrizes. Assim, em 1996, a Lei número 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) representou alterações no processo na organização da educação brasileira, as Diretrizes Curriculares definidas pelas Câmaras de Educação, as quais atuam de acordo com as disposições da referida lei, passaram a dar sustentação e direção para os caminhos da educação.

As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, gênero, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentavam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos campi. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para os campi. A princípio, as faculdades estadunidenses recrutavam e atendiam a um grupo por vez, por exemplo, com programas especiais para grupos de origem afro-estadunidense e latina, mulheres, gays, lésbicas, ex combatentes de guerra, estudantes que retomam os estudos e pessoas com deficiência. À medida que a lista crescia, tornou-se evidente que essa abordagem de um grupo por vez era lenta e que a maioria dos estudantes se encaixava em mais de uma categoria (COLLINS; BILGE, 2020, p. 18).

O cruzamento da discussão racial com a problemática da exclusão no ensino superior fortaleceu a ideia da construção de políticas públicas fomentadoras do acesso de negros na universidade. O primeiro projeto de cotas aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2000, foi para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e para a Universidade Estadual do Norte Fluminense, mas não fazia nenhuma referência a critério racial. O foco era alunos que cursaram integralmente os ensinamentos fundamental e médio em instituições da rede pública do município e do Estado do Rio de Janeiro. A adoção da modalidade de cotas que levam em conta a raça no processo seletivo foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro no ano seguinte, em 2001. Apesar das leis que implantaram essas políticas serem estaduais, em razão da localização e pelo fato de ter cursos considerados de excelência acadêmica e que são altamente elitizados, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro acabou ocupando, naquele período, o centro da polêmica e da discussão sobre as cotas em escala nacional (TOBIAS, 2014, p. 49-50).

Doravante, sucederam-se constantes discussões e consequentes mudanças na Educação Superior, ocasião em que a Lei número 10.172/2001, denominada Plano Nacional de Educação, com foco em transformações que iriam se desenvolver de 2001 até 2010, indicava a necessidade de ampliar sua oferta para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; isso porque, conforme consta no diagnóstico do referido Plano, na época da sua elaboração somente 12%

de jovens nessa faixa etária se encontravam matriculados na Educação Superior (BONETTI *et al*, 2013, p. 527).

No bojo da lei 10.172/2001 se encontrava a busca pela harmonia entre a educação superior e as demandas econômicas, buscando atender às transformações da economia globalizada e da sociedade da informação (DEMARCHI, 2012, p. 161). Ainda, no que se refere às universidades federais brasileiras, a primeira a adotar o sistema de cotas para negros foi a Universidade de Brasília em 2003. Posteriormente, nos anos que se seguiram, mais vinte e sete universidades federais implementaram o sistema de cotas, até ser sancionada a lei federal que determinou que as universidades públicas implantassem essa ação afirmativa (TOBIAS, 2014, p. 51).

A maioria das universidades brasileiras que adotaram algum tipo de ação afirmativa utiliza em seu sistema de seleção a política de cotas seja raciais, sociais ou ambas. Certamente não se pode negar que tais políticas têm o mérito de garantir o acesso mínimo de negros ao ensino superior, mas, por si só, ela não consegue eliminar os fatores estruturais que determinam todas as desvantagens sociais enfrentadas pelas minorias étnicas e raciais. Ou seja, as cotas não tem o condão de desmontar toda a estrutura de discriminação racial que cria obstáculos para a ascensão social de negros e para o acesso a espaços sociais valorizados socialmente (TOBIAS, 2014, p. 57-58).

Inclusive, a expansão vivenciada no âmbito do ensino superior não foi sinônimo de universalização. Acessar a Educação Superior significa o enfrentamento de uma série de barreiras para a maioria dos jovens brasileiros, não obstante as mudanças nos processos de seleção, como a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹¹, é imprescindível um ensino básico de qualidade, para que a prova não se torne mais uma barreira de acesso. Assim, a aprovação nos processos seletivos tem relação direta com a Educação Básica,

¹¹ No ano de 2009 a metodologia e aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio foi aperfeiçoada tornando-o uma ferramenta de acesso à educação superior, através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), além do exame ser aceito para ingresso em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas. Ainda, os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio ou está concluindo a etapa pode fazer o Enem. Inclusive, devido a pandemia do COVID-19, desde 2020, o participante pode escolher entre fazer o exame impresso ou o Enem Digital, com provas aplicadas em computadores, em locais de prova definidos pelo Inep.

ocasião em que, se existem lacunas de aprendizagem não supridas, refletirá diretamente no acesso aos cursos superiores ofertados.

3.2. Gênero e raça no ensino superior: o perfil dos aluno(a)s universitário(a)s de Direito no Brasil

O processo de globalização tornou mais simples e fácil o acesso a uma gama de bens de consumo, através da integração de processos globais, formou, também, uma nova realidade no âmbito da comunicação e informação. Mas, infelizmente, esse cenário mundial não se traduziu na globalização da educação. Ao tempo em que a sociedade mundial vivencia os avanços acelerados e extraordinários da ciência e inovações tecnológicas, tornaram-se ainda mais nítidas as distâncias e privilégios culturais e o contexto de marginalização social.

Conforme averiguado na seção anterior, foram intensas as reformas ocorridas no âmbito da educação, em especial, desde o início da década de 1990, estimuladas pela Constituição Federal de 1988. Transformações que exigiram por parte das Instituições de Ensino o desenvolvimento de certos projetos, norteados pelas ideias de democracia, inclusão e justiça. Sobretudo, resguardadas pelo artigo 5º da Constituição Brasileira, o qual existe a certificação de que todos são iguais perante a lei, sem distinções, carregando nos respectivos incisos os quesitos sob os quais se deve se oferecer tal igualdade (DEMARCHI, 2012, p. 193-194).

Desta perspectiva, a Constituição Federal é ao mesmo tempo um guia e um instrumento para a formação do brasileiro com que se permitiu sonhar a nação Brasil naquele pacto social que se celebrava imediatamente após o fim do regime militar. Não se confunde, porém, com a verdade das relações sociais e nem mesmo da cultura hegemônica no país (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 124).

Sabe-se que o delineamento do Brasil atual começou a ser gestado nos tempos coloniais, quando homens livres e escravizados escreviam a história do Brasil. Mais recentemente não se convive com o modelo escravagista do período colonial, porém esse contorno está relacionado à construção de um sistema educacional que separa, cultural e territorialmente, os alunos pobres dos ricos

(BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 118). Toda trajetória educacional que culmina em um diploma de mestrado ou doutorado perpassa pelo histórico escolar, que abarca as experiências de inclusão ou exclusão por parte de colegas e professores, a qualidade do ensino, as portas para oportunidades que vão além da sala de aula e o apoio e influência familiar, ciclo que tem início no ensino fundamental.

Nesse sentido, é pertinente referenciar um estudo realizado nas escolas brasileiras de ensino fundamental, ocorrido em dez capitais, especificamente com alunos da 4ª série, no ano de 2003, onde constatou-se que os alunos negros se concentram nas escolas públicas, inclusive em maior proporção do que o esperado. Por exemplo, em São Paulo, que a diferença étnico-racial é acentuada, 55,00% dos alunos no nível fundamental das escolas públicas são negros, enquanto os negros representam somente 22,40% dos alunos nas escolas da rede privada (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 56-57). Evidenciando que a maioria dos estudantes negros e negras encontra-se diretamente sujeitos à qualidade do ensino nas escolas públicas.

O aluno negro é humilhado nos apelidos que recebe dos colegas e muitas vezes no tratamento e na omissão observada entre os professores. A discriminação na escola não ocorre de forma isolada apenas entre os atores escolares, mas compreende várias ações, ausências e escassez de discussão sobre o assunto na instituição escolar, o que contribui para sérios prejuízos no processo de aprendizagem do estudante negro, além de causar a ele problemas identitários e intenso sofrimento psicológico (MARTINS, E.; GERALDO, 2013, p. 58).

Ainda no âmbito da escola, entre 1907 e 1972, observou-se um progresso no nível educacional, tanto de brancos como de negros, todos se beneficiam com mais escolarização, todavia a desigualdade racial permaneceu inalterada. Em outras palavras, mesmo havendo, na época, uma redução da taxa de analfabetismo, entre negros e brancos se manteve quase constante a diferença percentual na taxa, sendo em média de 10% (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 31). Ao passo que, quando se analisa a taxa de escolarização líquida¹² no ensino fundamental, entre os anos de 1992 e 2001, fica evidente que houve uma universalização do acesso ao ensino fundamental e uma diminuição clara do hiato entre brancos e negros. No entanto, o

¹² Crianças matriculadas no ciclo escolar no qual realmente deveriam estar em razão de suas idades.

mesmo não se verifica no acesso ao ensino médio, a distância aumentou consideravelmente, apesar de a população negra de 15 a 17 anos ter quase que triplicado seu ingresso no ensino médio (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 32-35).

Quanto ao recorte de gênero, resultados de pesquisa descritos por Rosemberg (2001, p. 522)¹³ constataram que a defasagem série-idade é menos intensa para as mulheres que para os homens em ambos os segmentos raciais e em todos os seguimentos de renda. Contudo, os alunos negros e as alunas negras apresentam defasagem mais intensa que aqueles(as) brancos(as). Acontece que, apesar deste ser um dado sobre desigualdade racial conhecido há muito tempo, que circula no país e fora dele, predomina um modelo sobre desigualdades educacionais brasileiras que não parece apoiar-se em base empírica, nem mesmo assumir que cor e sexo se associam linearmente, pois as meninas/mulheres negras apresentam os piores indicadores educacionais.

Quando são comparadas as situações a partir paralelo considerando a questão racial, passando a constar uma diferença profunda entre as mulheres negras e os homens brancos, assim como entre mulheres brancas e negras. A diferença entre a presença de mulheres brancas e negras no ensino superior era de 13,9 pontos percentuais no ano de 2009 (MARCONDES *et al.*, 2013).

Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9% (IPEA, 2008, p. 21).

Nesta perspectiva, mesmo em um cenário onde a “democratização da educação” foi vivenciada pela mulher branca, a realidade das mulheres negras não foi efetivamente alterada. O mesmo ocorreu no âmbito do mercado de trabalho, pois as “indústrias segregavam as pessoas em função de sua raça, de seu gênero, etc. Havia empregos para negros, mas esses empregos eram só para homens. Havia empregos para mulheres, mas esses empregos eram só para mulheres brancas” (CRENSHAW, 2004, s/p).

¹³ Diante à falta de dados divulgados cruzando as variáveis sexo e reprovação escolar, a autora contou com a análise da defasagem série-idade. Sendo que essa defasagem série-idade decorre tanto da entrada tardia no sistema, como de saídas seguidas por entradas, quanto de reprovações.

Tão naturalizadas tornam-se a maioria das discriminações, negativas ou positivas, que sequer pensamos sobre elas da perspectiva da justiça dos homens. Atribuiu-se à brasileira o direito ao voto a partir da Constituição de 1934, ou seja, mais de um século após instituído o voto, na Constituição de 1824. As brasileiras analfabetas, porém, somente puderam usufruir desse reconhecimento em 1985, com a concessão generalizada do voto ao analfabeto (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 124-125).

Em 1998, no ensino médio, as mulheres representavam 56% das matrículas e 60% das conclusões; no superior, 55% de matrículas e 61% das conclusões (MEC/INEP, 1998). Em suma, a proporção, ano após ano, passou a ser ligeiramente superior de estudantes mulheres entre os homens, uma das razões para este contexto é, também, porque os homens ficam mais tempo no sistema escolar para percorrerem trajeto equivalente (ROSEMBERG, 2001, p. 522).

A partir dos anos de 2000 o crescimento intenso pode ser verificado na taxa de escolaridade líquida no âmbito do ensino superior. Mas, de outro lado, prossegue a desigualdade intensa entre os índices baseados na raça. No ano de 2018, a proporção de jovens brancos de 18 a 24 anos de idade que frequentavam ou já haviam concluído o ensino superior (36,1%) era quase o dobro da observada entre aqueles de cor ou raça preta ou parda (18,3%) (IBGE, 2019).

A educação poder representar ramificação entre opressão ou liberdade, pois reúne uma carga emancipadora enorme (COLLINS; BILGE, 2020, p. 236), sendo coeficiente *sine qua non* para gozar de direitos. Para mulheres imigrantes o domínio da língua inglesa permitiu que se tornassem ativistas competentes, muitos jovens com o domínio da língua escrita e falada utilizaram-se do *hip hop* como manifestação de arte para trocarem experiências e conhecimentos, acadêmicos e ativistas de ambos os sexos conceberam com seus estudos sobre classe, gênero e raça transformações no âmbito das universidades e faculdades.

Sueli Carneiro aborda o conceito de epistemicídio para as estratégias de inferiorização do negro como sujeito de conhecimento. Um processo que gerou consequências que são, hoje em dia, segundo Carneiro, deixaram mais marcas que o próprio genocídio, porque acontece sempre que se marginaliza ou ilegaliza práticas e grupos sociais. Para além da anulação e desqualificação do conhecimento das minorias étnicas, religiosas e sexuais, trata-se de um processo persistente de negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade, bem como pela produção

da inferiorização intelectual como resultado uma capacidade cognitiva reduzida (2005, p. 96-102).

É, portanto, da perspectiva das ideologias e políticas desse Estado que o corpo funcional distingue e trata o alunado. Pobre, carente, “sem educação”, o beneficiário da escola pública carrega o peso da responsabilidade pelo seu próprio fracasso. O que é produzido social e historicamente é incorporado como natural, genético. De potenciais cidadãos, a exigir uma escola de qualidade, passam a responsáveis não apenas pelo próprio fracasso como da instituição que tentou e tenta, inutilmente, salvá-lo (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 121).

O projeto de dominação sobre os afrodescendentes é filho natural do projeto de dominação do Brasil, um sistema complexo de estruturação e manutenção de poder e privilégios (CARNEIRO, 2005, p. 104). Somando-se às marcas históricas na realidade dos negros e negras no Brasil, também o neoliberalismo age socialmente como um padrão de comportamento, em especial, no sentido de exaltar e condecorar as realizações individuais e a responsabilidade pessoal acima dos ideais coletivos relativos ao bem público. Na academia, a lógica do mérito individual sustenta a cultura de auditoria que permeia tantas faculdades e universidades (COLLINS, 2017, p. 15). A “meritocracia, a rendição ao individualismo e a retórica do esforço pessoal reiteram, para a maioria que não chega lá, a ideia da anemia da vontade, do comodismo, da autoindulgência” (CARNEIRO, 2005, p. 152).

O conceito de meritocracia, no mesmo sentido, vai forjar a ideia de que, em âmbito institucional principalmente, o critério de definição dos papéis sociais seja o mérito. Defende-se portanto a possibilidade de aferição descontextualizada e objetiva de competências e aptidões (SILVA; PIRES, 2015, p. 66).

A movimentação de ações voltadas para estimular o ingresso de grupos historicamente vulneráveis a oportunidades de inserção no mercado de trabalho, de inclusão em níveis superiores de ensino e de ascensão social, ocorreu mais vigorosamente a partir da atuação da ONU. Ocasão em que se deu a disseminação, em âmbito mundial, da ideia da discriminação racial como patológica. Não obstante o foco central da adoção de uma estratégia de inclusão na educação ter sido o controle das manifestações de antissemitismo e outras formas de preconceitos e

ódios considerados ainda remanescentes do nazismo (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 128-129).

Desde a Constituição de 1988, e particularmente a partir do primeiro governo Lula da Silva, assiste-se a uma conjuntura político-social que se pretende inclusiva de todas as “diferenças”. Campanhas de sensibilização, programas de televisão, uma multiplicidade de eventos, publicações e decretos dirigem os projetores tanto sobre a inclusão social das pessoas com deficiências; crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade; valorização da mulher e respeito às pessoas de idade etc., como sobre a discriminação socioeconômica de que são vítimas os negros, indígenas, quilombolas, ou sobre o direito à diferença de pessoas cuja orientação sexual ou religiosa as faz vítimas de preconceitos ou de marginalização. (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 110-111).

Portanto, no caso do Brasil, após a posse do presidente Lula, em 2003, a ideia da discriminação racial como uma patologia, defendida pelo Movimento Negro, foi abraçada pela Presidência da República. Como consequência, vários setores do Governo, de posse do aparelho de Estado, passaram a promovê-la (BESERRA; LAVERGNE, 2018, p. 129). O período foi, então, marcado pela implementação de sistemas de avaliação do ensino, como, por exemplo, a elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁴.

O maior impacto ocorreu na realidade do ensino superior, promovido pelo governo federal como famosos programas de acesso e incentivo a permanência, o Sistema de Seleção Unificada, o Fundo de Financiamento Estudantil e o Programa Universidade para Todos. Assim com pelas instituições de ensino superior particulares, através de bolsas e financiamentos com recursos próprios. No entanto, conforme destacam Beserra e Lavergne as delegações da Organização das Nações Unidas acreditavam e preconizavam ser possível não apenas eliminar a discriminação racial através da ação internacional, mas executar essa transformação social rapidamente. Tal pretensão é semelhante a de eliminar o crime das

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criando em 2007, reúne os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação, qual seja o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O cálculo é feito a partir de dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), gerando um índice que varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, que tem estabelecido, como meta para 2022, alcançar média seis (INEP, 2021).

sociedades humanas, ou seja, é algo impossível e sem base sociológica. Ocorre que a ideia foi de convenção em convenção, transformando-se em verdade, cujo caminho de realização seriam as chamadas políticas públicas focais (2018, p. 129).

Enfim, existem sucessivas operações de separação e agregação realizadas pelo sistema escolar ao longo das trajetórias de agentes de diferentes classes sociais. Essas resultam, no momento da inserção no campo profissional, em diferentes estruturas de capitais acumulados por esses agentes. No caso dos cursos de Direito, formadores da elite histórica dos juristas, essa característica pode ser percebida no número de vagas oferecidas pelas Universidades de renome no Brasil. A exemplo, a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo oferece 460 vagas anuais, o que representa 2% das cerca de 22.793 vagas em curso de direito oferecidas na cidade de São Paulo, segundo dados constantes do Cadastro das Instituições de Educação Superior mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2009 (ALMEIDA, 2010, p. 100-107).

Se for realizada uma soma das vagas ofertadas pela USP às 550 vagas oferecidas pela PUC-SP e às 560 vagas oferecidas pelo Mackenzie, que são outras instituições de elite na formação de juristas brasileiros, tem-se 6,8% do total de vagas oferecidas na capital paulista. Ocorre que a cidade de São Paulo abarca o maior número de cursos de direito no Brasil todo. Ainda, a título de comparação, o número de vagas em cursos de direito oferecidas pela Universidade Paulista (4.053), pelo Centro Universitário Radial (2.720) e pela Universidade Nove de Julho (2.806), que são três grandes instituições da terceira fase de expansão do ensino superior, representam, ao todo, 42% do total de vagas ofertadas na cidade. O que mais impressiona nesses dados é que quando somadas as vagas oferecidas pelas dezoito instituições que formaram os ministros do STF no período republicano, elas representam 2,5% do total de vagas oferecidas em cursos de direito no Brasil (ALMEIDA, 2010, p. 100-101).

Como uma das Faculdades de Direito mais tradicionais do país, a análise do perfil dos discentes no curso de Direito da Universidade de São Paulo também se releva importante no âmbito do presente estudo. Em pesquisa realizada entre os anos de 2012 e 2016, foi possível notar uma disparidade quantitativa entre os alunos homens e mulheres. No período analisado não há nenhum ano em que a quantidade de alunas mulheres foi igual ou superior à quantidade de alunos homens. A

porcentagem de mulheres variou entre 40,11% e 42,36% dos alunos dependendo do semestre em que se encontravam. O cenário da Faculdade de Direito da USP é reflexo da história e tradição, marcados pela imponência e pelo poder do masculino (CEREZETTI; CHRISTINA, 2019, p. 29).

Em continuidade, o resultado desse processo de seleção social através da educação pode ser testemunhado no perfil da renda familiar dos alunos de tais cursos de direito de elite. A PUC de São Paulo possui grande proporção de alunos originários de famílias com renda superior a 34 salários-mínimos, mais especificamente 52% dos seus alunos. No oposto da comparação, a Faculdade de Direito de Itu, que não possui participação significativa nos círculos de elite dos juristas, possui as maiores proporções de alunos originários de famílias com rendas até três salários-mínimos (ALMEIDA, 2010, p. 105-106).

Ademais, o período de 2003-2011 ilustra aspectos interessantes sobre a evolução do acesso ao ensino superior e de pós-graduação. Nos cursos de graduação presencial houve um aumento aproximado de 60%, sendo ainda maior nos programas de pós-graduação, em torno de 90%. Ainda, o número total de matrículas no ensino superior público federal e nos respectivos programas de pós-graduação praticamente dobrou nesse período. Quanto às universidades federais o período demonstrou um grande aumento no número físico de espaços acadêmicos, compostos por salas de aulas, áreas esportivas e de apoio à comunidade local, laboratórios, bibliotecas, áreas multifuncionais, moradias estudantis, espaços administrativos e auditórios. Aumento que se refere especificamente à 1.588 obras concluídas, perfazendo 3.065.735,17m² (WESKA, 2012, p. 13-20)¹⁵.

O Censo da Educação Superior de 2011 mostra que o total de ingressos no ensino superior soma 2.346.695 vínculos, o equivalente a uma elevação de 7,5% em relação a 2010. Esses números evidenciam sem dúvidas que a quantidade de estudantes universitários hoje matriculados é significativa e crescente, mas um simples cálculo do que isso representa em termos percentuais da população

¹⁵ Os dados foram retirados, pela autora, do Relatório da comissão constituída pela Portaria do MEC nº 126/2012. A comissão contou com representantes da Secretaria de Educação Superior (Sesu)/MEC, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), da Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG) e da União Nacional dos Estudantes (UNE).

brasileira, mostra que dentre os jovens de 18 a 24 anos é um percentual inferior a 15% (INEP, 2012, p. 48-78).

No que se refere à pós-graduação, tanto o Plano Nacional de Pós-Graduação de 2005-2010, como o de 2011-2020, apresentam um panorama geral do crescimento da pós-graduação no Brasil. Sendo que esse último plano, indicou que, no ano de 2009, estavam em atividade 2.719 programas de pós-graduação *strictu sensu*, oferecendo 4.101 cursos. O percentual de 34,7% deles era oferecido em nível de doutorado e 65,3% de mestrado. Compõem esse cenário o corpo docente de 57.270 professores, bem como 161.117 estudantes, o plano deixou, porém, de especificar informações no que tange sexo e cor/raça referente aos docentes ou discentes na pós-graduação (ARTES, 2013, p. 04).

Entretanto o aumento das vagas no ensino superior ocorreu predominantemente em cursos de instituições privadas, com 2.081 instituições (88%), sobrando apenas 284 unidades institucionais (12%) para o ensino público, ou seja, apontando mais uma dificuldade de acesso, nesse caso, referente às condições econômicas dos discentes (INEP, 2012, p. 48-78). Nesse contexto, grande parte da população do Brasil está deveras longínqua do nível de ensino superior, sequer cogitando a possibilidade de adentrar num programa de pós-graduação.

Em 2009, considerando o número de matrículas efetuadas, o curso de Direito era o segundo maior curso do Brasil, com 651.730 mil matrículas, ficando somente atrás da Administração. No Direito esse número aumentou para 879.234 mil em 2017, passando a ser o maior curso do Brasil neste aspecto de análise. Quando a paridade de gênero constatada no Censo da Educação Superior de 2017, analisando-se também a partir no número de matrículas, o curso mais procurado pelos homens é o curso de Direito. Já o curso que obteve mais matrículas de mulheres é a Pedagogia. As mulheres também apresentam um maior interesse na busca de um grau superior de formação, ou seja, em continuar estudando, pois dos 185.290¹⁶ docentes da educação básica que estavam matriculados na educação superior em 2017, 72,6% são mulheres (INEP, 2017).

¹⁶ O percentual de 39,1% destes professores atuando na educação básica frequentavam o curso superior de Pedagogia.

Em comparação aos dados do Censo da Educação Superior de 2019, a Pedagogia se destaca como o maior curso do Brasil, na rede federal com 43.778 mil matrículas na modalidade presencial e 12.335 na modalidade a distância. Enquanto na rede privada de ensino superior, o Direito é o curso de maior destaque na modalidade presencial (744.030 mil matrículas), seguido pela Administração (309.643 mil matrículas). A Pedagogia é, também, o maior curso da rede privada na modalidade a distância, com 515.057 mil matrículas. Em complemento, o Censo expõe que as mulheres apresentam 72,2% dos alunos matriculados em cursos de graduação em licenciatura (INEP, 2019).

Quando ao percentual dos concluintes de graduação por sexo, no ano de 2017 as mulheres representaram 61,1% dos acadêmicos concluintes (38,9% foram homens) (INEP, 2017). O Censo da Educação Superior de 2019, por sua vez, trouxe o dado do percentual de concluintes identificando as áreas de formação, ocasião em que as mulheres foram maioria absoluta dos acadêmicos concluintes nos cursos nas áreas de educação, saúde, serviços e comunicação/informação, já os homens representaram maioria esmagadora dos concluintes nos cursos das áreas de engenharia, computação e tecnologias da informação. Nos cursos de Direito e de Administração o percentual de concluintes foi mais homogêneo, as mulheres representaram 57,2% (INEP, 2019).

Assim, realizando-se um apanhado das características mais recorrentes no perfil do ingressante dos cursos de graduação (ano de 2019), na graduação presencial, bem como na graduação a distância, pode-se dizer que o ingressante é, preponderantemente branco, do sexo feminino, do bacharelado, de instituição privada, da área de conhecimento do curso de Negócios, Administração e Direito e, por fim, quanto ao tipo de escola que concluiu o ensino médio, de escola pública.

Um dos desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior em sintonia com o Plano Nacional de Educação especificados no Censo da Educação Superior de 2019 é “igualar a escolaridade média entre negros e não negros” (INEP, 2019), sendo está a única vez que a palavra “raça” foi pautada no respectivo Censo. Sabe-se que no decorrer dos anos, a desigualdade racial na educação superior prosseguiu testemunhando altos índices, dado que pode ser contatado pelo simples ato de andar pelos corredores das faculdades brasileiras.

Tem-se somente no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019, realizado em 2021, a análise da variável “cor/raça” quanto às declarações pelos alunos na matrícula, onde constatasse que as declarações de cor branca representam a maior parte (42,6%), seguidas da cor parda (31,1%), preta (7,1%), amarela (1,7%) e indígena (0,7%). O total não declarado atinge o percentual de 16,8% (INEP, 2021). Uma realidade que não abrange somente o ensino superior, pois, entre os anos de 2016 e 2018, a população preta ou parda demonstrava uma taxa de analfabetismo de 9,1% para as pessoas de 15 anos ou mais de idade. Enquanto, no mesmo período, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade com, pelo menos, o ensino médio completo se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com, pelo menos, o ensino médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados (IBGE, 2019).

Outro levantamento recente, trazido em estudo realizado por Edna Martins, Luiz Carlos Novaes e Erick Dantas da Gama (2021, 143-144), demonstrou a baixa incidência de docentes universitários negros com titulação de doutor. Na Universidade de São Paulo, dados mostram que, em 2015, apenas 1,89% dos docentes ativos eram negros. Outro caso emblemático é a Universidade Federal da Bahia que registra apenas 2% de docentes ativos negros, contrastando com uma população autodeclarada parda e preta, segundo o IBGE, de 76,3%. Esses dados ressaltam o tamanho das dificuldades enfrentadas pelos docentes negros e negras para ingresso na carreira do magistério superior.

Indubitável o desequilíbrio manifesto nas realidades quando se compara a situação educacional da população negra em relação à branca, as pessoas negras não chegam a alcanças 70% da média de anos de estudo das brancas (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 31). A partir dessa noção de desproporção, importa refletir, ainda, sobre o confinamento simbólico que carrega os ideais de disciplina, mérito e competitividade na disputa pelos melhores postos de trabalho, bem como a localização geográfica dos cursos superiores, a disponibilização das vagas nas universidades e a qualidade do ensino básico público, como técnicas de poder presentes em todos os níveis da estrutura social e empregadas por instituições diversas como condição de manutenção de privilégios sociais.

O ambiente acadêmico, enquanto espaço de produção de saberes, caracteriza-se por um campo de poder. Ali são estabelecidos instrumentos de inclusão e exclusão, de forma sutis, que designaram, por séculos, a exclusão da mulher. Quanto à presença das mulheres nos cursos de Direito, o Brasil atravessou quase todo seu período imperial sem permitir o acesso delas. Foram Maria Coelho da Silva Sobrinha, Delmira Secundina e Maria Fragoso (1888) e Maria Augusta C. Meira Vasconcelos (1889), na Faculdade de Direito do Recife, as primeiras mulheres a frequentar o curso. Contudo, nenhuma delas seguiu carreira jurídica. Somente com Myrthes Gomes de Campos, graduada em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro em 1898, que ocorre o ingresso de mulheres na carreira jurídica, valendo ressaltar que estamos tratando do início da trajetória das mulheres brancas no cenário jurídico do Brasil (GRUBBA; VERBICARO; BERNER, 2021, p. 20).

O processo de Myrthes para ser reconhecida como jurista foi árduo, após sua colação de grau, postulou o reconhecimento do diploma de bacharel pelo Tribunal da Relação do Rio de Janeiro, mas apenas em 12 de julho de 1906, foi aprovada para o quadro de sócia efetiva do Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil, instituição que à época regia o exercício da advocacia; portanto, passa a ser a primeira mulher branca advogada no Brasil. Com ela temos o início de uma trajetória de luta contra o patriarcado na educação e prática do Direito. Já o movimento de inclusão de mulheres no magistério foi mais tardio e, somente em 1965, foi admitida no quadro de docentes do Departamento de Direito Público Geral e Processual da Universidade Federal de Pernambuco, a primeira mulher, Bernadete Neves Pedrosa (GRUBBA *et al.*, 2021, p. 20-22).

Dessarte, mudanças significativas no perfil dos estudantes universitários resultaram das, já mencionadas, políticas de ações afirmativas adotadas, de maneira mais vigorosa no Brasil, a partir de 2003, vinculadas a outras ações e programas voltados para a expansão do ensino superior brasileiro, tanto público como privado (HERINGER, 2018, p. 15). Mas, em âmbito mundial, o relatório “The Researcher Journey Through a Gender Lens”, elaborado pela editora Elsevier, traduz um desequilíbrio sob o recorte do gênero. Por meio da verificação de artigos publicados entre os anos de 2014 e 2018, identificou que a presença de mulheres na publicação de artigos teve um aumento em comparação com o período de 1999 a 2003 em todos os países investigados. No entanto, ainda não é possível comemorar

plenamente, pois não ocorreu de forma homogênea, sendo que a evolução da participação feminina foi inferior na área da física, quando comparada com as ciências da saúde. A física e a ciências da computação permanecem sendo zonas predominantemente masculinas.

Quanto ao cenário brasileiro, o país ocupa o terceiro lugar, atingindo um índice de cerca de 0,8 mulher por homem pesquisador, ostentando peculiaridades quanto às nações centrais, como a presença majoritária de mulheres nas áreas da ciência farmacêutica, odontológica e neurológica. Em contrapartida, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior de 2018, em que pese o número de estudantes matriculados no ensino superior serem predominantemente do sexo feminino, tanto na rede privada quanto na rede pública, há mais homens atuando como docentes (INEP, 2019).

No âmbito da pós-graduação, as bases de dados da Capes e CNPq podem ser encontradas algumas informações desagregadas por sexo, mas nada relativo à variável cor/raça. A análise através da variável sexo analisa a diferença por modalidades de bolsas concedidas, partindo das bolsas de iniciação científica, até as bolsas de pós-graduação e produtividade. Na década de 1990 houve um aumento de 20% no total de bolsas concedidas e a modalidade que mais cresceu foi o doutorado, com uma variação positiva de 172,1% para as mulheres e 54,1% para os homens. Apesar de uma variação maior para as mulheres, são os homens os que mais receberam, em número de concessões, bolsas de pós-graduação (ARTES, 2013, p. 05).

Rosemberg (2011, p. 524), em estudo já citado, apresenta informações de que o Brasil demonstra configurações semelhantes, mas não iguais às de países desenvolvidos. Pois de um lado vislumbra-se uma progressão ligeiramente melhor das mulheres na escola, indicando certa debilidade do sexismo, associada a certa persistência de separação masculino-feminina entre os ramos de ensino¹⁷. Já em contrapartida, progressão deveras interrompida e acidentada para mulheres de estratos sociais e raciais socialmente inferiorizados.

¹⁷ A bipolarização de gênero feminino e masculino entre as ciências humanas—exatas, ou das carreiras consideradas “fáceis” e “difíceis” persiste desde a década de 90. Informações sobre os ENCs realizados nos últimos anos permitem observar a persistência de carreiras universitárias com predomínio masculino intenso (engenharias civil, elétrica, mecânica), outras com predomínio feminino (odontologia, jornalismo, letras, matemática).

Ou seja, atualmente o cenário de exclusão da mulher do ensino superior foi remodelado e as mulheres brancas ascenderam a um patamar de presença, que, em alguns pontos, já ultrapassou os homens. Contudo, as desigualdades entre pessoas brancas e negras demonstradas a partir dos dados abordados não evidentes e mostram como os fatores relativos ao pertencimento étnico-racial refletem no acesso ao ensino superior e, conseqüentemente, às possibilidades que lhe são inerentes. A desigualdade social histórica deixou marcas que se intensificam quando consideramos a ausência das mulheres negras no contexto acadêmico, sobretudo, da pós-graduação.

A realidade das poucas brasileiras negras que frequentam o ambiente acadêmico foi relatada por Luanda Silva de Moraes em entrevista à Revista Folha de São Paulo. Luanda ingressou em 2009, como professora temporária, na Fundação Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro e no ano de 2021 passou a ocupar o cargo de reitora. No resgate de sua trajetória a entrevistada faz questão de evidenciar que sua vida foi marcada pela falta de oportunidades e um racismo muito forte. Fatores que lhe demandaram muito esforço e disciplina nos estudos, porque, devido à precariedade do financiamento das escolas públicas, elas só conseguem oferecer uma educação limitada. Ocasão em que, mesmo alcançando bons resultados nas provas, ela ainda estava distante dos estudantes de escolas particulares (MORAES, 2021, s/p).

Em entrevista, Luanda destaca também que na universidade o racismo é sutil. A partir da implementação das ações afirmativas, o debate interno da universidade foi ampliado e o ambiente foi se democratizando, contudo, o racismo é vivenciado e demanda uma luta diária. Essa denúncia de Luanda por ser evidenciada, segundo ela, no fato de haverem tão poucas reitoras negras no país, sendo que em muitos casos não existe nem mesmo uma candidatura, porque quem faz o reitor são as relações pretéritas à eleição e essas relações nem conseguem ser construídas por mulheres negras, em razão delas serem afastados desses espaços de poder (MORAES, 2021, n/p). “Termos como “camuflado”, “sutil” e “mascarado” são muito recorrentes para explicar a compreensão das especificidades do racismo no Brasil” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006, p. 164).

A partir do relato, Luanda nos conduz ao entendimento de suas experiências, mostrando que em todos os lugares sociais esbarra com tensões

raciais. Segundo Lópes (p. 76) são evidências do racismo estrutural, que diferentemente de uma discriminação de ordem direta ou pontual, trata-se de um conjunto de medidas, leis e práticas, que estruturam o modo de funcionamento e a norma vigente da vida cotidiana, conseqüentemente da universidade também (2020, p. 76). O racismo estrutural, é abarcado por cada instituição social como um propósito, ocasião em que no ambiente do ensino superior não seria diferente, sobretudo, diante ao fato de que o conhecimento científico se encontra no cerne dos esforços de manutenção da colonialidade, que ditam quais discursos e produções devem ser legitimadas.

Os tópicos estudados na seção, além de evidenciar que a questão racial é insuficientemente trabalhada e discutida no espaço universitário, inclusive deixando de ser tônica de pesquisas e levantamentos relacionados ao do perfil dos alunos de ensino superior no Brasil, é importante para montar a necessidade de uma agenda de pesquisas voltadas à inclusão racial, com um enfoque nas mulheres negras, pois elas apresentam os piores indicadores educacionais. A fim de que, dessa forma, a universidade passe a se apresentar como um estratégico instrumento na luta contra discriminações raciais e sexistas, por meio de propostas e projetos com foco na edificação de um ambiente racialmente democrático, que abrace a diversidade que compõem a realidade brasileira.

3.2 Reflexos da inclusão das mulheres negras nos cursos de direito a partir da análise das profissões jurídicas: identidade e carreira

Todas as abordagens trazidas no presente trabalho, a partir da perspectiva interseccional, indicam a imprescindibilidade de se pensar as conexões de raça, gênero e classe, para, somente assim, dimensionar o que essas relações constituem umas através das outras. Bem como, segundo Kimberlé Crenshaw, compreender melhor a maneira como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras, é o caminho para quebrar a tendência de abordar raça e gênero como problemas mutuamente exclusivos (2004, s/p).

Justamente, nessa conjuntura as relações sociais formadas entre escravizados e colonizadores no Brasil Colônia, configuradas sob uma lógica

dominadora de inferiorização do ser e, sobretudo, do saber, fundamentada pela cor da pele e pelo gênero, alocaram as subjetividades das mulheres negras em uma posição na qual a carne negra antecede a condição do corpo. A subjugação do corpo negro esteve sempre vinculada às relações de emprego, englobando toda lógica da divisão social do trabalho e, assim, determinando quem poderia ocupar um trabalho livre (CORRAIDE; PEREIRA, 2021, p. 5-7). “O racismo desempenhara um papel fundamental na internalização da ‘superioridade’ do colonizador pelos colonizados” (GONZALEZ, 2018, p. 324), então pensar interseccionalmente gênero e raça permite entender que são eixos estruturantes do quadro de desigualdade nas relações de trabalho e produções de saber no ocidente (CONCESSO, 2019, p. 11).

Muito já se caminhou para inclusão da mulher branca no judiciário brasileiro¹⁸. Em 1980 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrou a participação de 24,6% de mulheres na titulação de bacharéis em direito. Nos trinta anos que se seguiram a expansão foi expressiva. Os dados do Censo de 2010 apontam que a presença feminina alcançou quase a metade da masculina, com 46,4% dos mais de 1,2 milhão de bacharéis em direito no Brasil. E dados de 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira demonstraram que as mulheres respondiam por 51,5% do número total de matrículas nos cursos de direito (BONELLI; OLIVEIRA, 2020, p. 145).

Analisando-se o cenário contemporâneo da advocacia, conforme o quadro de advogados regulares, em consulta realizada em fevereiro de 2022, existe um total de 629.754 mulheres e 619.852 homens inscritos como advogados(as). Sendo que, dentre os 27 estados da Federação, 14 possuem um número maior de homens inscritos quando comparado o número de mulheres advogadas. Ressalta-se que esses números são o resultado de anos de resistência, em que a liberdade de exercer a profissão foi a força de luta da mulher. Impelindo, inclusive, o poder judiciário a criar e manter um Censo do Poder Judiciário, onde é descrito o perfil dos servidores públicos brasileiros.

Entretanto, somente a presença de mulheres negras no campo profissional do Direito conceberia uma composição heterogênea à justiça brasileira

¹⁸ Em consulta ao Quadro da Advocacia regulares e recadastrados, disponível no site <https://www.oab.org.br/institucionalconselhoederal/quadroadvogados>, em 24 de fevereiro de 2022, no estado do Rio Grande do Sul existem 45.870 mil mulheres advogadas cadastradas, ultrapassando o número de 43.863 advogados homens cadastrados.

e, pontualmente, a partir disso “conhecer o perfil de quem compõem o judiciário e entender de onde e de quem partem as respostas que o Direito oferece à sociedade é imprescindível para refletir sobre as razões e características daquelas” (GOMES, 2020, p. 29).

Nos dias que correm, mesmo com uma trajetória bastante estruturada e com etapas de progressão padronizadas, os resultados chamam a atenção para o predomínio de homens brancos no exercício da magistratura e nos Tribunais, espaços de maior prestígio na profissão do bacharel em Direito, onde se concentra a maioria dos recursos e a maior autonomia no exercício do trabalho (BONELLI; OLIVEIRA, 2020, p. 144). Quando o percentual de mulheres matriculadas nos cursos de Direito cresceu a ponto de superar o percentual masculino, forjou-se uma expectativa de que em pouco tempo elas estariam, também, em maior proporção na carreira da magistratura.

Sucedese que, no ano de 2017, os dados do Conselho Nacional de Justiça destacaram que a presença das mulheres na magistratura correspondia a 37,3% dos cargos providos no Brasil. O percentual varia no âmbito regional conforme especificidades locais, por exemplo, no Rio Grande do Sul as mulheres representam o percentual de 45,4% dos magistrados, já no Amapá elas representam somente 9,8% dos magistrados. Um contexto diferenciado e atípico no Brasil e, pode-se dizer, no mundo, que foi objeto da pesquisa de Kahwage (2017, p. 13-14), trata-se da composição de mulheres do Tribunal de Justiça do Estado do Pará, correspondendo a 64% dos desembargadores, bem como ter sido o primeiro Tribunal de Justiça a ser presidido por um homem negro, em 1968, e o primeiro a contar com uma mulher ocupando a presidência do órgão, em 1979. Todavia, a autora descobriu que o número expressivo de mulheres ocupando o topo da carreira no Pará em nada altera a realidade brasileira de discriminação de raça/etnia e gênero na profissão jurídica. Nota-se, assim, que a remuneração da magistratura paraense foi historicamente inferior, o que justificou, por muitos anos, o desinteresse dos homens brancos pela carreira no estado:

A título ilustrativo, em 1995, o vencimento da magistratura paraense na 1ª entrância era de R\$731,72 (setecentos e trinta e um reais e setenta e dois centavos), enquanto na magistratura paulista este montante era de R\$ 5.260,61 (cinco mil, duzentos e sessenta reais e sessenta e um centavos).

Com o acréscimo da gratificação (R\$1.243,92), a remuneração total da magistratura de 1ª entrância passa de R\$731,72 para R\$1.975,64 (mil, novecentos e setenta e cinco reais e sessenta e quatro centavos), isto é, 38% do montante total percebido pelos juízes de 1ª entrância de São Paulo. Outra forma de analisar o baixo vencimento da magistratura paraense é comparando-o ao salário-mínimo da época. Em 1995, o salário-mínimo era R\$100,00 (cem reais), o que significa que, sem a gratificação de representação, uma juíza paraense recebia o corresponde a 7 salários-mínimos, enquanto uma juíza paulista percebia mais de 50 salários-mínimos. Com a inserção da gratificação, a remuneração total chega a quase 20 salários-mínimos. Aplicando o mesmo raciocínio em 2000, ano em que os magistrados paraenses não recebiam mais a gratificação de representação, temos que a remuneração total da magistratura paulista era de R\$ 7.259,97 (sete mil, duzentos e cinquenta e nove reais e noventa e sete centavos), enquanto no Pará esse valor era de R\$ 5.144,25 (cinco mil, cento e quarenta e quatro reais e vinte e cinco centavos), ou seja, 71% da remuneração total de São Paulo (KAHWAGE, 2017, p. 117-118).

Conforme o Censo do Poder Judiciário, em nenhuma das áreas de atuação, divididas pelos ramos da justiça, os percentuais de magistradas mulheres e magistrados homens se iguala. A área que possui menos disparidade é a Justiça do Trabalho, onde 53% dos juízes são homens e 47% são mulheres. Contudo, em alguns ramos a distância é descomunal, na Justiça Federal, por exemplo, os homens correspondem ao percentual de 73,8% dos magistrados federais. Pesquisa mais recente demonstra que as mulheres representam 38% da magistratura do Brasil (GOMES, 2020, p. 34-35).

Quanto à progressão na carreira, o cargo inicial é o de juiz substituto, localização sociodemográfica da qual as mulheres representam 44% (2018). Já quando se trata do topo da carreira na magistratura, encontra-se na composição do plenário de um Tribunal, onde a indicação ocorre por antiguidade e merecimento, é uma função exercida quase na totalidade (81,6%) por homens brancos. Na média geral de todos os ramos do Direito, o percentual de magistrados brancos é 82,8%, enquanto os negros e pardos correspondem a 15,6% (GOMES, 2020, 37-39).

A população brasileira é composta preponderantemente por pessoas negras e por pessoas do sexo feminino, mas a preocupação em cruzar dados de sexo e raça no âmbito da magistratura ou da advocacia, por exemplo, é rara no Brasil. Raísa Feitosa Gomes cita um levantamento do perfil sociodemográfico dos magistrados, realizado em 2018, revelando que somente 1,6% dos magistrados homens se declaram pretos (16,5% se declaram pardos) e, no que se refere às mulheres, 2% se declaram pretas (17% de declaram pardas) (2020, p. 41).

Enquanto homens negros e mulheres negras não exercem ocupações compreendidas como de prestígio, como é o caso do exercício da advocacia, da magistratura ou da ocupação de cargos políticos¹⁹, os negros constituem a maioria esmagadora da população que vive sem condições básicas de moradia, por exemplo. A chance de uma pessoa preta ou parda residir em um aglomerado subnormal é mais do que o dobro da verificada entre as pessoas brancas²⁰, sem contar a população carcerário, pois no país que conta com a maior do mundo, 64% dessa população é negra (INFOPEN, 2017). A cobertura de saneamento básico, por sua vez, também aponta uma significativa desigualdade, em 2018, verificou-se que 42,8% da população negra vive sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (contra 26,5% da população branca) (IBGE, 2019).

Conforme abordado em análise ao Censo da Educação Superior de 2017, o curso de Direito fica no topo com o maior número de matrículas no Brasil, ao tempo em que a partir das declarações dos alunos na matrícula, constatou-se que a população autodeclarada preta representa o exíguo percentual de 7,1% (2019). Somada a análise com o estudo da realidade das pessoas negras no judiciário do Brasil, constata-se que as pessoas negras não estão nos cursos de Direito e, aquelas que conseguem se fazer presente, enfrentam um novo abismo para exercerem a profissão, sobretudo, os cargos de notoriedade na carreira.

Não se observa nada além da falta/privação desses corpos atravessados por eixos de opressão ocupando posições de poder e voz ativa no judiciário brasileiro, denota o grande abismo da sociedade desigual que é compõe o Brasil e a força de manutenção desse *status quo*. Justamente nesse sentido, a defesa de uma epistemologia que destoe com as ferramentas de produção do conhecimento objetivista e neutro que endossa o racismo epistemológico é contrapor a opressão racial e sexista de maneira interseccional.

3.3 Reflexos da inclusão das mulheres negras nos cursos de Direito, na pesquisa e na docência: saberes localizados

¹⁹ A porcentagem de deputados federais negros no ano de 2018 representa 24,4%, ao tempo em que a população branca representa 75,6% dos deputados federais (IBGE, 2019).

²⁰ No Município do Rio de Janeiro, 30,5% das pessoas pretas ou pardas residiam em aglomerados subnormais, ao passo que o percentual registrado entre as pessoas brancas foi 14,3% (IBGE, 2019).

O desenvolvimento da presente seção tem o condão de averiguar e estudar a influência de gênero e raça no exercício da profissão da docência para as professoras negras, com foco, no ambiente universitário. Ou seja, como o pertencimento racial dessas mulheres consisti em empecilho ou embargo para progresso na carreira e reconhecimento na pesquisa científica.

Inicialmente, cabe investigar a questão do incentivo à produção científica, pois conforme estudo realizado por Silva e Dias (2021, p. 967-968), a questão da desigualdade de raça, gênero e classe se aprofunda quando tomamos o quadro de cientistas com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq. Segundo dados de 2019, os homens detêm cerca de 80% dessas bolsas e as mulheres cerca de 20%. Não obstante o volume total de bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq destinada ao gênero masculino, o volume de bolsas destinadas às mulheres brancas em relação às mulheres negras também intensifica essa desigualdade, pois em análise às estatísticas do CNPq 2015, os autores averiguaram que, do total de bolsas ocupadas por mulheres ao nível da Iniciação Científica, cerca de 30% são ocupadas por mulheres negras. Já com relação às bolsas de produtividade em pesquisa, do total de bolsas ocupadas por mulheres, apenas cerca de 7% dessas são ocupadas por mulheres negras. Silva e Dias destacam, por fim, que o cenário vem agravando depois que a nova direita ascendeu ao poder.

Em investigação do perfil dos(as) professores(as) brasileiros, Moema de Poli Teixeira realizou um levantamento, ao analisar os dados do Censo Demográfico do ano 2000, e constatou inicialmente que a caracterização preeminente para a ocupação permite acervar que é eminentemente feminina (81,2%) e branca (64,2%) (2006, p. 11). Um cenário que era de se esperar no Brasil, pois como averiguado anteriormente, a partir do Censo da Educação Superior de 2017, o curso que obteve mais matrículas por parte das mulheres no país é a Pedagogia.

No entanto, considerando a média nacional, vale ressaltar que mais da metade dos professores possui formação máxima de ensino médio. Ainda, essa maioria está atuando junto ao ensino fundamental (53,2%)²¹. No que se refere ao ensino médio, esse nível concentra o segundo maior contingente de professores

²¹ “Em alguns estados das Regiões Norte (Acre, Pará e Amapá) e Nordeste (Maranhão, Piauí, Alagoas e Bahia) essa proporção chega a patamares superiores a 70% da categoria” (TEIXEIRA, 2006, p. 19-20).

(22%). A seguir, em termos de representatividade, encontramos os professores com formação de ensino médio que atuam na educação infantil, que constituem 7,8%. Já os docentes do ensino superior representam 6,3% dos professores a nível nacional²² (TEIXEIRA, 2006, p. 19-20).

A pesquisa de Teixeira se encaminhou para a análise do perfil racial dos professores, onde foi constatado que pessoas brancas têm maior presença nas categorias de nível mais elevado, isto é, como professores de nível superior (83,9%) (2006, p. 20). Nesse viés, além dos professores pretos constituem somente 4,3% do total da ocupação no Brasil (TEIXEIRA, 2006, p. 20), as discrepâncias da realidade entre brancos e negros pode ser observada ainda na análise da atuação de acordo com o nível de ensino.

Se professores de nível médio na educação infantil constituem 7,8% do total de professores da rede de ensino, constituem 10,6% do total de professores pretos. Da mesma forma em que professores de nível médio atuando no ensino fundamental constituem 52,5% do conjunto de professores e 65,5% do total de professores pardos. Por outro lado, professores de nível superior constituem 6,6% dos professores e 8,6 daqueles que são brancos e 19,1% dos amarelos. Estes dados são condizentes com a participação por cor dos estudantes nos diferentes níveis de ensino (TEIXEIRA, 2006, p. 23).

Não obstante ser uma ocupação predominantemente ocupada por mulheres, em torno de 60% das professoras têm nível médio e atuam no ensino fundamental²³, enquanto os homens só atuam neste nível de ensino em um percentual de 23,7%. Somando-se ao fato de que há um expressivo percentual (18,3%) de homens trabalhando junto ao nível superior de ensino. Em outras palavras, a profissão é preponderantemente feminina, mas o ensino superior é uma categoria masculina, pois a participação dos homens é mais de quatro vezes superior à participação das mulheres. Enquanto o ensino fundamental e a educação infantil para profissionais de nível médio são femininos e mais representativos também para as pessoas negras (TEIXEIRA, 2006, p. 23-24).

²² “Destaque para os municípios do Rio de Janeiro, onde esta proporção é mais que o dobro – 15,5% (também para a região metropolitana do Rio de Janeiro, aonde chega a 12,3%) e Niterói, onde atinge o maior patamar encontrado – 25,4% do total de professores” (TEIXEIRA, 2006, p. 20).

²³ “O ensino fundamental é realmente feminino, numa proporção ainda mais elevada para as mulheres negras (70,2% para 53,5% das brancas)” (TEIXEIRA, 2006, p. 25).

Em pesquisa realizada junto ao curso de Direito Universidade de São Paulo²⁴, a primeira faculdade de Direito do país, é notável a grande diferença na participação de mulheres no ensino jurídico. Do total de professores, as mulheres docentes correspondem a apenas 17,10%, valor bem inferior à média nacional de 38% nas instituições de ensino superior de Direito no país no ano de 2012. No âmbito do Direito da Universidade de São Paulo, a carreira docente é separada em dois cargos e uma função. Os cargos de professor doutor e titular são providos por concurso público de títulos e provas, enquanto a função de professor associado é exercida por doutores que obtiverem título de livre-docente. No ano de 2018, haviam 152 professores ativos, sendo 126 homens e 26 mulheres. Sendo que, dentre os 36 professores titulares, 4 são mulheres e 32 são homens; dos 59 professores associados, 48 são homens e 11 são mulheres; e dos 57 professores doutores, 46 são homens e 11 são mulheres. Relevante, ainda, o fato de que as mulheres titulares correspondem a apenas 2,63% do corpo docente, enquanto os homens titulares correspondem a 21,05% do total de professores da faculdade (CEREZETTI; CHRISTINA, 2019. p. 26).

O cenário brasileiro no geral é igualmente pernicioso quando a realidade do Direito na Universidade de São Paulo para as mulheres. Segundo dados do ano de 2013, um percentual de 38% das funções de docentes no Direito é preenchida por mulheres e 62% por homens (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO, 2013, p. 38-53). Dados da Região Sul, especificamente, mostram que os estados da região contam com uma maior proporção de docentes do gênero feminino (41%), mas não difere do cenário de maioria absoluta de docentes do gênero masculino (59%). A maior disparidade foi observada em Roraima, com 29,9% de docentes do gênero feminino e 70,1% de docentes do gênero masculino (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO, 2014, p. 16-20).

Contudo, merece destaque o levantamento do Observatório do Ensino Jurídico (2013) no que concerne o perfil racial dos professores jurídicos, uma vez que a partir do relatório é possível notar que, em todas as regiões e no âmbito nacional, a proporção de docentes brancos é maior nos cursos em Direito do que nos cursos em geral. Existem informações sobre pertencimento racial para 34.457 (84%) das 40.863 funções docentes em cursos de direito, no país. Ao considerar

²⁴ A partir de dados fornecidos pela Assistência Acadêmica do curso de Direito da Universidade.

somente as funções docentes nas quais houve a autodeclaração, a maioria absoluta é de brancos (78%), seguida de pardos (20%) e pretos (2%). Quando a Região Sul do Brasil, os dados chamam a atenção diante do abismo existente, há declarações de 7.624 (89%) das 8.572 funções docentes dos cursos jurídicos da Região Sul, ou seja, 15% dos docentes não declararam sua cor, mas se restrito apenas aos que declararam a identidade racial, o retrato revela que, na região, quase a totalidade (97%) dos professores de Direito se identifica como branco (2013, p. 57-72). Analisando-se separadamente os estados da Região Sul, em todos eles os docentes de cor branca perfizeram mais de 90% entre os declarantes, sendo que no Rio Grande do Sul os docentes dos cursos de Direito que se autodeclararam brancos representam 98,5%, enquanto aqueles que se autodeclararam pretos representam 0,3% dos professores (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO, 2014, p. 36-38).

Além da questão dos óbices para ascensão da mulher negra à níveis superiores de ensino, as mulheres num todo não alcançam cargos de gerência no sistema de ensino. “As lógicas coloniais-racistas-patriarcais, instauradas na colonização, permanecem nas relações laborais contemporâneas brasileiras, o que faz com que as mulheres negras não ocupem lugares de poder em suas carreiras” (PERDIGÃO, 2022, p. 17). Em consulta realizada por Grubba *et al.* (2021, p. 21) aos sites das dez Faculdades de Direito mais antigas do Brasil, é possível identificar os resultados atuais da exclusão histórica das mulheres nas estruturas de poder, pois nestas escolas de Direito identifica-se a baixíssima participação de mulheres como Diretoras. Sendo que em duas delas, a Universidade Federal do Amazonas e a Universidade Federal da Bahia, nunca uma mulher ocupou o cargo, bem como em nenhuma das Faculdades consultadas verificou-se a presença de mais de uma mulher Diretora do curso na trajetória histórica da Faculdade²⁵.

Em pesquisa qualitativa realizada por Giselle Pinto em 2004-2006, ao realizar um mapeamento da presença de mulheres negras na pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, com a finalidade de evidenciar as possíveis

²⁵ A tabela das Faculdades consultadas e o nome das mulheres que já ocuparam os cargos de Diretora está disponível em: https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qacd9k6BoV0V-2Aaj3yyOsPnevllDLRoxaiFywmPi188MCQPNpXwZhW_sDzJBk0ZQazgsqYW7YFeVRkb3KZDSST9_xZYC2kEru_d2e6U8F6syPAI07fe5rga3sx56_u201iLgxprM0fbqfIQVMI5ThTnJ3MWRReVbYtmz1K81nM OGmMF7LXWHdpmld0SU7I6cLDkIBiGtP2xO4ZRsiKGA0QAyUOEq6Ge9H5cslvWTiqaDI-onVqHfJEERuE6GN9pFDjmRF0yDfFlp-3c2VSSo1r4x4eazyxGb8FL-fpvT_4yLmKNXRA.

influências de fatores relativos ao gênero e ao pertencimento racial no acesso delas ao mestrado, a autora verificou que a busca pela pós-graduação por parte das entrevistadas está associada ao fato de terem recebido bolsa de iniciação científica durante a graduação e, dessa forma, “iniciadas” em ambientes de pesquisa e estimuladas por seus(suas) orientadores(as) a ingressar no mestrado (2007, p. 147).

Contatado o quanto detém influência e valor o auxílio dos professores e professoras de graduação para o ingresso das mulheres negras no mestrado, inferese que o interesse e incentivo das mulheres negras em buscar ambientes de pós-graduação, como o mestrado, como rota para desenvolvimento a pesquisa científica e docência, especialmente, no ensino superior se dá por meio de engrenagens localizadas e parciais, não coletivas. Daí também se nota o efeito de um ambiente universitário predominantemente ministrado por homens brancos, onde a falta de representatividade certamente acarreta consequências importantes, gerando um ciclo de segregação.

Do ponto de vista do campo do Direito, o qual vem a ser o foco da presente pesquisa, estudou-se anteriormente que a edificação dos primeiros cursos desvinculados da realidade do Brasil e fundados no legalismo positivista português, deixou marcas profundas no ensino jurídico. Um primeiro exemplo é o do ensino dos direitos humanos, que geralmente é ensinado e aprendido a partir da experiência branca ocidental no contexto da Segunda Guerra Mundial, suprimindo barbáries similares que ocorreram nos países africanos, com a contribuição dos países europeus e não problematiza a disputa político-jurídica sobre o conceito de genocídio provocada pelos movimentos sociais e pelos acadêmicos brasileiros a partir do chamado “genocídio da juventude negra” no Brasil. Outro exemplo encontra-se no campo do Direito Penal e da Criminologia, guardadas as devidas particularidades que circunscrevem cada uma dessas disciplinas. Teorias que descrevem, explicam ou prescrevem comportamentos, práticas, padrões e maneiras de pensar sobre o crime, o criminoso, o controle social e os processos de vitimização, desprezando as funções que o marcador social “raça” tem nas origens, não só nas disciplinas como tais, mas também como campo de estudo, pesquisa e de atuação profissional (DA SILVA FERREIRA, 2018, p. 272).

Enfim, o poder judiciário e o ensino judiciário brasileiro são preponderantemente brancos e masculinos. As ações afirmativas e rearranjos institucionais não foram capazes de combater o monismo masculino e branco historicamente fixado e aqui criticado. A mulher branca pode estudar com fervor, pode obter a aprovação no mais renomado concurso público, mas, além de compor uma minoria (um desvio de padrão), no seu dia a dia não será como as demais pessoas daquele espaço social. Isto pois, a prática do colonizador, que apaga histórias, oculta culturas e deslegitima corpos, não detém competência para produzir democracia.

Para atender aos objetivos do presente estudo, buscou-se investigar trajetórias de pesquisa de mulheres autodeclaradas negras no âmbito do Direito, a partir de seus Currículos Lattes, com o condão como suas produções científicas localizadas se colocam no enfrentamento do quadro de desigualdade analisado do decorrer de todo o trabalho.

A Plataforma Lattes é composta por uma base de dados alimentada com os componentes curriculares de pesquisadores e pesquisadoras dos mais diversos campos científicos. As informações encontradas na base contemplam dados como a formação acadêmica, a experiência profissional, os projetos de pesquisa dos quais o autor(a) faz ou fez parte, as produções, as participações e organizações de eventos, as orientações realizadas, sendo, dessa forma, uma excelente fonte para coleta de dados como o que se pretende na presente dissertação.

Diante desse contexto, para o processo de identificar pesquisadoras negras do ramo do Direito, foi realizada uma consulta junto às bases do CNPq para identificá-las, a partir de filtros de pesquisa de atuação profissional em Direito e assunto (que engloba título/palavra-chave da produção) com as palavras “racismo” e “feminismo”, posteriormente foi preciso identificar as pesquisadoras do gênero feminino a partir da leitura do nome. Para, em seguida, identificar aquelas que eram negras através das fotos anexadas junto ao Currículo Lattes. Ou seja, o critério de seleção dos perfis das pesquisadoras analisadas foi a identificação subjetiva da pesquisadora que escreve o presente trabalho a partir de nomes e fotografias anexadas aos respectivos Currículos na plataforma.

Tabela 1 – Pesquisadoras negras do Direito que escrevem temas adjacentes aos campos do feminismo e/ou racismo.

Nome da pesquisadora	Endereço eletrônico do Currículo Lattes	Quais os principais temas de pesquisa científica pesquisados?
Adriana Severo Rodrigues	http://lattes.cnpq.br/9874239146769513	Direitos da criança e adolescente, educação, serviço social, violência contra a mulher, racismo e mulheres no sistema prisional brasileiro
Anelise Fróes da Silva	http://lattes.cnpq.br/0070593849819302	Direitos Humanos, história, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, raça, etnicidade, diásporas e direitos LGBTQIA+.
Allyne Andrade e Silva	http://lattes.cnpq.br/3782063590023123	Direito quilombola, políticas públicas de gênero e raça, ações afirmativas, violência contra a mulher e epistemologia.
Elaini Cristina Gonzaga da Silva	http://lattes.cnpq.br/7842048705002063	Política, Direitos Humanos, gênero, violência contra a mulher e Direito Internacional.
Enedina do Amparo Alves	http://lattes.cnpq.br/	Identidade, justiça penal,

	1309819773755117	subordinação de populações marginalizadas, feminismo negro e sistema de segurança pública.
Eunice Aparecida de Jesus Prudente	http://lattes.cnpq.br/2874136741285763	Direitos Humanos, racismo estrutural, violência contra a mulher, ensino do Direito, igualdade jurídica e realidade da mulher nas profissões jurídicas.
Fernanda da Silva Lima	http://lattes.cnpq.br/9242692113745540	Direitos Humanos, educação, epistemologia, cidadania, relações raciais, direitos das crianças e adolescentes e Direito Penal.
Gislene Aparecida dos Santos	http://lattes.cnpq.br/2429128741364993	Racismo, ética, Direitos Humanos, políticas públicas, não discriminação e história.
Jalusa Silva de Arruda	http://lattes.cnpq.br/1182758053898098	História, direitos das crianças e adolescentes, cumprimento da pena e o sistema prisional brasileiro, violência contra a mulher e Direito Penal.
Joana Célia dos Passos	http://lattes.cnpq.br/6523332944786091	Formação de professores, epistemologia, educação,

		relações raciais, história e ações afirmativas
Larissa Amorim Borges	http://lattes.cnpq.br/8586865321478942	Direitos Humanos, políticas públicas, igualdade racial, gênero, ações afirmativas, movimentos sociais, artes, violência contra a mulher e direitos das crianças e adolescentes.
Luciana de Oliveira Dias	http://lattes.cnpq.br/9317426815646934	Direitos Humanos, violência contra a mulher, racismo, epistemologia, educação, religião e cultura.
Régia Mabel da Silva Freitas	http://lattes.cnpq.br/0134813839409526	Direitos Humanos, educação, arte, antirracismo e história
Sandra Suely Moreira Lurine Guimarães	http://lattes.cnpq.br/5446022928713407	Racismo estrutural, gênero, justiça restaurativa, pobreza no Brasil, filosofia e violência contra a mulher.
Thula Rafaela de Oliveira Pires	http://lattes.cnpq.br/7917887243582797	Direitos Humanos, violência contra a mulher, realidades do sistema prisional brasileiro, história, política, liberdade das mulheres negras e

		descolonização.
Vanessa Santos do Canto	http://lattes.cnpq.br/9037921832017837	Biopolítica, epistemologia, políticas públicas, Direito Tributário, História do Direito, Direito Constitucional, desigualdades raciais e de gênero.

Fonte: As autoras, a partir de seus Currículos Lattes disponíveis no site da CNPq (2022).

Em análise inicial aos dados apresentados na tabela, num olhar crítico sobre representatividade, confirmam a escassez de pesquisadoras negras, pois em meio a análise realizada, dentro dos recursos possíveis, foram encontradas somente 16 (dezesesseis) mulheres negras, num total de 276 resultados de pesquisa. O número de pesquisadoras negras representa a porcentagem de somente 5,8% do total de pesquisadores encontrados, dado que é reflexo de uma estrutura institucional predominantemente racista.

Ao mesmo tempo o quadro representa imagem de um movimento de resistência. Através da observação dos títulos das pesquisas realizadas por essas mulheres, fora possível apurar o afinco e empenho teórico-metodológico demandado nas suas trajetórias acadêmicas, no sentido da constituição de estudos, que na totalidade das investigações, vinculou questões como decolonialidade, diáspora, estudos interseccionais, relações de gênero, racismo estrutural com os demais objetivos de pesquisa que detinham dentro das atuações profissionais e acadêmicas. Em outras palavras, a partir da perspectiva qualitativa, inegável que o quanto essas mulheres negras subscrevem um espaço epistemológico de resistência, que, não obstante comporem uma minoria de pesquisadores e pesquisadoras no Brasil, conseguem ecoar vozes de transformação social.

Historicamente os estudos e produções feministas agregaram de maneira decisiva por meio das críticas sobre a relação entre poder, atuações institucionais e construção de papéis sociais e dos padrões sociais invisíveis que compõem o patriarcado. No entanto, como destaca Lima “a tradição histórica linear dos movimentos feministas tradicionais de primeira e segunda onda, marcadamente representativos das demandas das mulheres brancas e burguesas, é insuficiente pois universalizou a categoria mulher” (2019, s/p). Justamente nesse âmbito, de ser um pensamento crítico que provoca mudanças profundas denunciando como a interseccionalidade de gênero, raça e classe atravessam corpos e formam realidades, que a luta do feminismo negro se apresenta potente para concretizar as necessárias reformas no processo seletivo do corpo docente, como é o caso da já referida meritocracia no processo seletivo, e no currículo dos cursos.

Para, dessa forma, construírem epistemologias de enfrentamento a um pensamento único e universal, machista, sexista, racista, cristão, heteronormativo, branco e violento, as mulheres negras constroem saberes a partir da interseccionalidade enquanto categoria teórica que explica as múltiplas subordinações impostas às mulheres negras em razão da manutenção do padrão colonial de poder e de gênero que constantemente invisibiliza ou não reconhece as demandas das mulheres negras (LIMA, 2019, s/p).

Assumir os desafios da descolonização dos saberes científicos, permite formar conhecimentos que privilegia e, sobretudo, reconhece as realidades locais, construindo conhecimentos que assumem partir de narrativas localizadas, resgatando histórias ocultadas pelo modelo tradicional, linguagens anuladas e saberes inferiorizados e, até mesmo, anulados pelas narrativas coloniais. A produção científica das mulheres negras envolve uma emancipação da colonialidade das formas de produzir ciência no ocidente.

3.4 Considerações parciais

O objetivo da pesquisa realizada no terceiro capítulo foi o de demonstrar, no ambiente do Direito, a realidade das mulheres negras, que não estão presentes na academia ou nas profissões jurídicas e tão-pouco ocupam um espaço relevante

no âmbito da pesquisa científica do Direito. Não obstante, através da análise dos currículos lattes apresentados revelou-se um referencial teórico, orientado pelo critério racial, como um relevante método de investigação para ponderar a associação entre a efetividade dos direitos e o racismo no Brasil.

Ou seja, a discussão desenvolvida, ao mesmo tempo que evidenciou a anulação epistêmica das mulheres negras no Direito, como resposta da discriminação racial no interior de todo o sistema de ensino brasileiro, fez emergir poderosas expressões de resistência. Nesse sentido, o trabalho das mulheres negras na pesquisa em Direito agrega a possibilidade de serem estudadas outras narrativas que incluem na pauta o racismo institucional, as desigualdades de gênero e raça, a deslegitimação epistemológica de grupos socialmente oprimidos e como os negros ainda precisam lutar por direitos humanos.

As trajetórias analisadas também fazem concluir que essas mulheres ultrapassaram barreiras sociais sólidas e com suas pesquisas certamente traduzem ganhos epistemológicos, mas que, lastimavelmente, não são eternos, pois o lugar por elas ocupado, quando da ausência pela aposentadoria, por exemplo, não será substituído por outra mulher negra, para que isso aconteça será necessária mais uma luta individual por essa posição no jogo de poder colonialista.

4 CONCLUSÃO

Adentrar em uma pesquisa científica é sempre uma aventura, concluí-la é ainda mais desafiador, sobretudo, acerca de um tema tão valoroso e delicado. É difícil saber o momento de parar, mas o tempo para conclusão do mestrado me obriga a chegar a conclusão. É sabido que lacunas sempre ficam, mas espero ter contemplado o tema com primor, pois para mim é de extrema sentimentabilidade pelas minhas irmãs de academia negras que tanto enfrentaram para ocupar esse espaço social de construção de saberes. Jamais entenderei em plenitude o que passaram e passam, mas sempre estarei na luta pela equidade de direitos, em especial, o direito à educação de qualidade. Assim, meu trabalho chega ao fim, em meio muitas incertezas e medos, mas não minha pesquisa, que será expandida e aperfeiçoada.

Na análise dos dados coletados podemos observar que são poucas as mulheres negras que alcançam o nível superior de ensino no Brasil, mesmo num cenário onde as faculdades e universidades hospedam uma quantidade maior de alunos que, no passado, eram impedidos por barreiras discriminatórias ou não tinham condições de pagar pelo ensino superior.

Os movimentos feministas foram decisivos na potencialização de rupturas no arcabouço conceitual heteronormativo e patriarcal, resultando em grandes avanços sociais. Não obstante, os primórdios do movimento feminista terem sido marcados pela exclusão de corpos interseccionais e liderados por mulheres brancas pertencentes à classe média, que batalhavam por direitos jurídicos e políticos (final do século XVIII), as demandas foram aos poucos sendo expandidas, agregando novas questões, como o direito à educação igualitária (1820-1830).

Ocorre que, o próprio movimento presumia a fixação de uma identidade feminina universalizada na imagem daquelas que eram o “rosto” do movimento e muitas mulheres foram “deixadas para trás”. Até que por volta da década de 1960, diante à conquista de diversos direitos, abriu-se a possibilidade de contestar questões como sexualidade, trabalho doméstico, planejamento familiar, cuidado das crianças, maternidade, igualdade salarial, divisão do trabalho. Ou seja, o movimento

expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e, o que foi intensamente abordado na presente pesquisa, uma política de identidade.

A primeira seção do capítulo dois evidenciou como a identidade da mulher foi aos poucos, diante de um trabalho árduo de amplificação do projeto feminista, deixando de ser um destino prefixado e passando a ser um aspecto de autoidentificação racional subjetiva. Assim, permitindo que, hoje em dia, as mulheres sejam capazes de estruturar, de forma consciente, mecanismos e estratégias de luta que contemplem as particularidades e pluralidades de experiências que atravessam o corpo de todas aquelas que compõem o “ser mulher”.

Somente assim, se evoluiu o debate a ponto de ser concebida a essencialidade de se defender a legitimidade epistêmica das mulheres, no sentido de reconhecer as diferentes localizações dos sujeitos científicos, bem como compreender que essa identificação de localização é importante na produção de saberes científicos. Assim, desenrolou-se uma crítica a neutralidade e universalidade do conhecimento ocidental, que deve ser produzido sob o manto da objetividade e da separação entre sujeito e objeto. Colocando em destaque a imprescindibilidade de se colocar as ferramentas teóricas e políticas “sobre a mesa” e evidenciar a localização daquele que investiga, dado que o conhecimento é sempre contextualizado e corporizado.

A produção de conhecimento científico tem o condão de delinear processos de enfraquecimento de grupos sociais e esculpir construções identitárias. Nessa perspectiva, a segunda seção do capítulo dois permitiu detectar o desenvolvimento de um trabalho de anulação da identidade racial negra no Brasil. A confusão racial, contemplado pela larga miscigenação, define a impossibilidade de se declarar preto(a). Em outras palavras, a mestiçagem foi roubando dos negros a relevância numérica. Ou seja, o país da democracia racial é, ao mesmo tempo, o país que mais importou pessoas africanas escravizadas no mundo ou, não sendo suficiente esse dado, o país que conta com a maior população carcerária do mundo, em que mais da metade são negros. Mas um verdadeiro projeto nacional democrático não desprezaria as múltiplas identidades que formam o mosaico cultural brasileira.

O cenário contemporâneo do Brasil começou a ser desenhado na época colonial, onde pessoas escravizadas e colonizadores traçavam a história do país. A diáspora africana deixou feridas que jamais cicatrizaram, mas a cultura africana, marcada na história, se mantém sólida na construção da resistência. Assim, para as mulheres negras dentro do movimento negro havia espaço para fortes alianças combativas na luta antirracista, mas ali elas também não encontraram lugar de fala e acolhimento no que concerne às formas específicas de problemas de gênero.

Historicamente, para as mulheres negras, não foi aberto espaço para tratar das relações interseccionais que às afetam, ou seja, como as relações de poder de classe, cidadania, raça e gênero operam juntas limitando qualquer chance de sucesso. Para elas, a liberdade jamais foi determinada pela liberação de uma organização social sexista que negava direitos às mulheres, necessitam litigar também pela equidade racial. Nesta perspectiva, não obstante a democratização da educação, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, nitidamente transformando a realidade da mulher branca na educação do Brasil, conforme demonstrado nos dados que integraram o terceiro capítulo do trabalho, pouco mudou para as mulheres negras, que seguem apresentando os piores indicadores educacionais.

No âmbito do Direito o cenário não é diferente. Surgido no Brasil em época de economia de exportação e exploração de corpos escravizados sem direitos pessoais. De fato, o que se vivenciou foi a transferência da legislação portuguesa, que a elite dominante se utilizou para justificar, juridicamente e moralmente, um projeto cristão-colonialista de legitimação da escravidão. Já o ensino do Direito coincidiu com a independência (1827) e tinha como pretexto a formação daqueles que ocupariam os cargos da administração pública.

Somente a Constituição de 1934 posicionou a educação como um direito de todos e um dever dos poderes públicos, separando as responsabilidades em Federal, Estadual e do Distrito Federal. Por sua vez, a Constituição de 1937 trouxe em sua redação, de forma inédita, a possibilidade da iniciativa privada no âmbito do ensino. Posteriormente, em 1940, foi a primeira vez que se utilizou o termo pós-graduação no Brasil, mas o desenvolvimento desse nível de ensino no país é deveras recente, a partir 1950 instauraram-se condições promotoras da pesquisa na universidade brasileira, com a edificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Contudo, toda a expansão narrada não se sucedeu de maneira sequencial, visto que após o golpe de 1964 o clima de insatisfação generalizada tomou conta da academia e as penalidades aos docentes eram severas. Somente na década de 1980, impulsionada pela Constituição Federal de 1988, experienciou-se, no Brasil, uma verdadeira preocupação com a democratização do acesso à educação ao longo da vida, mediante a igualdade de condições para o acesso e a permanência. Em outras palavras, a preocupação com a universalização dos níveis mais elevados de ensino.

Assim, até o ano de 1972, observou-se um alto progresso no nível educacional, também para as pessoas negras, mas verificou-se que, como todos se beneficiam com mais escolarização, o cenário do desequilíbrio e da desigualdade, quando comparada a realidade de pessoas brancas e negras, permaneceu inalterado. Prova disso é a constatação pelo IBGE de que, em 2018, o percentual de acadêmicos brancos, de até 24 anos de idade, que frequentavam o ensino superior, era quase o dobro dos alunos negros.

O resultado do levantamento do perfil dominante do estudante universitário no Brasil, mostrou que as mulheres brancas estão ocupando esses espaços em maior número quando comparadas aos homens. No entanto, no ensino superior ainda há mais homens atuando como docentes, averiguou-se que quanto maior o nível de ensino, menos a presença feminina. Ao mesmo tempo, essas mulheres encontram-se num percentual de igualdade nos cursos de Direito, mas não estão em número relevante nas faculdades de Direito mais tradicionais do país, como a USP, por exemplo, sequer na condição de discentes. Na profissão da advocacia elas compõem a maioria, mas não representam nem 40% dos cargos de magistratura no país.

A realidade das mulheres brancas é, inegavelmente, de exclusão quando se tratam de posições de prestígio e poder, uma conjuntura que foi determinada por anos e anos de ausência feminina no âmbito jurídico, que já nasceu como um curso e uma profissão elitizada. Já a situação das mulheres negras, elas sequer estão frequentando os cursos de Direito, foi constatado que o número de magistrados e

magistradas autodeclarados pretos não passa do percentual de 5% dos homens e mulheres que ocupam o topo da carreira jurídica. A ausência só reforça uma manutenção do *status quo* social e epistemológico de silenciamento desses corpos atravessados por diferentes eixos de opressão. Apenas as vozes localizadas das mulheres negras podem estabelecer, no ambiente jurídico, uma composição equitativa da justiça brasileira, o que não será realidade no país enquanto o judiciário e a pesquisa do Direito forem predominantemente masculina, branca e heterossexual.

Assim, foi possível perceber, que a educação é definição de opressão ou de liberdade e, justamente nesse ponto, indiscutível como o cenário atual do pensamento feminista negro no âmbito acadêmico da pós-graduação em Direito é marcado pelas estratégias coloniais e eurocêntricas de inferiorização da mulher negra enquanto sujeito produtor de saberes. A pesquisa evidencia a fissura ocasionada pela desautorização epistemológica das mulheres negras e ao mesmo tempo, a análise dos currículos *lattes* das pesquisadoras negras do Direito, é capaz de demonstrar que toda essa estratégia de anulação não foi efetiva no trabalho de desunir um povo ou apagar elementos de resistência. Foi encontrado um referencial teórico centrado no critério racial e conectado ao trabalho de atuação profissional das pesquisadoras, como estratégia de resistência que pensa a relação entre o direito e racismo no Brasil.

A partir do que foi, e vem sendo estudado pelas pesquisadoras, conforme o que fora encontrado em seus currículos *lattes*, identifica-se a enunciação de uma identidade política negra e a concretização do movimento de mulheres negras que reivindicam e exigem uma agenda política de ações voltadas ao enfrentamento do racismo e do sexismo, sobretudo, na academia.

Por derradeiro, em busca de outra lógica epistêmica no campo do Direito, para além daquela ocidental colonizadora, após traçar a trajetória dos movimentos de mulheres e mapear o perfil dos alunos brasileiros da graduação e pós-graduação, com foco nos cursos de Direito, na busca de identificar a posição atual das mulheres nas carreiras jurídicas, na docência e na pesquisa científica do Direito, encontrei pesquisas efetivas na promoção de rupturas epistemológicas, as quais trabalham assuntos como críticas ao sistema carcerário brasileiro, ao apagamento epistemológico da mulher negra, a violência contra a mulher, enquanto aprofundam

o debate sobre direitos humanos e acerca das ações afirmativas de enfrentamento das desigualdades de racial e de gênero, somada a questão da efetividade dos direitos fundamentais inerentes as crianças e adolescentes negros.

REFERÊNCIAS

AJAYI, J. F. Ade (Editor). **História geral da África, VI: África do século XIX à década de 1880**. Brasília: UNESCO, 2010. 1032 p.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. **A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, Brasil.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. Estudantes de pós-graduação no Brasil: Distribuição por sexo e cor/raça a partir dos Censos Demográficos 2000 e 2010. In: **36ª Reunião Anual da Anped**, 2013, Goiânia. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/texto_Amelia.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022

AZEVEDO, C. M. M. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BESERRA, Bernadete de L.R; LAVERGNE, Rémi Ferdinand. **Racismo e educação no Brasil** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BONELLI, Maria da Glória. Profissionalismo, generificação e racialização na docência do Direito no Brasil. REVISTA DIREITO GV (ONLINE), v. 17, p. E2126, 2021.

BONELLI, Maria da Glória; OLIVEIRA, Fabiana L. de . Mulheres magistradas e a construção de gênero na carreira judicial. NOVOS ESTUDOS CEBRAP (ONLINE), v. 39, p. 143-163, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/TX8RfQBFq9kvDTtKHdpbS7t/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BONETI, Lindomar Wessler; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. Do direito à Educação Superior ao desafio do acesso para todos. Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 39, p. 521-540, 2013.

BRAH, Avtar. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu, Campinas, São Paulo, n. 26, p. 329-376, 2006.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: mulher e raça no Brasil. Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro, 2000, vol. 08 n. 02.

CARDOSO, Claudia Pons. Por uma epistemologia feminista negra do sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. In: **13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero 11: Transformações, conexões, deslocamentos**. Anais. Florianópolis: 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, SP, Brasil.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coord). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília, DF: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CEREZETTI, Neder; CHRISTINA, Sheila e outros. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367420>. Acesso em 02 mar. 2022.

CHADDAD, F.R ; CHADDAD, M. C. . A educação no Brasil no contexto da lei 5540/68. **Revista Científica das Faculdades Integradas de Jau**, JAU / SP, p. 1 - 20, 04 jul. 2010. Disponível em: <https://www.fundacaojau.edu.br/revista7/artigos/1.pdf>. Acesso em 01 mar. 2022

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559/506>. Acesso em: 01 fev. 2022

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020. Recurso digital.

CONCESSO, Marianna Aniceto. **A invisibilidade das sujeitas negras no ensino jurídico**. Orientadora: Dra. Flávia Souza Máximo. 2019. 32 f. TCC (Graduação) – Curso de Direito, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019. Disponível em: https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/2443/11/MONOGRRAFIA_InvisibilidadeSujeitasNegras.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

CORRAIDE, M. T.; PEREIRA, F. S. M. Trabalho preto, instituições brancas: a pessoalidade racializada na relação de emprego. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 6, p. 1-29, 2021.

COSTA, Claudia de Lima. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. **Portuguese Cultural Studies**, n. 4, p. 41-65, 2012.

COSTA, Cláudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os saberes. **Cadernos Pagu**. v. 19. p. 59-90. 2002.

COSTA, Claudia de Lima. O tráfico do gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 11, 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV. AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2004.

DALLAPICULA, Catarina et al. Interseccionalizando em educação: lutas sociais e direito à diferença. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 4, n. 13, p. 23-32, 2021.

DA SILVA FERREIRA, Poliana. Por uma metodologia de ensino jurídico que valorize a diversidade racial, dentro e fora da sala de aula. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 8, n. 2, p. 262-279, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2427/1458>. Acesso em: 02 mar. 2022.

DEMARCHI, Clovis. **Direito e educação**: a regulação da Educação Superior no contexto transnacional. 2012. 301 f. Tese (Doutorado em Ciência Jurídica) - Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí - SC, 2012. Disponível em: <https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1530>. Acesso em: 02 mar. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO. **Relatório do Observatório do Ensino Jurídico**, vol.1, nº1, outubro, 2013. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf. Acesso em: 28 fev. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS SÃO PAULO. **Relatório do Observatório do Ensino Jurídico**, vol.2, nº1, maio, 2014. Disponível em: https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/anexos/nme_relatorio_1o_sem_2014.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. 154 p.

GÓES, Juliana. Ciência sucessora e a (s) epistemologia (s): saberes localizados. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/VSTpJ8MfnBFq6JKQ8GLrRfw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2021.

GRUBBA, Leilane Serratine. Conhecimento em Direito: uma crítica epistemológica feminista e situada. In: Felipe da Veiga Dias; Tássia A. Gervasoni; Salete Oro Boff. (Org.). **Direito, Democracia e Tecnologia**: Anuário do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Faculdade Meridional. 1ed. Cruz Alta: Ilustração, 2021, v. 1, p. 28-46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do ciborgue**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 37-129.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HARAWAY, Donna. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, 1988.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003. Acesso em: 28 jan. 2022.

hooks, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2011** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 114 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (BRASIL). **Exame Nacional do Ensino Médio**. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil). Apresentação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 05 nov. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 120 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb). Gov.br, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 02 fev. 2022.

IPEA, SEPM. UNIFEM. **Retrato das desigualdades de Gênero e Raça**. Brasília 4ª Edição, Análise Preliminar dos Dados, 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

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

KAHWAGE, Tharuell. **Mulheres na magistratura paraense**: uma análise das percepções das desembargadoras do Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJPA) sobre trajetória profissional e atuação jurisdicional voltada à efetivação dos direitos humanos das mulheres. Dissertação (mestrado em direito). Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2017.

KNIGHT, F. W; TALIB, Y.; CURTIN, P. D. A Diáspora Africana. In: ADE AJAYI, J.F. (editor) **África do Século XIX à Década de 1880**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1880, p. 875-904.

KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/w3ZbQh>>. Acesso em: 25 set. 2017.

LEÃO DE MACEDO, Wilza Karla. **Entre Beauvoir e Butler**: Narrativas sobre a constituição da identidade feminina. *Revista de Letras*. Juçara, v. 2, p. 53-72, 2018.

LIMA, Fernanda da Silva.; ANNONI, Danielle . A igualdade e a não discriminação como fundamento da dignidade humana: a luta antirracista e o ordenamento jurídico brasileiro. In: Antônio Augusto Cançado Trindade; César Barros Leal. (Org.). **O respeito à dignidade da pessoa humana**. 1ed.Fortaleza: IBDH/ IIDH, 2015, v. 1, p. 253-279.

LIMA, Fernanda da Silva.; MATTEI, Larissa de Faveri ; BARABAS, Taynara Becker . **Os direitos das mulheres negras e a luta por igualdade no Brasil**: por um feminismo negro de contra-indiferença e interseccional. 1ed.Santa Cruz do Sul: Essere Nel Mondo, 2018, v. 1, p. 192-203.

LIMA, Fernanda da Silva. Por uma epistemologia feminista negra e decolonial: (re)discutindo e (re)afirmando o conceito de interseccionalidade. In: **VI SIES - Simpósio Internacional em Educação Sexual**: Gênero, sexualidades e diferenças, 2019, Maringá. Anais do VI SIES. Maringá/PR: Editora da UEM, 2019. v. 1. p. 1-18.

LOPES, Tania A.; DIAS, Lucimar Rosa. Mulheres negras rumo à pós-graduação: relatório sobre aspectos sociais de mulheres negras matriculadas no curso de formação pré-acadêmica, afirmação na pós UFPR? 2017. In: **II Encontro de Pesquisa por/de/sobre Mulheres**, 2019, Curitiba. Gênero e Resistência - Memórias do II Encontro de Pesquisa por/de/sobre Mulheres. Porto Alegre: Editora FiPor, 2019. v. 01. p. 1-572.

LOURENÇO, Daniel. *Queer* na primeira pessoa: notas para uma enunciação localizada. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 875-887, 2017.

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

MARTINS, C. B. C.. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 15-35, 2009. Acesso em: 20/07/2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/abstract/?format=html&lang=pt&stop=previous>. Acesso em: 02 mar. 2022.

MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das Graças. A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial: um estudo com universitários negros. *Rev. psicol. polít.* [online]. 2013, vol.13, n.26, pp. 55-73. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2013000100005. Acesso em: 11 fev. 2022.

MARTINS, Edna; NOVAES, Luiz Carlos; DA GAMA, Erick Dantas. O ACESSO DE ESTUDANTES NEGROS À PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NA UNIVERSIDADE PÚBLICA. *Educere et Educare*. 2021, v. 16, n. 39, p. 120-148. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23476/17607>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MELO, Hildete Pereira de *et al.* Gênero no sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil. *Revista Gênero - NUTEG/UFF*. Niterói: EdUFF, v.4, n.2, 1 sem. de 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Novaes-Marques/publication/237661700_Genero_no_Sistema_de_Ciencia_Tecnologia_e_Inovacao_no_Brasil/links/0c960530dd439a1013000000/Genero-no-Sistema-de-Ciencia-Tecnologia-e-Inovacao-no-Brasil.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

MORAES, Luanda de. Se você não se ligar, o racismo te envolve na universidade. Entrevista concedida a Ângela Pinho. *Folha de São Paulo*, São Paulo, nº 33.710. 18 jul. 2021.

MORENO, R. C.. A identidade cultural na pós-modernidade. Campinas: **Educação Temática Digital**, 2004 (Resenha).

MOROSINI, M. C.. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, v. 1, p. 125-152, 2009. Acesso em: 20/07/2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6485544>. Acesso em: 20 fev. 2022

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. Trad. Hortensia Moreno. *Debate Feminista*, Brasil, México, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 29-47, 1999.

MUNANGA, K. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17-24, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 30 nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica Editora, 2019.

QUIJANO, ANIBAL. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Transexistências negras: O lugar de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil e em África até o século XIX. **Corpo, gênero e sexualidade: resistência e ocupa (ações) nos espaços de educação**, p. 69, 2018.

PACHECO, João Alves. **Políticas de acesso à educação superior no Brasil: contradições da expansão nos governos Lula/João Alves Pacheco**. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 315 p.

PERDIGÃO, Atiley Carolina. A (in)visibilidade da mulher negra : os não-lugares jurídicos da negritude feminina. 37 f. Monografia (Graduação em Direito) - Escola de Direito, Turismo e Museologia, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

PINTO, Gisele. **Gênero, raça e pós-graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense**. Niterói UFF/PPGPS, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/317.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; SILVA, Caroline Lyrio. **Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil**. Objetivos e metas de desenvolvimento do milênio da ONU: direitos dos conhecimentos. Florianópolis: Conpedi, 2015. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/c178h0tg/xtuhk167/t9E747789rfGqqs4.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022

RODRIGUES, Nuno. Donna Haraway e a proposta de conhecimentos situados. **Les Online**, v. 7, p. 26-38, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PRcJxQzSFvnScngFpmcgKGR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SALVADOR, Andréia Clapp. **O Coletivo Nuvem Negra desafiando o racismo institucional no ensino superior**. 2020. Tese de Doutorado. PUC-Rio. 03 de Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/50160/50160.PDF>. Acesso em: 31 jan. 2022.

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>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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.

SILVA, Caroline Lyrio; PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Teoria crítica da raça como referencial teórico necessário para pensar a relação entre direito e racismo no Brasil. **Objetivos e metas de desenvolvimento do milênio da ONU: direitos dos conhecimentos**. Florianópolis: Conpedi, 2015.

SILVA, I. P. ; DIAS, A. F. . Desigualdades de gênero e raça na pesquisa em educação: quem são e o que pesquisam as mulheres negras bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq?. **Interfaces da Educação**, v. 12, p. 960-990, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5528/4648>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 134-147, mar. – jun. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5647126/mod_resource/content/1/Artigo_%20Branquitude%20e%20poder.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Questão racial e etnicidade. In: MICELI, S. **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS, 1999. p. 265-325.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A ideologia do colonialismo**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira. 1965.

TOBIAS, Juliano da Silva. **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da Unifesp**. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-123631/en.php>. Acesso em: 11 fev. 2022.

URRUTIA, Verônica. Gênero, identidade e espaço público. In, **Revista Gênero. Núcleo Transdisciplinar de Gênero – NUTEG**. Niterói, EdUFF, 2000, v. 1, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rg.v1i2.364>. Acesso em: 30 nov. 2021.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 50, p. 882-909, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147491>. Acesso em: 21 jan. 2022.

WESKA, A. R. *et al.* Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/4739898/An%C3%A1lise_sobre_a_Expans%C3%A3o_das_Universidades_Federais_2003_a_2012. Acesso em: 31 jan. 2022.

WOLMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Forense, 2002.