



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**IMPENETRABILIDADE ACADÊMICA E AS DINÂMICAS DE  
RECONHECIMENTO DAS MULHERES CIENTISTAS: DOIS CORPOS PODEM  
OCUPAR O MESMO LUGAR AO MESMO TEMPO?**

Andressa Vieira Palmeira

Brasília, 2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**IMPENETRABILIDADE ACADÊMICA E AS DINÂMICAS DE  
RECONHECIMENTO DAS MULHERES CIENTISTAS: DOIS CORPOS PODEM  
OCUPAR O MESMO LUGAR AO MESMO TEMPO?**

Andressa Vieira Palmeira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra.

Orientador: Prof. Dr. Stefan Fornos Klein

Brasília, março de 2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**IMPENETRABILIDADE ACADÊMICA E AS DINÂMICAS DE  
RECONHECIMENTO DAS MULHERES CIENTISTAS: DOIS CORPOS PODEM  
OCUPAR O MESMO LUGAR AO MESMO TEMPO?**

Autora: Andressa Vieira Palmeira

Orientador: Stefan Fornos Klein

**Banca examinadora:**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Layla Daniele Pedreira de Carvalho (UnB)

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariana Toledo Ferreira (IFG)

## AGRADECIMENTOS

Às mulheres e aos homens da minha família que sempre me incentivaram a alcançar voos mais altos, que me acolhem nos momentos difíceis e comemoram comigo todas as - pequenas e grandes - vitórias. Agradeço às minhas avós, Elda e Elizia e aos meus avôs, Gilberto e Abenir.

Em especial, aos meus pais, Alaôra e Alisson, e à minha irmã, Ana Luiza. Vocês são fundamentais na minha existência, fundaram a base para que eu me tornasse a mulher que sou hoje.

À pessoa com quem escolhi dividir a vida, Hellena, que me presenteia com um amor tranquilo e respeitoso. Você é parte indispensável deste trabalho.

Às amigas de uma vida toda, Laura e Luísa, vocês foram e seguem sendo essenciais em todos os momentos. Aprecio demais viver a vida ao lado de vocês. Também ao meu amigo Pedro, parceiro e gentil.

Às minhas amigas Cecília e Juny, que compartilharam comigo a experiência da graduação e que têm grande influência no meu fazer científico.

Às minhas companheiras e amigas do mestrado, Thayná, Gabriela, Larissa e Isabella. Vocês são mulheres que me inspiram. Muito obrigada por todo apoio que me ofereceram nessa intensa jornada que vivemos. Também ao meu amigo Igor, entusiasta dos mais diversos temas e grande apoiador desta pesquisa.

Ao meu orientador, Stefan, que me ofereceu uma orientação atenciosa, com disponibilidade, compreensão e carinho. É prova de que uma educação sensível transforma realidades.

Ao professor Fabrício, que contribuiu imensamente para esta pesquisa acontecer.

Às professoras Layla e Mariana, que compuseram a banca de qualificação e defesa, por suas importantes contribuições para esta dissertação.

A todos os grupos aos quais chamamos de “minorias” que lutaram para que eu e minhas companheiras de academia pudéssemos ocupar este e outros espaços.

Às mulheres incríveis que aceitaram compartilhar suas histórias comigo e a todas as estudantes de pós-graduação que reservaram um tempo para participar do questionário.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos para este mestrado.

Por fim, às servidoras/es, terceirizadas/os, administradoras/es, docentes e estudantes da UnB, que, por meio de trabalho conjunto, dão sentido de existência a essa universidade.

*“Não aceito mais as coisas que eu não posso mudar, estou mudando as coisas que eu não posso aceitar.”*

***Angela Davis***

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado investigou as dinâmicas de reconhecimento existentes entre pós-graduandas na sociologia, voltando-se especificamente a programas avaliados como de excelência. O campo acadêmico se apresenta como ambiente historicamente construído a partir de bases masculinas e embranquecidas, o que dificulta a inserção e ascensão das mulheres e pessoas negras neste espaço. Apesar de maioria na graduação, elas ainda não são expressivamente presentes na pós-graduação e, sobretudo, no topo da carreira acadêmica. Considerando os diferentes cruzamentos de categorias e seus efeitos nas experiências, esta pesquisa buscou avaliar as trajetórias no processo de luta por reconhecimento articulada às discussões referentes a gênero e raça na academia. Os procedimentos metodológicos aliaram uma primeira incursão a respeito dos programas de pós-graduação selecionados, um questionário online com estudantes desses programas, além de entrevistas individuais e em profundidade com seis mulheres escolhidas dentre o último grupo mencionado. A dissertação está dividida em três capítulos e sua estrutura de raciocínio se fundamenta nas três fases do reconhecimento para Axel Honneth, incluindo considerações críticas a respeito de seu trabalho, notadamente levando em conta a perspectiva de Nancy Fraser sobre a redistribuição. O primeiro capítulo expõe a literatura que fundamenta a investigação, bem como a metodologia empregada. O segundo capítulo se atenta às fases do reconhecimento pelo amor e pelo direito, integrando os dados coletados no questionário e nos relatos das entrevistadas. O terceiro capítulo, finalmente, segue a disposição do segundo, mas aprofunda o debate especificamente voltado à terceira fase do reconhecimento, a qual se dá maior destaque: a da solidariedade. Constatei que todas as mulheres, com suas trajetórias caracterizadas interseccionalmente, experienciaram a academia de formas diferentes, mas apresentando diversas sobreposições relevantes em seus relatos. Elas pontuaram as dificuldades de inserção e ascensão no meio, marcadas pela discriminação racial e de gênero. Percebem que a academia não foi pensada para que elas a ocupassem e, a partir das características de sua condição como efetivas ocupantes de um espaço, mas sem terem participado da criação de seus códigos, considero que é pertinente interpretar essa relação como a do status de *outsiders within*, baseada na conceituação de Patricia Hill Collins. Essa sensação de não pertencimento culmina no não reconhecimento, que não se compensa nas medidas que vêm sendo adotadas para a inclusão de mulheres e pessoas negras nesses espaços, apesar de muito importantes. Também notei a importância de figuras femininas de referência para o incentivo à continuidade dos estudos e para a construção de uma realidade que transforme a lógica da produção de conhecimento.

**Palavras-chave:** Dinâmicas de Reconhecimento; Pós-graduação; Gênero e Raça; Outsider Within; Interseccionalidade.

## ABSTRACT

This master thesis investigated the dynamics of recognition that exist among graduate students in sociology, specifically in programs that are considered of excellence. The academic field was historically built in a masculine and whitened foundation, which makes it harder for women and black people to insert themselves and rise in this career. Despite being the majority in undergraduate courses, women are still less present in graduate courses, as well as at the top of the academic career. Considering the different intersections of categories and their effects on experiences, this research sought to evaluate the trajectories in the struggle for recognition, articulated with discussions regarding gender and race in the academy. The methodological procedures combined a first overview of the selected graduate programs, an online questionnaire with students from these programs, as well as individual and in-depth interviews with six women chosen from the last group. The thesis is divided into three chapters and its structure is based on the three phases of recognition for Axel Honneth, including critical considerations about his work, notably taking into account Nancy Fraser's perspective on redistribution. The first chapter presents the references that underlie the investigation, as well as the methodology. The second chapter pays attention to the recognition phases named love and respect, integrating the data collected in the questionnaire and in the interviews. Finally, the third chapter follows the disposition of the second one, but deepens the debate focusing on the third and most prominent phase of recognition for this work: social esteem. I found that all the women, with their trajectories intersectionally characterized, experienced the academy in different ways, but with several relevant overlaps in their narratives. They pointed out the difficulties of insertion and ascension in the academic field, stressed by racial and gender discrimination. They understand that the academy was not designed for them to occupy it and, considering the characteristics of their condition as effective occupants of a space with no saying in the creation of their codes, I find it relevant to interpret their status as *outsiders within*, based on the concept designed by Patricia Hill Collins. This feeling of not belonging culminates in non-recognition, which is not compensated for in the measures that have been adopted for the inclusion of women and black people in these spaces, although they are very important. I also noticed the importance of female reference figures for encouraging the continuity of studies, and for building a reality that transforms the logic of knowledge production.

**Keywords:** Dynamics of Recognition; Graduate Course; Gender and Race; Outsider Within; Intersectionality.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Distribuição por gênero nos blocos temáticos de pesquisa

69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de entrevistadas	51
Quadro C-1 - Mulheres disponíveis para entrevista: mestrado UnB	125
Quadro C-2 - Mulheres disponíveis para entrevista: doutorado UnB	125
Quadro C-3 - Mulheres disponíveis para entrevista: mestrado UFRJ	126
Quadro C-4 - Mulheres disponíveis para entrevista: doutorado UFRJ	127
Quadro C-5 - Mulheres disponíveis para entrevista: mestrado UFRGS	127
Quadro C-6 - Mulheres disponíveis para entrevista: doutorado UFRGS	128

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de ingressantes	43
Gráfico 2 - Ingressantes por universidade	44
Gráfico 3 - Ingressantes por gênero	44
Gráfico 4 - Total de ingressantes no mestrado	44
Gráfico 5 - Ingressantes no mestrado por universidade	44
Gráfico 6 - Ingressantes no mestrado por gênero	45
Gráfico 7 - Total de ingressantes no doutorado	45
Gráfico 8 - Ingressantes no doutorado por universidade	45
Gráfico 9 - Ingressantes no doutorado por gênero	46
Gráfico 10 - Identificação de gênero	48
Gráfico 11 - Identificação de raça/etnia	48
Gráfico 12 - Identificação de sexualidade	49
Gráfico 13 - Faixa etária	49
Gráfico 14 - Educação básica	59
Gráfico 15 - Educação básica x gênero e raça	60
Gráfico 16 - Presença de irmãos acadêmicos	62
Gráfico 17 - Escolaridade do pai	63
Gráfico 18 - Escolaridade da mãe	64
Gráfico 19 - Identificação da universidade	68
Gráfico 20 - Identificação do nível educacional	68
Gráfico 21 - Representatividade corpo docente x gênero e raça	78
Gráfico 22 - Avaliação do incentivo do/a orientador/a	79
Gráfico 23 - Relação com orientador e impacto na autoestima	79
Gráfico 24 - Sentimento de intimidação pelos/as colegas	80
Gráfico 25 - Relação com os/as colegas e impacto na autoestima	80
Gráfico 26 - Exposição das ideias em apresentações	81
Gráfico 27 - Influência da autoestima nas decisões acadêmicas	90

Gráfico 28 - Avaliação da autoestima	91
Gráfico 29 - Planos futuros na academia	91
Gráfico 30 - Autoestima x gênero e raça	92
Gráfico 31 - Desempenho x gênero e raça	93

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>13</b>
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>19</b>
1.1. Referencial teórico	19
1.1.1. Reconhecimento	19
1.1.2. Gênero e raça na ciência	28
1.2. Procedimentos metodológicos	40
1.2.1. Dimensão quantitativa	40
1.2.1.1. Programas de pós-graduação em sociologia e seus processos seletivos	40
1.2.1.2. Questionário	46
1.2.2. Dimensão qualitativa	50
<b>2. O AMOR E O DIREITO NO RECONHECIMENTO PRÉ-UNIVERSITÁRIO</b>	<b>54</b>
2.1. Reconhecimento pelo amor	54
2.2. Reconhecimento pelo direito	58
<b>3. O ESPAÇO ACADÊMICO E SUAS CONDICIONANTES: OUTSIDERISM E SOLIDARIEDADE</b>	<b>67</b>
3.1. O ingresso na pós-graduação e as condições materiais de permanência	67
3.2. A experiência acadêmica e seus percalços	75
3.3. Autoestima intelectual e pertencimento	90
3.4. A importância da figura feminina de referência	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C - QUADROS DE MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE RELATOS E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA</b>	<b>129</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A estruturação de uma nova sociedade brasileira no período colonial se deu de forma a hierarquizar determinados grupos sobre outros, dentro da lógica de dominação europeia. As mulheres foram excluídas dos espaços públicos e dos saberes institucionalizados, como a universidade, e só em 1881 a primeira mulher é matriculada em uma instituição de ensino superior no país (SAFFIOTI, 1976).

Na modernidade, as mulheres brancas reivindicaram seu espaço no mercado de trabalho por terem sido designadas como castas e submissas, no entanto, as mulheres negras já exerciam atividades fora da domesticidade devido ao histórico de escravização, e permaneceram em trabalhos de servidão e desprestigiadas por falta de inserção também no âmbito público (STOLCKE, 2006).

Apesar de nos dias de hoje as mulheres representarem a maioria nos cursos de graduação e pós-graduação, ainda são minoria no quadro docente (SUGIMOTO, 2018). Ou seja, em decorrência dos impedimentos ao longo de sua trajetória - geralmente relacionados à descredibilização de sua competência ou à crença de que não podem conciliar família e trabalho -, elas não ocupam cargos mais altos em suas profissões, fenômeno que vem sendo nomeado de diferentes maneiras, como teto de vidro, labirinto de cristal (LIMA, 2013) ou parede de fogo (BENDL e SCHMIDT, 2010).

Para além disso, o ambiente acadêmico foi construído nos moldes coloniais, isto é, em uma lógica de dominação masculina e branca. Nele, o cientista 'padrão' é o homem cisgênero branco e heterossexual, e pessoas que fogem ao padrão - mulheres, pessoas negras, LGBTQIA+, etc. - podem se deparar com um espaço acadêmico-científico que as descredibiliza e em que não se reconhecem, produzindo uma falta de sentimento de pertencimento, resultando em baixa autoestima em relação à sua capacidade intelectual.

A partir da identificação de que a instituição científica é um espaço marcado por desigualdades, o foco aqui recai sobre a diferença de gênero e suas intersecções, em especial com a questão racial, e como essa diferença se reflete na autoestima das pesquisadoras. O entendimento de que as categorias gênero e raça se entrecruzam, produzindo especificidades que possuem discriminação também específica (CRENSHAW, 2002), é pressuposto básico desta investigação. Dessa forma, não é possível analisar gênero sem considerar raça e nem raça sem considerar gênero, especialmente para os objetivos aqui pretendidos. Este aspecto será avaliado ao longo da reflexão e das análises, bem como na escolha de autoras não só que o considerem, mas que sejam expoentes na área.

Esta pesquisa de dissertação objetiva, de forma geral, compreender a dinâmica do reconhecimento na academia. De forma específica, busca avaliar a relação entre autoestima intelectual e produção acadêmica e o sentimento de pertencimento (ou falta dele) das mulheres na academia. As principais questões sobre as quais me debruço neste trabalho são: de que maneira se dá a dinâmica de reconhecimento no caso de mulheres pós-graduandas em sociologia? Elas se sentem pertencentes ao ambiente acadêmico? O sistema acadêmico, da forma como é estruturado, afeta a autoestima intelectual delas?

Com tal intuito, escolhi como foco da pesquisa os programas de pós-graduação em sociologia no Brasil com nota na avaliação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) igual a 7, ou seja, a nota mais alta da escala. Recorrendo à Plataforma Sucupira da Capes<sup>1</sup>, pude constatar que estes programas, no quadriênio de 2013-2016, foram os da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>2</sup>.

A metodologia empregada foi quanti-qualitativa, pela possibilidade de convergência de resultados de diferentes fontes de dados (CRESWELL, 2010). O primeiro recurso é a revisão bibliográfica, partindo de literaturas a respeito da teoria do reconhecimento, que irão embasar a pesquisa, em especial Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2001), construindo assim uma análise de duas importantes categorias para este estudo: o reconhecimento e a redistribuição.

Também mobilizei literaturas que discutem a condição das mulheres face a processos de inferiorização patriarcal, que são igualmente importantes para a avaliação interseccional do campo, e aqui destaco autoras como Verena Stolcke (1991), Patricia Hill Collins (2016) e Vonda Olson Long (2012). Foram, ainda, priorizadas referências dos estudos sociais em ciência e tecnologia sobre como essas hierarquias impactam o trabalho científico de mulheres, tal qual o abordam Sandra Harding (2017) e Annemarie Mol (2008). Além disso, para o importante recorte temporal da pandemia, trouxe o trabalho de Marcia Rangel Candido, Danusa Marques, Vanessa Elias de Oliveira e Flávia Biroli (2021).

A dimensão quantitativa da pesquisa engloba uma investigação sobre os programas de pós-graduação em sociologia que selecionei, incluindo suas estruturas, linhas de pesquisa e

---

<sup>1</sup> Disponível em <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoBuscaAvancaDa.jsf>>. Acesso em 23 de março de 2022.

<sup>2</sup> Esses três programas continuaram avaliados com a nota máxima no quadriênio 2017-2020, ainda que o programa do IESP-UERJ também tenha alcançado a mesma nota. O resultado dessa avaliação, no entanto, só foi publicado no final de 2022, quando esta pesquisa já estava caminhando para a última coleta de dados e avançava na escrita.

resultados de processos seletivos, bem como os resultados de um questionário aplicado de forma online (APÊNDICE A) e enviado às(aos) estudantes por meio de grupos de Whatsapp e encaminhamento pelas respectivas secretarias. Os dados foram sistematizados recorrendo à plataforma Google Forms e estão presentes nos capítulos 1, 2 e 3.

A análise dos dados obtidos nos sites oficiais dos programas aqui estudados e no questionário aplicado apontam certo equilíbrio numérico de respondentes homens e mulheres, mas também uma predominância de pessoas brancas (cerca de dois terços dos respondentes). A maioria é de pessoas sem filhos e há uma porcentagem relevante de respondentes com pais que possuem graus mais elevados de escolaridade, como ensino superior completo e pós-graduação concluída, incluindo o doutorado.

Entre os desafios enfrentados nos estudos, constatei que a maior parte das mulheres se identificou com tópicos como “sobreposição de atividades” e “sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico”. Além disso, a “autoestima” provou ser uma importante categoria de análise, que foi trabalhada em maior profundidade nas entrevistas semiestruturadas.

Já a dimensão qualitativa contou com a realização de entrevistas a partir de roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), o qual é dividido nos blocos temáticos “experiência de vida”, “personalidade” e “vivências na academia”. As entrevistas foram realizadas de forma remota com uma estudante mulher de cada nível educacional (mestrado e doutorado) de cada programa de pós-graduação aqui analisado e a sistematização dos dados se deu por análise de conteúdo.

A experiência com as entrevistadas foi muito enriquecedora. Dialogar com pessoas reais compartilhando suas experiências é sempre intenso e de muito aprendizado. Pude perceber, no âmbito pessoal, muitas semelhanças com a minha trajetória, mas também inúmeras diferenças. Notei a importância da escolha por um roteiro semiestruturado, já que para cada entrevista pude adaptar o roteiro para o rumo que a conversa tomou. Se fosse refazer o roteiro hoje, após posto em prática, reformularia a seção sobre a personalidade, pois nas primeiras entrevistas sinto que houve um corte de raciocínio para poder fazer essas perguntas, o que fui adaptando nas entrevistas seguintes.

Em relação à abordagem desta pesquisa em primeira pessoa do singular, é importante pontuar que será utilizada a objetividade situada, fruto das correntes epistemológicas feministas que se contrapõem ao positivismo e à ilusão de que a(o) pesquisador(a) pode ignorar sua própria socialização, crenças e opiniões ao realizar uma pesquisa. É preciso

considerar a sujeita<sup>3</sup> observadora e sua bagagem social: gênero, raça, classe, orientação sexual, entre outros. Autoras como Donna Haraway, Sofia Neves e Conceição Nogueira trazem essa perspectiva e apresentam os conceitos de saberes localizados e reflexividade, respectivamente.

Para Donna Haraway, “apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (HARAWAY, 1995, p. 21). Para ela, a objetividade feminista tem como ponto central uma localização limitada, que não busca de nenhuma forma criar uma distância e divisão irreais entre sujeito e objeto. Se a(o) pesquisador(a) tem suas concepções de mundo influenciadas pelo lugar que seu corpo ocupa na sociedade, conseqüentemente suas conclusões são moldadas por essa lente: “A visão é sempre uma questão do poder ver - e talvez da violência implícita em nossas práticas de visualização” (HARAWAY, 1995, p. 25). A partir dos saberes localizados podemos nos tornar responsáveis pelo conhecimento produzido.

No entendimento de Sofia Neves e Conceição Nogueira, a objetividade como ordem dominante se tornou opressora e “limitadora das especificidades culturais e da diversidade societal” (NEVES e NOGUEIRA, 2005, p. 409). Tornando-se responsável pela sua visão de mundo e pelos conhecimentos gerados a partir disso, como proposto por Haraway, é possível pensar também no conceito de reflexividade apresentado por Neves e Nogueira, o qual prevê que os conhecimentos produzidos dependem do ponto de vista do sujeito epistêmico. É de suma importância “(...) pensar sobre o nosso próprio pensamento, constatar e criticar os nossos próprios pré-entendimentos epistemológicos e os seus efeitos na investigação e explorar compromissos alternativos possíveis” (NEVES e NOGUEIRA, 2005, p. 410).

Essas ideias são norteadoras da presente investigação e me coloco enquanto mulher branca e pesquisadora das ciências sociais que se volta para as questões de gênero, raça e as dinâmicas de reconhecimento no âmbito dos programas de pós-graduação em sociologia no Brasil. A escolha deste escopo se deu por inquietações em minha própria experiência ao ingressar no mestrado acadêmico em sociologia na UnB, a começar pelo processo seletivo e dois semestres de aulas online devido à pandemia, que se mostravam extremamente desmotivadores e que dificultavam a interação com o corpo docente e colegas de curso.

Para além disso, encarar o resultado final do processo seletivo, perceber que ali havia apenas um terço de mulheres e vivenciar no dia a dia a sensação de que o ambiente acadêmico não é especialmente convidativo às mulheres e pessoas negras, considerando a composição do próprio corpo docente, das turmas e até mesmo das literaturas e autores escolhidos para as

---

<sup>3</sup> “Sujeita” está aqui intencionalmente flexionada para o feminino, de modo a apropriar-se da língua portuguesa para posicionamento do gênero.

ementas, fez com que questionasse minha presença neste espaço. A percepção de que aquilo não era uma experiência individual se deu a partir de conversas com outras mulheres do programa e instigou-me a investigar este fenômeno.

Os temas da dinâmica de reconhecimento, autoestima, saúde mental e suas interseccionalidades com a academia e os estudantes universitários têm sido explorados no meio sociológico. A preocupação não deve ser somente com o ingresso de estudantes de grupos minoritários através, por exemplo, da importante política de cotas na pós-graduação, que, inclusive, embora seja adotada por vários programas e universidades, não é uma obrigação legal. A preocupação também deve ser com a permanência, ou seja, em oferecer um ambiente que faça com que as(os) estudantes se sintam pertencentes. Assim, neste trabalho busco contribuir para a identificação das dinâmicas de reconhecimento e seu impacto na autoestima no contexto acadêmico, com foco especial dado às mulheres cientistas na pós-graduação em sociologia.

A inspiração para o título vem da Teoria da Impenetrabilidade (BAPTISTA, 2006), o princípio da física que afirma dois corpos não poderem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo. Pensando na academia, especialmente na pós-graduação, que é um momento inicial no sentido de se aproximar do início da carreira, me questiono se as mulheres sentem que este espaço de poder já está “ocupado” e não haveria mais “lugar” para elas. Para além disso, se o espaço já está ocupado, por quem?

Procurou com isso entender se há a ideia de impenetrabilidade na academia, na qual as esferas mais altas da carreira não são de fácil acesso a determinados grupos, e que grupos seriam esses. A intenção do uso da Teoria da Impenetrabilidade é de fazer uma comparação metafórica entre este princípio físico e um possível fenômeno social que opere por meio de um imaginário da dificuldade de se inserir em determinados espaços.

Nesse sentido, o trabalho buscou tanto indagar as entrevistadas a respeito das limitações, obstáculos e constrictões encontradas ao longo desse percurso quanto, igualmente, provocá-las a pensar sobre as especificidades de como esse espaço se encontra estruturado. Isso implica, tal qual busquei expor ao longo das páginas seguintes, também recuperar as experiências pregressas à entrada na universidade, de modo a contrastar e comparar momentos distintos de socialização.

Em outros termos: refletir acerca de se e em que medida a universidade, locus privilegiado de produção de conhecimento no contexto do Brasil, se aproxima ou distingue da maneira como a sociedade tomada mais amplamente se organiza a partir das formas de

hierarquia, de preconceito e de discriminação que configuram dinâmicas de reconhecimento, pertencimento e solidariedade.

A análise dos relatos das entrevistas me levaram a concluir que existem experiências similares entre as mulheres, mas que se diferenciam a partir das especificidades das categorias que se entrecruzam, formando discriminações e barreiras adicionais, especialmente no que tange a questão racial. Quanto ao reconhecimento, ele parece influenciar o processo positivo ou negativo em cada fase da luta por reconhecimento, nas diversas fases da vida.

Desse ponto de vista, ser uma mulher acadêmica significa estar constantemente reivindicando o espaço, de modo que as entrevistadas sentem e, de diferentes maneiras, constataam que não foi pensado para elas, mas fazem questão de ocupá-lo. As teorias do reconhecimento foram basilares para a pesquisa, entretanto, também pude perceber que suas reflexões não contemplavam as dinâmicas raciais e de gênero, razão essa que me levou a buscar autoras que articulam ideias que aqui foram centrais na conexão com os resultados, tanto do questionário, quanto das entrevistas.

Além de uma miríade de autoras que se inserem na tradição da sociologia da ciência, a referência principal, conforme exposto de maneira preliminar acima, foi Patricia Hill Collins, em especial suas reflexões envolvendo a concepção de *outsider within*, cuja inspiração se faz presente de maneira mais detida no último capítulo. As experiências compartilhadas pelas entrevistadas permitiu, portanto, enxergar criticamente o seu lugar subordinado, apontando possíveis potenciais que se encontram encerrados nessa condição.

A forma de organização dos resultados acumulados ao longo do processo de pesquisa foi feita de forma a dividir a dissertação em três capítulos. No capítulo 1, a leitora encontrará o referencial teórico da pesquisa, com literaturas a respeito da teoria do reconhecimento e a respeito das categorias de gênero e raça na ciência, além do detalhamento envolvendo os procedimentos metodológicos empregados - quantitativos e qualitativos.

No capítulo 2, por sua vez, apresento as fases do reconhecimento “amor” e “direito” com base na teoria de Honneth (2003), intercalando-as com os relatos das entrevistadas e os achados no questionário. O capítulo 3, finalmente, se organiza de maneira semelhante ao segundo, mas no que se refere à fase da “solidariedade”. Ambos os capítulos possuem subseções divididas em temáticas de maior relevância a partir do que foi coletado para esta pesquisa. Nas considerações finais busquei fazer um apanhado geral das discussões, de modo a explicitar à leitora as dinâmicas de reconhecimento na academia que foram possíveis de identificar no caso das mulheres entrevistadas.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo se divide em duas seções principais: “Referencial teórico” e “Procedimentos metodológicos”. Na primeira, a intenção é abordar as teorias do reconhecimento, com maior enfoque sobre Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2001), de forma que dialoguem com as literaturas de gênero e raça na ciência, incluindo Verena Stolcke (1991), Patricia Hill Collins (2016), Vonda Olson Long (2012), Sandra Harding (2017), Annemarie Mol (2008) e um estudo de Marcia Rangel Candido, Danusa Marques, Vanessa Elias de Oliveira e Flávia Biroli (2021).

Já na segunda seção apresento as técnicas de coletas de dados empregadas no processo de pesquisa. Para a minha análise combinei técnicas quanti e qualitativas. Primeiramente, apresento os programas de pós-graduação das universidades selecionadas e, em seguida, trago dados referentes ao questionário aplicado. Mais à frente trago a estrutura das entrevistas semi-estruturadas que foram realizadas com uma amostra das estudantes que responderam aos questionários. Estes elementos foram norteadores da pesquisa, que será por sua vez exposta nos capítulos subsequentes.

### **1.1. Referencial teórico**

#### **1.1.1. Reconhecimento**

Para solidificar suas teorias relativas ao reconhecimento, os principais autores da área, Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser, recorreram às ideias de Hegel sobre a centralidade do reconhecimento social para a sociabilidade humana. Os escritos de juventude de Jena trazem o argumento de Hegel a respeito dos conflitos sociais e como ele se opôs a autores que entendiam o contrato social como fim deles.

Hegel, em contraposição a essa concepção de política, defende que o contrato não encerra a luta de todos contra todos, ao contrário, o contrato, ao normatizar as práticas sociais, dá início a um processo incessante de luta por reconhecimento responsável, tanto pela individuação e autonomia dos indivíduos, quanto pela evolução da sociedade (MATTOS, 2006, p. 20).

Assim, ao superar a moralidade subjetiva kantiana, Hegel introduz a moralidade objetiva, ou eticidade, a qual consiste na ideia de que as regras de conduta sociais são baseadas em uma experiência cultural. Dessa forma, se a eticidade é fruto das interações e de um contexto social determinado, a luta por um reconhecimento dentro desta sociedade é a base dos conflitos.

É a partir disso e de reflexões desdobradas sobre a eticidade e o reconhecimento provenientes do pensamento hegeliano que os autores aqui citados desenvolveram suas próprias teorias a respeito dos conflitos sociais e do reconhecimento. É importante frisar que será dado destaque a Axel Honneth e Nancy Fraser, por seus respectivos diálogos com a pesquisa proposta.

Taylor, como o coloca Patrícia Mattos (2006), toma um “caminho próprio” em relação à herança hegeliana. Ele se atenta à identidade individual e do grupo e para a importância desta coletividade. Apesar de ser um grande expoente da área, sua abordagem se volta mais ao multiculturalismo e como o próprio reconhecimento é uma das forças que agem sobre os movimentos políticos. O diálogo desse autor com a proposta deste trabalho não seria tão profícuo, de modo que suas ideias não serão aqui aprofundadas.

Honneth, por sua vez, confere centralidade à luta por reconhecimento no que se refere aos conflitos e às mudanças sociais. Em *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003) ele revisita Hegel, trazendo uma visão mais empírica das ideias abstratas de formação do espírito a partir do conceito de reconhecimento que este autor propôs. Para conferir esse “ar” materialista à sua teoria, ele também recorreu a ideias de Herbert Mead acerca da psicologia social:

A intenção de Honneth é recuperar as dimensões do reconhecimento empiricamente à luz da teoria de Mead para depois saber se essas formas de reconhecimento deixam-se ordenar por formas recíprocas de desrespeito que possam permitir, através de sua articulação, se pensar num processo emancipatório propiciado pelas lutas por reconhecimento. Isto significa ler as mudanças sociais a partir da luta pelo reconhecimento (MATTOS, 2006, p. 88).

O pressuposto do processo de reconhecimento é que haja interação entre os sujeitos e que nesta relação eles se entendam e se concebam como destinatários mútuos. Tão somente com a ampliação deste reconhecimento recíproco o sujeito se entende enquanto indivíduo e ocorre a reprodução da vida social.

O ponto central para Honneth é “preencher as lacunas” deixadas por Hegel e Mead, sistematizando as etapas do processo de reconhecimento e suas respectivas formas de desrespeito. Estes são os pontos de partida para que haja conflitos no âmbito da sociedade, afinal, a busca constante do ser humano é pela afirmação recíproca do reconhecimento.

Desta maneira, em consonância com Hegel e Mead, a primeira etapa se refere ao “amor” como relação emotiva de grande intensidade entre dois indivíduos. Nesta experiência, os sujeitos se encontram unidos por dependerem de maneira carencial um do outro. Honneth retoma a definição de Hegel em que o “amor” pode ser entendido como “ser-si-mesmo em um outro” (HONNETH, 2003).

Essa etapa se refere à figura da mãe, para Honneth, mas aqui opto pelo termo figura parental. Um bebê pressupõe uma relação simbiótica com este corpo: um pertence ao outro; são um só. Para reforçar essa ideia, ele recorre a Freud ao falar das consequências psíquicas do medo de perder esta figura nessa fase da vida, e como essa seria a causa das angústias de um adulto. Ao mesmo tempo, a dependência é construída dos dois lados, pois a figura parental também visualiza o bebê como um ser incapaz de satisfazer as próprias necessidades e se põe como a extensão de seu corpo indefeso (HONNETH, 2003, p. 160-164).

Um importante adendo nesse momento é a importância que Honneth atribui às descrições de Winnicott, principalmente sobre o amadurecimento infantil. Ele se propôs a observar o que fazia com que a criança e a figura parental se dissociassem e se tornassem independentes uma da outra. Esse processo se inicia com a volta gradual do adulto, da mãe, às atividades cotidianas, ao trabalho, fazendo com que a criança esteja cada vez mais tempo sozinha (HONNETH, 2003, p. 164-167).

Com isso, ela percebe a diferença entre os corpos e a indisponibilidade temporária da figura parental e passa a ter atos agressivos direcionados a ela. Nesse momento, a figura parental, a mãe, também precisa aceitar a independência do bebê. Esse último, ao perceber que seus impulsos de fúria não diminuíram o amor existente, passa a amá-la com ternura. E assim ocorre uma delimitação recíproca da existência de cada um, sem, no entanto, ocorrer a extinção do amor. Portanto, ambos percebem que não há necessidade de fusão entre eles para a existência da relação de amor: reconheceram-se reciprocamente (HONNETH, 2003, p. 168-177).

Esse processo constrói a segurança de que não é necessária a presença ou atenção direcionada desta figura para com a criança a fim de que haja amor. É nesse sentido que se cria a “autoconfiança”, na certeza de que a satisfação de suas necessidades será atendida pelo outro: “sem a segurança emotiva de que a pessoa amada preserva sua afeição mesmo depois da autonomização renovada, não seria possível de modo algum, para o sujeito que ama, o reconhecimento de sua independência” (HONNETH, 2003, p. 178).

Para Honneth, esta primeira etapa do processo da luta por reconhecimento irá pautar toda a vida do sujeito: se ele tem isso bem construído em si, não procurará essa fusão em outros relacionamentos, pois sempre terá a confiança necessária para a delimitação mútua entre ele e a pessoa amada.

O desenvolvimento desse reconhecimento pelo amor que gera a autoconfiança é necessário para as etapas seguintes, para o reconhecimento do auto respeito e da autoestima (MATTOS, 2006). Como se verá mais à frente, o objetivo do diálogo com essa literatura

consiste em captar um pouco do movimento que ocorreu para a consolidação dessa delimitação recíproca na vida das interlocutoras da pesquisa por meio de perguntas do roteiro de entrevista (APÊNDICE B). Alguns exemplos são: “Como era a sua composição familiar na infância?”; “Quem morava com você?”; “Como era a sua relação com seus responsáveis?”; “Qual era a profissão dos seus responsáveis? Eles trabalhavam fora? Se sim, quem cuidava de você nesse período? Como você se sentia em relação a isso?” e “Como eram as demonstrações de carinho na sua casa?”<sup>4</sup>.

A próxima fase da luta por reconhecimento proposta por Honneth também é de significativa importância para esta investigação e só é possível pela primeira consolidação da autoconfiança individual proporcionada pelo amor. Trata-se da condição necessária para a participação autônoma na vida pública: o reconhecimento pelo “direito”.

O princípio é que somente na interação com o outro e no entendimento de que o outro é um portador de direitos que passamos a nos entender também como portadores de direitos. Esse entendimento de direito aqui se relaciona à concepção de uma sociedade ocidental e moderna, com relações jurídicas modernas, atendendo aos princípios de um “homem” racional, livre e igual perante os outros - Honneth menciona, inclusive, a incorporação de um “direito positivo” ao tratar da questão.

Esse direito expressa uma transformação do reconhecimento social baseado na honra para outro baseado na dignidade, pois o ser humano passa a ser visto como um fim em si mesmo, e todos são dignos e merecem respeito. A noção de respeito mudou, e essa noção de dignidade figura na forma dos direitos universais (MATTOS, 2006), ou seja, na afirmação de que todos têm a mesma importância na participação social e política independentemente de suas especificidades.

É se reconhecendo enquanto esse sujeito digno de direitos e, conseqüentemente, de respeito perante meus pares na sociedade, que se desenvolve o “auto respeito”. De acordo com Patrícia Mattos: “auto respeito é o reconhecimento de que sou uma pessoa que tenho capacidades e propriedades que partilho com todos os outros membros da coletividade pela participação na formação da vontade, bem como a possibilidade de referir-se a mim mesma desse modo” (MATTOS, 2006, p. 92).

Podemos observar, portanto, a relevância, para a conquista do auto respeito, da afirmação jurídica dos direitos sociais. Nesse sentido, procurei compreender se ocorre a

---

<sup>4</sup> A intenção com essas perguntas não foi realizar uma análise psicológica das entrevistadas, mas sim recorrer às respostas como um apoio ao entendimento de suas trajetórias, de forma que não necessariamente aparecem de modo explícito na dissertação.

percepção desta afirmação e se há reconhecimento pelo direito por parte das entrevistadas, principalmente por meio de perguntas como: “Em que momento decidiu cursar o ensino superior?”; “Em que momento escolheu o curso?”; “Entrou pelo sistema universal ou por meio de cotas? Quando e como ficou sabendo desse direito (se tiver entrado por cotas)?” e “Houve algum momento em que se deparou com barreiras de gênero ou de raça em sua vida?”.

Os indivíduos precisariam ainda, diz Honneth, citando Hegel e Mead, de uma terceira etapa do reconhecimento, capaz de reconhecer as suas próprias capacidades, gerando, dessa forma, uma estima mútua. Como os autores citados por Honneth não se aprofundaram nessa conceituação, ele toma para si essa tarefa. A esse estágio Honneth denomina “solidariedade”.

O ponto central aqui é o valor conferido às habilidades, às qualidades, às capacidades do sujeito face aos parceiros de interação em dado “status social”. Ou seja, no interior de um grupo, os membros reconhecem reciprocamente entre si os critérios subjetivos de pertencimento do próprio grupo, até mesmo não divulgando estes critérios para não membros, a fim de manter seu prestígio social.

Dessa forma, os indivíduos lutam para angariar a “honra” - e Honneth vai falar no desenvolvimento desse conceito para tornar-se “reputação” ou “prestígio” - e para se sentirem valiosos a partir de suas realizações distintas dos demais. Ao longo desse processo ocorre a constituição mais intensa de individualização, durante o qual o sujeito internaliza sua “auto-estima”.

Honneth destaca que a solidariedade pressupõe relações de estima simétrica entre sujeitos individualizados. E, para ele, essa simetria significa que “todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade” (HONNETH, 2003, p. 211).

Para averiguar esse estágio do reconhecimento em minha pesquisa, abordei inicialmente a questão com algumas perguntas fechadas no questionário online, tais como: “Como você avalia sua relação com seu/sua orientador(a)?”; “Sente que é incentivado/a por seu/sua orientador(a)?”; “Sente que sua relação com seu/sua orientador(a) impacta em sua autoestima?”; “Sente-se intimidada(o) pelas(os) colegas da pós-graduação?”; “Sente que sua relação com seus/suas colegas de turma impacta em sua autoestima?”; “Durante as aulas e em apresentações em grupo (seminários, congressos...) sente-se à vontade para expor suas ideias?”; “Acha que sua autoestima influencia em suas decisões acadêmicas?”; “Após entrar na pós-graduação, sua autoestima [aumentou/diminuiu/não se alterou]” e “Pretende continuar

na carreira acadêmica?”. As respostas e suas respectivas análises se encontram nos capítulos 2 e 3.

Além disso, a intenção foi aprofundar esse aspecto a partir das entrevistas, tal qual nas seguintes perguntas: “Como é a sua relação com suas/seus colegas de turma?”; “E com os professores e a coordenação e secretaria do programa?”; “E com o seu/sua orientador(a)?”; “Por que você considera que o seu desempenho no mestrado/doutorado tem sido (excelente/bom/regular/ruim/péssimo)?” e “Você disse que sua autoestima, após entrar na graduação (aumentou/diminuiu/não se alterou). Pode me falar um pouco sobre isso?”.

Por fim, Honneth propõe analisar os efeitos dos tipos de reconhecimento por suas formas negativas, como outros autores fizeram em suas teorias anteriormente. Assim, a forma de desrespeito ao amor é a tortura, os maus tratos físicos, a negativa do reconhecimento da individualização corporal que o indivíduo cria com a figura parental. Com relação ao direito, o desrespeito é o não reconhecimento nessa esfera, pois o sujeito não se vê em pé de igualdade com os demais. E quanto à solidariedade, o desrespeito é a ofensa, pois fere a dignidade do indivíduo perante os parceiros em relação às suas características individuais.

Todo esse processo de luta por (re)conhecimento é, na verdade, o processo de construção da identidade do indivíduo. Se é reconhecido em todas as etapas, se desenvolve de forma autônoma e saudável, o que o leva, em última instância, à sua auto-realização.

A teoria de Honneth alcançou grande relevância no meio sociológico e para esta pesquisa. No entanto, procurarei identificar alguns limites que ela apresenta, ancorando-me na perspectiva de Nancy Fraser, autora que possui outra visão e propostas para o assunto. Isso se refere, principalmente, à ênfase que Honneth atribui à luta por reconhecimento, “relegando, a segundo plano, a luta de classes pela detenção do capital simbólico existente na sociedade contemporânea” (MATTOS, 2006, p. 94). Fraser propõe, portanto, um olhar mais atento à redistribuição.

Em *Da redistribuição ao reconhecimento?*, Nancy Fraser (2001) relata como, na sociedade construída a partir do fim do século XX, o interesse maior é pelas lutas das identidades grupais em detrimento das lutas de classe. Ou seja, a luta pelo reconhecimento se agigantou face à luta pela redistribuição. Ao mesmo tempo, as desigualdades materiais seguem constituindo um problema da sociedade contemporânea. Fraser não é simplista ao tentar compreender esse fenômeno. Pelo contrário, afirma que é necessário:

encarar isso como uma nova tarefa intelectual e prática: a de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento, uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença que possa ser coerentemente combinada com a política social de igualdade (FRASER, 2001, p. 246).

Ela delinea, portanto, uma divisão entre a injustiça econômica, que se liga à exploração do trabalho, à marginalização econômica e à privação de um padrão material adequado de vida, e a injustiça cultural (ou simbólica), que inclui a dominação cultural, o não-reconhecimento e o desrespeito. Essas duas instâncias não são separáveis na perspectiva da autora, porém, para a construção de seu argumento, ela faz uso do tipo-ideal.

Para “curar” cada uma das injustiças, ela distingue dois tipos de “remédio”. Para a injustiça econômica ele seria, de modo geral, a redistribuição. Nesse cenário, o que se faz é homogeneizar a população, procurar excluir as diferenças existentes entre as classes, por exemplo, para que todos se tornem iguais economicamente. O tipo ideal que ela utiliza para exemplificar a aplicação desse remédio é o proletariado marxista, que busca justamente a extinção das classes para que seja possível superar a luta de classes e os antagonismos e contradições que a acompanham.

Já para a injustiça cultural, o remédio seria o reconhecimento. Nesse caso, o que importa é evidenciar as diferenças para que o grupo se sinta pertencente à sociedade como um todo. Aqui, o tipo ideal utilizado diz respeito às sexualidades dissidentes (ela exemplifica com gays e lésbicas). Por se distribuírem em todas as classes, o problema que enfrentam é, segundo a autora, o da homofobia. Portanto, a questão é evidenciar as diferenças para que deixem de ser submetidas à discriminação e passem a ter reconhecimento social.

Fraser salienta, no entanto, que os exemplos do proletariado e da sexualidade estão nos extremos de seu espectro conceitual. As categorias “gênero” e “raça” se encontram mais ao centro: “quando oprimidas ou subordinadas, sofrem injustiças ligadas à economia política e à cultura simultaneamente” (FRASER, 2001, p. 259). Essas categorias expressam o que ela chama de “dilema reconhecimento/redistribuição”.

Quando se fala de “gênero” em sua dimensão político-econômica, refere-se à divisão sexual do trabalho, à divisão entre trabalho produtivo assalariado e trabalho reprodutivo doméstico, além das próprias divisões internas do trabalho assalariado que seriam “trabalho de mulher” (com salários mais baixos) e “trabalho de homem”. Nessa perspectiva, gênero se assemelha ao problema de classe e a solução seria a extinção da especificidade<sup>5</sup> de gênero.

Também é possível, porém, olhar para o gênero em sua dimensão cultural-valorativa, em que o imaginário social traz uma valorização de elementos que se referem ao “masculino” e uma desvalorização de elementos que se referem ao “feminino”. No geral, há uma hierarquização entre os gêneros que coloca a mulher numa posição inferior ao homem e isso

---

<sup>5</sup> Esse conceito de "especificidade" não é profundamente descrito por ela, mas fiz uma análise crítica para não essencializar gênero e raça na seção 1.1.2..

se aproxima, para Fraser, da questão da sexualidade. Por isso, para se “curar” essa injustiça, é preciso que exista uma valorização do gênero menosprezado, dando ênfase às suas especificidades.

Gênero, em suma, é um modo ambivalente de coletividade. Contém uma face político-econômica que o traz para o âmbito da redistribuição. Mas também contém uma face cultural-valorativa que o traz simultaneamente para o âmbito do reconhecimento. Claro que as duas faces não estão claramente separadas uma da outra. Ao contrário, elas se entrelaçam para se reforçarem mutuamente de forma dialética, já que normas androcêntricas e sexistas são institucionalizadas no Estado e na economia, e a desvantagem econômica das mulheres restringe sua voz, impedindo participação igual na fabricação da cultura, em esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Então, reparar injustiças de gênero requer mudanças na economia política e na cultura (FRASER, 2001, p. 261).

O mesmo dilema ocorre com a categoria “raça”, que estrutura a divisão capitalista do trabalho, com indivíduos não brancos sendo explorados em subempregos como uma herança histórica de escravização. Assim, assemelha-se à divisão de classe, em que o remédio consiste em extinguir a diferença racial, se ela fosse apenas uma diferenciação político-econômica.

Mas, assim como “gênero”, “raça” representa uma dimensão cultural-valorativa a qual se assemelha mais à questão da sexualidade, quando olhamos para a desvalorização de todos os elementos, tanto culturais, quanto estéticos, etc. associados à negritude. Fraser enfatiza as agressões físicas e psicológicas sofridas pelas pessoas negras, injustiça em relação à qual o remédio defendido por ela consiste em conferir reconhecimento positivo às características específicas do grupo.

Portanto, a "raça" também é um modo ambivalente de coletividade, com uma face político-econômica e outra cultural-valorativa. Ambas se mesclam para se reforçarem mutuamente de forma dialética, ainda mais porque normas culturais racistas e eurocêntricas são institucionalizadas pelo Estado e pela economia, e a desvantagem econômica sofrida por pessoas de cor restringe suas "vozes". Reparar injustiça racial, então, requer mudanças tanto na economia política quanto na cultura. Mas, como no gênero, o caráter ambivalente de "raça" é fonte de dilema. Como as pessoas de cor sofrem pelo menos dois tipos analíticos distintos de injustiça, elas necessariamente requerem pelo menos dois tipos analiticamente distintos de remédios, redistribuição e reconhecimento, que não são facilmente perseguidos simultaneamente (FRASER, 2001, p. 264).

Nancy Fraser delimita bem, nesse ponto, o escopo do dilema: como reparar as injustiças se o remédio para a injustiça econômica é retirar as especificidades do grupo e para a injustiça cultural é, opostamente, evidenciar as especificidades do grupo?

Antes de adentrar a reflexão acerca de como isso seria possível, ela traz uma subdivisão a respeito dos remédios. No âmbito de cada remédio pode ser feita a distinção entre remédios afirmativos (reavaliam o conteúdo da injustiça mas não alteram as bases da sua origem) e remédios transformativos (alteram as bases da origem da injustiça). O remédio

afirmativo para a injustiça cultural - pensando nos exemplos extremos da classe e da sexualidade - seria a “política de identidade gay”, ligada ao que ela chama de “multiculturalismo dominante”, ou seja, políticas que visam valorizar a identidade gay e lésbica e, para a injustiça econômica, seria o “Estado de Bem-Estar liberal”, uma tentativa de superação da má distribuição de recursos, mas que não altera a estrutura econômica existente.

O remédio transformativo para a injustiça cultural referente à sexualidade seria a “política dos gays”, em que não se procura “solidificar uma identidade gay, mas desconstruir a dicotomia hetero-homo a fim de desestabilizar todas as identidades sexuais” (FRASER, 2001, p. 268). Ela conceitua esse fenômeno como “desconstrução”. Para a injustiça econômica, o remédio transformativo seria o socialismo, que revê as distribuições injustas que “não apenas alterariam a distribuição estatal de bens de consumo, mas também mudariam a divisão social do trabalho e assim as condições existenciais de todos” (FRASER, 2001, p. 269).

Segundo a autora, os pares transformativos de redistribuição e reconhecimento são compatíveis, pois buscam uma reestruturação profunda das relações de reconhecimento e produção, respectivamente, e tendem a eliminar diferenças de grupo. Assim, ela pensa em um feminismo socialista ou uma democracia social feminista como remédio para a injustiça econômica em consonância com uma desconstrução feminista, guiada para dismantelar o androcentrismo por meio da desestabilização de dicotomias de gênero como caminho mais certo para a solução do dilema.

Algo parecido ocorreria com a questão racial: articulando uma forma de anti-racismo socialista como remédio para a injustiça econômica e uma desconstrução anti-racista voltada para desestruturar o eurocentrismo por meio da desestabilização de dicotomias raciais, seria possível realizar essa extinção das especificidades tão intrincadas na sociedade.

A solução para o dilema proposto, portanto, seria o socialismo na economia e a desconstrução na cultura: “Mas para ser psicológica e politicamente viável, este cenário requer que todas as pessoas sejam removidas de seus compromissos com as construções culturais correntes de seus interesses e identidades” (FRASER, 2001, p. 279).

Por conta disso, nas entrevistas também busquei trazer o aspecto material e que importância as entrevistadas dão a isso, incluindo perguntas como: “Em relação à questão financeira (bolsa/trabalho), está satisfeita?”; “Como é a sua visão do mercado de trabalho para a sua área?”; “Quais são os seus planos para quando terminar o mestrado/doutorado?” e “Já trabalhou na área?”.

De forma geral, o diálogo entre Axel Honneth e Nancy Fraser constituirá parte da minha empreitada investigativa. Considero que as duas perspectivas possuem conceitos e ideias basilares para esta pesquisa e se complementam nos pontos que aqui me interessam dentro do entendimento do reconhecimento e redistribuição de cada um deles.

### **1.1.2. Gênero e raça na ciência**

Para cumprir os objetivos desta pesquisa de investigar as dinâmicas de reconhecimento no caso das pós-graduandas em sociologia, é de suma importância compreender que a teoria do reconhecimento não supre todas as necessidades deste estudo. Se falo de mulheres nas ciências sociais, é necessário adentrar mais especificamente as questões de gênero e raça que permeiam este campo de estudo e, para discutir as desigualdades de gênero e raça, entendo ser preciso desessencializar estas categorias.

Neste intuito, em *Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade?*, Verena Stolcke (1991) se preocupa em questionar a dualidade entre natureza e cultura, pois a essencialização do gênero a partir do conceito de “mulher” enquanto ser construído “em torno” do útero/ventre e que objetiva reproduzir a espécie pode ter origem em formulações culturais. Além disso, ela propõe relacionar esse fenômeno com “raça” e “desenvolver uma teoria da desigualdade na sociedade de classes que dê conta da relação entre ambos os fenômenos” (STOLCKE, 1991, p. 102).

O ponto central é o entendimento da razão pela qual as diferenças sexuais, raciais e de classe se destacaram entre tantas outras características dos seres humanos para que se tornassem categorias de desigualdade entre eles. Stolcke utiliza uma abordagem antropológico-histórica para compreender essa “naturalização” ideológica e, assim, a constituição dos marcadores sociais da diferença.

Inicialmente, destaca a importância das divisões na década de 1980 entre “sexo”, se referindo ao aspecto biológico, “gênero” como um construto social e “sexualidade” relacionada aos comportamentos sexuais. Isso se deu pelo entendimento de que a categoria “mulher” envolvia diversas complexidades e diferenças culturais para ser uma categoria estática. Assim, o que antes era discutido com base na luta por direitos iguais aos dos homens e procurando se assemelhar ao máximo a eles, se torna um estudo das mulheres em relação aos homens e uma luta por uma transformação radical do gênero.

Há, no entanto, um aspecto de interesse da autora, que é a peça chave para se desessencializar o gênero: até que ponto realmente o construto social de gênero está ligado às

características biológicas das diferenças sexuais? Para fazer isso, ela afirma que não se pode ignorar as conceitualizações de nossa própria socialização:

É o que desejo fazer aqui, ou seja, dissecar e examinar os pressupostos culturais que fundamentam as conceptualizações de substância biogenética, herança e formulações de gênero na sociedade de classes burguesa. Esse é um passo necessário para elucidar como e por que classe, raça e sexo se cruzam na estruturação das relações de gênero. A interpretação de fatos biológicos supostamente ‘naturais’, de significados ‘culturais’ e de relações sócio-econômicas é o ponto crucial (STOLCKE, 1991, p. 105).

O que Stolcke traz, para tentar compreender se existe um paralelo entre os pares “sexo e gênero” e “raça e etnicidade”, é um retrospecto também das formulações do segundo conjunto. O fato é que, efetivamente, não há “raça” entre os seres humanos. Ou seja, não existe uma diferença biológica que justifique a separação entre os *Homo sapiens sapiens* dessa maneira. Disso já se conclui que o próprio termo “raça” surge de formulações históricas e sociais.

Houve uma tentativa de substituição do termo “raça” por “eticidade”, a fim de enfatizar que este não era um fenômeno biológico, mas também um construto social. A questão é que, conforme a autora argumenta, esse tipo de tentativa pode eufemizar e encobrir o racismo. Se “raça” não existe, então o racismo não pode derivar dela.

Nesse sentido, o suposto paralelo entre a natureza e a cultura, de um lado, e “sexo e gênero” e “raça e etnicidade”, de outro, parece se tornar mais distante:

Entre os seres humanos, não existem ‘raças’ em termos estritamente biológicos. A espécie humana pode ser classificada segundo umas poucas características fenotípicas que expressam apenas uma fração do seu genótipo, mas não há evidência de que diferenças morais ou intelectuais estejam associadas a tais diferenças físicas. Apesar disso, traços culturais comuns tendem com frequência a ser atribuídos à ‘raça’. Já as diferenças fisiológicas de sexo de fato existem, ou seja, as relações de gênero em todas as circunstâncias podem ser atribuídas a elas (STOLCKE, 1991, p. 108).

E é aqui que reside o questionamento a respeito tanto das classificações raciais como também de sua relação com a classe. A autora afirma que “marxistas”<sup>6</sup> defendem a “raça” como uma “manifestação ideológica da luta de classes” (STOLCKE, 1991, p. 109). Stolcke cita Wolpe ao ponderar que a classe não é um elemento estático e unitário, pois se forma a partir também de interesses ideológicos, políticos e culturais - a intenção da autora é apresentar racismo e sexismo como elementos que constituem a sociedade de classes burguesa.

Apesar da constatação da inexistência de “raça” na espécie humana, é preciso compreender de onde surgiu essa associação entre características físicas e um aspecto

---

<sup>6</sup> Grupo o qual a autora não define de forma aprofundada.

biologicamente determinante. A palavra “raça” vem de um significado de algo inato e hereditário, no entanto, sua associação com o “sangue” e passagem de características físicas feita de forma “moralizante” ocorreu na doutrina católica da pureza do sangue. Esse entendimento visou distinguir os cristãos dos não cristãos a partir, aproximadamente, do século XIII. Nesse contexto, a geração no ventre da mãe, visto que ela fornecia o sangue, era o fator determinante da pureza do sangue.

Com o passar do tempo, a “ciência”<sup>7</sup> passou a corroborar a afirmação de que realmente havia diferenças justificadas na genética, fazendo algumas “raças” serem superiores às outras, especialmente em termos intelectuais. Assim se criou a falsa noção de que brancos estariam hierarquicamente acima de não brancos e, por isso, deveriam liderar e dominar. Isso faz com que se naturalize as diferenças sociais e que elas sejam interpretadas como justificativas de desigualdade.

Mais recentemente, a justificação da desigualdade passou à falácia das sociedades modernas e capitalistas, em que a sua ascensão social depende única e exclusivamente do seu esforço:

Se o indivíduo autodeterminado, pela sua persistente inferioridade social, parecia incapaz de tirar o máximo proveito das oportunidades que lhe eram oferecidas pela sociedade, isso devia ter por base alguma deficiência essencial, inata e, portanto, hereditária. A própria pessoa - ou, melhor ainda, seus dotes biológicos - devia ser culpada disso (STOLCKE, 1991, p. 112).

A autora relaciona toda essa construção da importância do sangue e da hereditariedade com a questão do gênero, pois a consolidação da família nuclear e genética ocorreria por meio das mulheres. Ela destaca o forte desejo dos homens em se tornarem imortais por meio de seus filhos e que isso só seria possível havendo o controle das mulheres, para terem certeza que seriam os seus genes e não os de outro que estariam sendo passados pelo ventre delas. Seria assim, portanto, que teriam sido destinados às mulheres a domesticidade e o serviço aos homens. Nas sociedades modernas, se não conseguem ascender em suas carreiras, é em decorrência da contradição existente entre suas funções maternas e do lar, “naturais”.

Stolcke enfatiza como essa ilusão de sucesso e ascensão econômica enquanto frutos de esforço pessoal transfere a atenção das raízes das desigualdades e enfraquece as lutas e possibilidades de resistência coletiva.

Essa complexa constelação de elementos econômicos e político-ideológicos é que, na sociedade de classes, embasa as relações de gênero nas diferenças de sexo e a etnicidade na ‘raça’. As diferentes experiências que as mulheres têm da opressão, dependendo de sua classe e/ou raça, são manifestação disso. Entretanto, essa ‘naturalização’ não se dá de maneira incontestemente precisamente porque a noção do

---

<sup>7</sup> “Ciência” se encontra entre aspas pois esse tipo de formulação não pode, hoje, ser classificada enquanto ciência. A ciência pressupõe análises sistematizadas, formuladas por metodologia e replicáveis.

indivíduo autodeterminado é um de seus elementos constitutivos (STOLCKE, 1991, p. 115).

Também é a discussão da desigualdade de gênero e raça, mas especificamente em um contexto acadêmico, que interessa a Patricia Hill Collins em *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro* (2016). Ela inicia a sua argumentação por meio de uma reflexão a respeito do lugar que as mulheres negras ocupam quando exercem trabalhos domésticos para patrões brancos. Neste cenário, elas “participam dos segredos mais íntimos da sociedade branca” (COLLINS, 2016, p. 99), ao cuidarem da casa e das crianças da elite branca, criando uma relação, de certa forma, de *insider*.

Elas percebem, no entanto, que a hierarquização entre as raças não se dá por “características superiores dos brancos”, mas efetivamente pelo racismo, uma vez que, apesar desse envolvimento, efetivamente permanecem como *outsiders*. Isso significa que, devido ao lugar que ocupam nesta relação marcada pelo racismo, não são nem completamente *outsiders* e nem completamente *insiders* - o que elas seriam então? Collins argumenta que, mesmo enquanto *outsiders*, ainda possuíam uma visão diferenciada, na medida em que tinham proximidade com os *insiders* - o que as torna *outsiders within*. O argumento dela será detalhado mais à frente.

Nesse ponto, Collins revisita os conceitos de “estrangeiro” de Georg Simmel e de Karl Mannheim, que se assemelhariam em alguns pontos ao *outsider within*, e mostram os potenciais acadêmicos deste ponto de vista, como observar padrões que os *insiders* dificilmente perceberiam e aguçar uma criatividade na pesquisadora. Collins também descreve os benefícios que ela observa nesta relação:

Como *outsiders within*, estudiosas feministas negras podem pertencer a um dos vários distintos grupos de intelectuais marginais cujos pontos de vista prometem enriquecer o discurso sociológico contemporâneo. Trazer esse grupo - assim como outros que compartilham um status de *outsider within* ante a sociologia - para o centro da análise pode revelar aspectos da realidade obscurecidos por abordagens mais ortodoxas (COLLINS, 2016, p. 101).

Sua argumentação segue para uma discussão a respeito de três temas chave no pensamento feminista negro. O primeiro se refere ao significado de “autodefinição” e “autoavaliação”. Autodefinição consiste em questionar as imagens estereotipadas de mulheres negras que foram construídas externamente a elas, enquanto autoavaliação consiste em substituir essas imagens por imagens delas próprias. A autora cita Mae King e Cheryl Gilkes ao falar do papel que os estereótipos têm no controle dos grupos dominados e que “a substituição de estereótipos negativos por estereótipos ostensivamente positivos pode ser

igualmente problemática, caso a função dos estereótipos como mecanismo para controlar imagens permaneça velada” (COLLINS, 2016, p. 103).

Logo, não há sentido na troca, por mulheres negras, de suas imagens controladas por outras imagens controladas - e esse segundo grupo de imagens se refere aos estereótipos da mulher branca - se a intenção dessas imagens criadas externamente é, de toda forma, controlar ambos os grupos.

Um ponto importante que Collins destaca é que muitas das imagens construídas são, na verdade, um mecanismo para distorcer características que ameacem o patriarcado branco, como as concepções da mulher negra “agressiva”. Há, portanto, uma ridicularização de mulheres negras assertivas, pois elas são uma ameaça ao *status quo*. O feminismo negro se preocupa em incentivar que mulheres negras criem suas próprias definições e que abracem essas características, desafiando as imagens construídas para elas, mas não por elas.

O segundo tema chave descrito pela autora se refere à natureza interligada da opressão, ou seja, à percepção de que raça, gênero e classe se interligam e constroem discriminações específicas. Há uma abordagem que tenta estabelecer uma opressão primária e “acrescentar” a ela as demais categorias, como categorias secundárias. Enquanto isso, as feministas negras buscam produzir teorias que digam respeito à interação entre as categorias, um debate que ganhou corpo e concretude no conceito de interseccionalidade.

Já o terceiro tema chave do texto destaca a importância da cultura de mulheres afro-americanas: “a cultura das mulheres negras pode fornecer o quadro de referência ideológica, ou seja, os símbolos e valores da autodefinição e autoavaliação que ajudam às mulheres negras a verem as circunstâncias que modelam as opressões de raça, classe e gênero” (COLLINS, 2016, p. 111). A principal característica da cultura para a autora é, no entanto, a sua dinamicidade. Por isso, a cultura das mulheres negras não é homogênea, visto que elas pertencem a diferentes classes, idades, religiões e orientações sexuais.

Esses três temas auxiliam no entendimento do ponto de vista de *outsider within* das mulheres negras na academia. Há três elementos que atuam em sua argumentação: as *insiders*, as *outsiders* e as *outsiders within*. As *insiders* compartilham informações a partir de uma história em comum e as *outsiders* não têm acesso a elas. Já as *outsiders within* adquirem perspectivas do pensamento de uma *insider* por sua proximidade com o grupo, porém, haja vista que a socialização é um processo longo, isso torna difícil a tarefa de alcançar todos os significados das *insiders*, o que lhes confere esse status peculiar.

É isso que ocorre, segundo Collins, com as mulheres negras na sociologia:

Basicamente, para se tornar um insider sociológico, as mulheres negras precisam assimilar um ponto de vista que é bastante diferente do seu próprio. Homens brancos têm, por muito tempo, sido o grupo dominante na sociologia e sua visão de mundo sociológico compreensivamente reflete as preocupações deste grupo de praticantes (COLLINS, 2016, p. 118).

A tentativa de se tornar uma *insider* para as mulheres negras na sociologia implicaria também que aceitassem as imagens criadas pelos *insiders* e, conseqüentemente, a subordinação, o que, a meu ver, significa que nunca, de fato, se tornariam plenamente *insiders*. Nesse sentido, “onde sociólogos tradicionais veem a sociologia como ‘normal’ e definem o seu papel como sendo o de aprofundar o conhecimento sobre um mundo normal com suposições avaliadas como certas, as *outsiders within* podem naturalmente enxergar as anomalias” (COLLINS, 2016, p. 119 - aspas no original).

A autora também destaca que uma variedade de grupos “de minoria” podem compartilhar da experiência de *outsider within* nas mais diversas situações. Nesse sentido, a argumentação que Collins utiliza para falar das experiências de mulheres negras é aplicável a outros casos - nesta pesquisa, às mulheres em geral. A premissa é que estou falando de um espaço - a academia - que se utiliza de códigos específicos. Mais à frente, será feita a reflexão se as mulheres estão utilizando esses códigos como *insiders* ou *outsiders within*.

Para avaliar se as mulheres participantes da fase qualitativa consideram estar em um ambiente historicamente dominado por homens brancos, incluí as seguintes perguntas no roteiro: “De que maneira você se sente representada - ou não - pelas(os) suas(seus) colegas de turma?”; “Você se sente à vontade no ambiente de sala de aula em relação aos colegas? Pode me falar um pouco mais sobre isso?”; “De que maneira você se sente representada - ou não - pelo corpo docente?”; “Você se sente à vontade em sala de aula em relação às(aos) professoras(es)? Pode me falar um pouco mais sobre isso?” e “Você sente que o ambiente acadêmico foi ou é pensado para que você o ocupe?”.

É também pensando neste lugar de “não pertencimento” completo e suas implicações, que dialogo com Vonda Olson Long. A autora elabora reflexões sobre a masculinidade, a feminilidade, e a autoestima e autoaceitação de mulheres cientistas em *Masculinity, Femininity, and Women Scientists’ Self-Esteem and Self-Acceptance* (2012).

Long referencia estudos que mostram como mulheres tendem a ser mais discretas em suas habilidades e a atribuírem seu sucesso a outros fatores que não sua própria competência, sofrendo da “síndrome da impostora” e temendo constantemente que descubram que são uma fraude. Isso, segundo a autora, decorre do fato de que características masculinas costumam

estar diretamente relacionadas com a autoestima para as mulheres, ao contrário das características femininas.

Ao falar do grupo de mulheres cientistas, que ocupam um lugar dominado por homens, Long considera importante investigar a relação entre masculinidade e feminilidade para a autoestima e a autoaceitação. Em sua pesquisa, utilizou as escalas “The Self-Regard and Self-Acceptance scales do Personal Orientation Inventory” (POI) para medir a auto-estima e a auto-aceitação. Por sua vez, a masculinidade e a feminilidade foram medidas usando o “Bem Sex Role Inventory” (BSRI), no qual os pontos são baseados no auto-endosso e adjetivos descritivos.

Suas descobertas sustentam que não há exatamente um aumento de “masculinidade” neste grupo de mulheres, mas seus níveis de “feminilidade” e de “autoaceitação” são significativamente menores que os demais grupos de mulheres presentes no estudo.

A questão é que essas mulheres trabalham em um ambiente tradicionalmente dominado por homens, em que as "características tradicionais masculinas de análise e de foco na tarefa têm alto valor"<sup>8</sup> (LONG, 2012, p. 269). O que a autora questiona é se as características tradicionalmente femininas, como sensibilidade e compreensão, por exemplo, são tão desvalorizadas no ambiente de trabalho que as cientistas acabam desvalorizando essas características nelas mesmas ou se o campo científico atrai mulheres que simplesmente não endossam essas características nelas mesmas inicialmente.

De qualquer forma, são mulheres com foco na carreira e em conquistas que não endossam características tradicionais femininas em comparação aos outros grupos estudados. Long pondera que podem ter expectativas extremamente altas sobre elas mesmas e, por isso, podem se tornar mais suscetíveis à “síndrome da impostora” e à baixa autoaceitação.

Já em *Précis of Objectivity and diversity: another logic of scientific research* (2017), de Sandra Harding, há o questionamento do próprio fazer científico de acordo com a noção de “objetividade”, falsamente implantada no campo. De acordo com a autora, as principais suposições sobre a filosofia da ciência teriam sido formuladas em um contexto no qual era interessante apagar as diferenças e estabelecer uma “visão de lugar nenhum”. Embora ainda ocorra nos tempos atuais, a autora defende que isso não configura mais um método válido, por

---

<sup>8</sup> No original: "(...) traditionally masculine traits of analysis and task-oriented achievement are highly valued". Parece-me que a linha de raciocínio de Long traz certa essencialização de características que seriam ‘naturalmente’ femininas ou masculinas. Não obstante, suas considerações apresentam pontos relevantes para o desenvolvimentos das análises da pesquisa. No meu trabalho distancio-me do entendimento de que exista tal naturalização, partindo, antes, do pressuposto de papéis sociais atribuídos historicamente aos gêneros.

conta da inabilidade de eliminar o racismo, o sexismo, o classismo ou outros valores antidemocráticos nos resultados da pesquisa.

Foi por meio dos movimentos por justiça social que se iniciou a aplicação de uma objetividade que fosse capaz de detectar e eliminar valores ou interesses que conseguem de certa forma se tornar “invisíveis” na pesquisa convencional - essa é a ideia da *strong objectivity*, algo como *objetividade forte*. Esta é uma epistemologia do ponto de vista, a qual consiste em captar o posicionamento e se compromete a dar justiça aos dados e aos críticos mais severos da reivindicação. O posicionamento de valores sociais e interesses enriquece o próprio processo de conhecimento e não configura uma “fraqueza”.

A autora perpassa o processo de construção de uma metodologia do ponto de vista, necessária quando a comunidade de pesquisadores não possui diversidade e está isolada das tendências pró-democráticas. A confiança e o poder dos resultados são maiores quando se inicia uma pesquisa já questionando o “natural” e as relações sociais estabelecidas.

Uma interessante questão que Harding destaca é que as ciências e as sociedades co-produzem e co-constituem uma à outra. O exemplo que ela traz é que um supremacista branco sempre produzirá ciência que legitime e que possibilite projetos sociais, econômicos e políticos de supremacistas brancos. Além disso, salienta que a objetividade tem uma história, a qual demanda muito trabalho epistêmico, ontológico e político para que a estrutura dominante se torne simplesmente senso comum.

Seguindo essa lógica da falsa neutralidade e pensando a respeito do lugar ocupado pelas mulheres cientistas nesse campo, Annemarie Mol escreve *Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas* (2008). Nesse texto, o interesse da autora é discutir a “realidade”, que por muito tempo, apesar de não ser considerada totalmente imutável, pensava-se ter porções permanentes. Seu intuito é retirar os elementos que fazem a realidade em sua dimensão ontológica para defender que ela é localizada, tanto histórica quanto cultural e materialmente.

Ela frisa que esse entendimento exige que coloquemos um plural em “ontologia”, transformando-a em “ontologias”, pois se é localizada, isso significa que temos realidades múltiplas. Nesse ponto, ela faz uma importante distinção entre realidades plurais e realidades múltiplas, diferenciando as perspectivas do perspectivismo e do construtivismo:

O perspectivismo afastou-se de uma versão monopolista da verdade. Mas não multiplicou a realidade. Multiplicou os olhos de quem a vê. Transformou cada par de olhos que contempla o mundo da sua perspectiva numa alternativa a outros pares de olhos. O que por sua vez abriu as portas ao pluralismo. Pois é disso que se trata: perspectivas que se excluem mutuamente, discretas, coexistindo lado a lado, num

espaço transparente. E no centro, o objecto de muitos olhares e contemplações permanece singular, intangível, intocado (MOL, 2008, p. 5).

As histórias construtivistas sugerem então que poderiam ter sido possíveis "construções da realidade" alternativas. Foram possíveis no passado, mas desapareceram antes de se desenvolverem completamente. Portanto, de novo a pluralidade. Mas desta vez é a pluralidade projectada no passado. Houve coisas que podiam ser, mas agora desapareceram. Os perdedores perderam (MOL, 2008, p. 6).

Em ambas as passagens tem-se a noção de uma realidade “real”, ou “verdadeira”: essa realidade poderia ser vista por outras perspectivas (mas permanece singular) ou ela poderia ter sido construída de outra forma no passado, mas desapareceu não por leis da natureza, mas por complicações históricas. Na perspectiva construtivista de realidades múltiplas, não há diferentes versões do “objeto”, mas sim objetos diferentes. Nesse sentido, pergunto: o que hoje constitui a noção do que é “ser cientista” é uma realidade singular que se abre para outras perspectivas (outras formas de “ser cientista”, mas que ainda buscam a realidade intangível)? Esse “ser cientista” poderia ter sido de outra forma, mas o que se observa hoje foi a “forma vencedora” de realidade?

Caso a resposta a esses questionamentos seja “sim”, isso significa que se houvesse outra forma de ser cientista como a “forma vencedora”, haveria outra realidade como a singular sob a qual outros “pontos de vista” se espelham e buscam alcançar. O que me leva a pensar: aquilo que hoje chamamos de “cientista” não estaria procurando uma verdade enviesada?

Se a forma “A” de ser cientista configura a “forma vencedora”, todas as verdades e a realidade “real” são pautadas na forma “A”: teorias, pressupostos, metodologias e performances. As formas “B” e “C” tendem a, portanto, pensar a partir de “A”: mesmo sendo formas plurais, ainda assim buscarão se enquadrar nas teorias, pressupostos, metodologias e performances de “A”. Essa forma “A”, portanto, torna sua busca pela verdade científica enviesada, já que não considera possíveis formas de realidade “B” e “C”.

Mol se pergunta, considerando que há diferentes versões de realidade, onde estão as opções, o que está em jogo, se realmente há opções e como fazer a escolha da opção. Para isso, ela recorre ao exemplo da anemia com uma espécie de tipo ideal. Segundo a autora, há algumas formas de se detectar e diagnosticar a anemia: ou pela busca ativa do paciente, que performa a anemia clinicamente, ou por uma busca ativa dos responsáveis pela saúde pública, que performa a anemia estatisticamente.

A escolha por um dos métodos move o local da decisão para o outro lado e, nesse sentido, o que está em jogo são os efeitos dessa escolha na realidade. Mol, no entanto,

questiona se, apesar de a noção de política ontológica parecer implicar uma “escolha”, há, de fato, opções a serem selecionadas:

A resposta é: não necessariamente, porque se as realidades performadas são múltiplas, não é uma questão de pluralismo. Pelo contrário, o que a ‘multiplicidade’ implica é que embora as realidades possam ocasionalmente colidir umas com as outras, noutras alturas as várias performances de um objecto podem colaborar e mesmo depender umas das outras (MOL, 2008, p. 16 - aspas no original).

Pensando na detecção da anemia por meio clínico ou de forma estatística, não há, no contexto histórico, possibilidade de testar toda uma população para detectar quem tem anemia, dessa forma, não existe uma opção: só há como se detectar clinicamente, por meio da queixa da(o) paciente que vai ao hospital fazer exames espontaneamente. As duas versões, nesse caso, entram em conflito.

Sobre “como escolher”, há dois modelos: o de mercado e o estatal. O de mercado encara o paciente como um cliente que, se precisa de um produto, se dirige a ele para adquiri-lo, já o estatal encara o paciente como um cidadão e os cuidados médicos fazem parte de uma organização com regulamentações. A questão é que isso pressupõe que essas informações estão disponíveis ao paciente, por mais leigo que seja. E nem sempre estão. A comparação é a mesma com a política ontológica.

De forma geral, a autora busca discorrer sobre como a “decisão” de uma realidade não é exatamente uma decisão. A realidade vivida é fruto de uma série de processos históricos, marcados por interesses de grupos dominantes - o que não significa que não haja outras realidades possíveis e que não se possa encará-las sob a ótica das realidades múltiplas, em que não há uma singularidade “correta” e demais “pontos de vista” que devem se ajustar a ela.

É importante também localizar esta pesquisa em termos de tempo e espaço. Durante a coleta dos dados quantitativos desta pesquisa se vivia, no Brasil, um período pandêmico com altos índices de transmissão, contágios e mortes pela covid-19. Na fase das entrevistas, embora em um momento de maior flexibilização da circulação de pessoas e a maior parte das universidades já estarem em regime de aulas presenciais, ainda se observa os efeitos da pandemia em diversos aspectos da vida das cientistas.

Nesse sentido, é importante trazer alguma contribuição que reflita a respeito deste momento, como é o caso do trabalho *As ciências sociais na pandemia da covid-19: rotinas de trabalho e desigualdades* (2021), escrito por Marcia Rangel Candido, Danusa Marques, Vanessa Elias de Oliveira e Flávia Biroli. As autoras desenvolveram um estudo acerca dos efeitos da pandemia de covid-19 nas rotinas de trabalho de cientistas sociais, pensando como elas impactaram as desigualdades. O questionário, principal fonte de dados da pesquisa, foi

divulgado e enviado de forma online alguns meses após a constatação da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), momento em que as universidades, em sua maioria, estavam com as aulas suspensas. Ele contou com respondentes da graduação, da pós-graduação, mestras(es), doutoras(es) e professoras(es) universitárias(os).

Acerca do perfil de respondentes, é interessante destacar alguns aspectos. A faixa etária de maior incidência foi entre 25 e 44 anos, idade de período reprodutivo, mas que não se refletiu no número de filhos: apenas 35% declarou ter filhos, estando mais concentrados nas(os) doutoras(es) e professoras(es) universitárias(os). As autoras atribuem isso à diferença de estágios de progressão de carreira, o que faria com que a taxa de natalidade entre acadêmicas(os) fosse relativamente baixa. Ou seja, o fato pode indicar que preferem esperar uma estabilidade na carreira para terem filhos ou até mesmo uma escolha entre maternidade e vida acadêmica.

Sobre as rotinas de trabalho em meio à pandemia, houve uma frequência maior entre as(os) pós-graduandas(os) face aos outros grupos que consideraram que os impactos da pandemia foram “muito negativos”. As hipóteses desta incidência foram a instabilidade dos programas no início desta fase quanto à organização dos cursos e a insegurança quanto ao recebimento de bolsas.

De modo geral, as(os) respondentes declararam que os impactos da pandemia na rotina de trabalho incluem dificuldades no cumprimento de prazos, incertezas em relação ao futuro, aumento das tarefas domésticas e aumento das demandas de trabalhos acadêmicos e administrativos. As autoras frisam, no entanto, que os resultados variam, especialmente, conforme gênero e raça.

Para as mulheres, os efeitos da pandemia na rotina de trabalho e o aumento das demandas acadêmicas foram bem mais expressivos do que entre os homens brancos. Este último grupo foi o que menos sentiu alteração nas demandas de trabalho e o que mais considerou que ganhou tempo para a produção de artigos - devido à suspensão das aulas.

Em termos de produtividade, as mulheres não brancas, seguidas das mulheres brancas, foram as que mais sentiram não terem produzido no período. Por meio dos dados também foi possível constatar que efetivamente há “impacto negativo no cuidado de dependentes durante a pandemia na produtividade” (CANDIDO, MARQUES, OLIVEIRA e BIROLI, 2021, p. 45). Isso inclui quem tem filhos, mas especialmente quem cuida de idosos.

Nesse caso, mulheres - brancas e não brancas - despendem significativamente mais tempo em atividades de cuidado do que homens. O trabalho doméstico também teve aumento maior entre pesquisadores(as) com filhos: esse cuidado impacta na concentração para 47%

das(os) respondentes. Especificamente para quem tem crianças menores, o tempo gasto é ainda maior.

Em relação às atividades domésticas, as autoras constataram que as mulheres despendem, em média, o dobro de horas de trabalho doméstico em comparação aos homens. Entre as mulheres não brancas há a declaração de gasto de cinco a seis horas diárias com essas tarefas, enquanto esse tempo é de três a quatro horas para as mulheres brancas e de até duas horas entre os homens.

O interessante é que os homens consideram, em sua maioria, que a divisão de tarefas domésticas é equilibrada entre homens e mulheres em sua casa, enquanto as mulheres consideram que elas trabalham mais nesse quesito:

Esse dado revela a sobrecarga de trabalho com atividades de cuidado e domésticas para as mulheres, mas também a percepção distinta entre elas e eles de como essa divisão se dá e do que significa uma divisão 'equilibrada'. É algo que pode indicar que a prevalência de estereótipos e práticas de responsabilização desigual pelo trabalho doméstico e de cuidado reduz até mesmo a visibilidade dessas demandas para os homens (CANDIDO, MARQUES, OLIVEIRA e BIROLI, 2021, p. 53).

Apesar do momento excepcional, as autoras frisam a necessidade de ampliação de políticas de ações afirmativas a todo tempo no contexto acadêmico. O estudo revela essas desigualdades e elas afirmam que deixar isso explicitado contribui para desmistificar a suposta neutralidade das avaliações acadêmicas, que não consideram as diferenças de condições e trajetórias.

Para pautar essa localização e temporalidade da pesquisa, também incluí nas entrevistas realizadas a pergunta "Qual porção do seu mestrado/doutorado se deu de forma online devido à pandemia? Como foi essa experiência?", apesar de esse aspecto ter sido pautado, em muitas das entrevistas, antes mesmo de a pergunta ser feita, mostrando a relevância de pensar essa contextualização.

Além disso, também questionei as mulheres mães a respeito da maternidade: "Como tem sido lidar com a maternidade durante a pós-graduação?", visto que é sabido o quanto as mães foram impactadas nesse período pandêmico com jornadas duplas e triplas de trabalho (ALMEIDA, 2020).

O objetivo aqui é deixar explícita a necessidade da mobilização dessas literaturas para a pesquisa. As teorias do reconhecimento são complementadas pelas teorias associadas principalmente ao gênero e à raça, que são o real foco dessa relação de solidariedade entre os pares - as(os) acadêmicas(os) de sociologia. Conforme demonstrado com o direcionamento para as perguntas do questionário e do roteiro de entrevistas, cada texto possui importância singular para a consolidação de uma base teórica para esta pesquisa.

As teorias do reconhecimento trazem chaves de pensamento essenciais para os objetivos desta pesquisa, abarcando não só as relações estabelecidas no contexto educacional para o qual ajustamos nosso foco - a pós-graduação -, mas também para compreender por quais etapas e processos estas mulheres passaram até chegar neste momento - a infância, a adolescência e a graduação - a partir do reconhecimento pelo amor e pelo direito.

Já as perspectivas de gênero e raça na ciência são indispensáveis ao se fazer uma pesquisa sensível às questões que foram brutalmente ignoradas em muitas das teorias “clássicas”, incluindo as perspectivas de reconhecimento. As vivências destas mulheres são plurais e, para serem acertadamente analisadas, precisam ser fundamentadas a partir de autoras que dedicaram seus estudos a tais questões.

## **1.2. Procedimentos metodológicos**

### **1.2.1. Dimensão quantitativa**

#### **1.2.1.1. Programas de pós-graduação em sociologia e seus processos seletivos**

Uma primeira aproximação do objeto, em termos de coleta de dados, se deu por meio da realização de análise das informações contidas nos sites de cada programa. Dessa forma, é importante fazer uma breve apresentação de cada um dos programas, com informações retiradas dos sites oficiais do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UnB (PPGSOL-UnB)<sup>9</sup>, do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ (PPGSA-UFRJ)<sup>10</sup> e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFRGS (PPGS-UFRGS)<sup>11</sup>.

O PPGSOL-UnB foi inaugurado em 1970 e, de acordo com o site oficial, falar da história do programa é falar também da trajetória do idealizador da universidade, o educador e antropólogo Darcy Ribeiro, e de suas concepções que permeavam a valorização das ciências humanas e sociais, sendo estas essenciais para a compreensão da sociedade brasileira. Os concluintes terão a titulação de Mestre(a) em Sociologia ou de Doutor(a) em Sociologia. Suas linhas de pesquisa são as seguintes: “Cidade, cultura e sociedade”, “Educação, ciência e

---

<sup>9</sup> Disponível em <<https://ppgsol.unb.br>>. Acesso em 23 de março de 2022.

<sup>10</sup> Disponível em <<http://ppgsa.ifcs.ufrj.br>>. Acesso em 23 de março de 2022.

<sup>11</sup> Disponível em <<https://www.ufrgs.br/ppgs/home.php>>. Acesso em 23 de março de 2022.

tecnologia”, “Feminismo, relações de gênero e raça”, “Pensamento e teoria social”, “Política, valores, religião e sociedade”, “Trabalho e sociedade” e “Violência, segurança e cidadania”.

Para a conclusão do mestrado acadêmico é exigido o cumprimento de quatro disciplinas obrigatórias e de três disciplinas optativas, além de realização de prática docente e de defesa da dissertação no período de quatro semestres. Para a conclusão do doutorado é exigido o cumprimento de cinco disciplinas obrigatórias e de quatro disciplinas optativas, além de realização de prática docente e defesa da tese no período de oito semestres.

O PPGSA-UFRJ foi criado em 1980, inicialmente com o mestrado em ciências sociais e em 1998 oficialmente se tornou o Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, a partir da intensa participação e articulação entre as áreas de sociologia e antropologia. Oferece o grau de Mestre(a) em Sociologia (com concentração em Antropologia) e os graus de Doutor(a) em Ciências Humanas (Sociologia) ou Doutor(a) em Ciências Humanas (Antropologia Cultural). Suas linhas de pesquisa são: “Violência, territorialidades e moralidades”, “Política, economia e trabalho”, “Arte, cultura e pensamento social”, “Corpo, pessoa e relações sociais”, “Diferenças e desigualdades sociais” e “Sustentabilidade, tecnologia e transformações sociais”.

Estudantes do mestrado acadêmico devem cursar três disciplinas obrigatórias e quatro disciplinas eletivas, além de participarem dos eventos “Encontros com a Sociologia e a Antropologia” no primeiro ano de curso, realizar estágio docência e apresentar dissertação ao final de quatro semestres. Já estudantes do doutorado devem cursar quatro disciplinas, que podem ser obrigatórias ou eletivas, além de apresentarem a tese no final do período de oito semestres.

O PPGS-UFRGS foi fundado em 1973 e a apresentação do programa em seu site destaca a pesquisa acerca de temas relativos à agricultura, à alimentação, à cidade, à ciência, à educação, às políticas sociais, ao trabalho, à violência, aos movimentos sociais, e à teoria e metodologia de pesquisa. Seus concluintes obtêm a titulação de Mestre(a) em Sociologia ou de Doutor(a) em Sociologia. Suas linhas de pesquisa são: “Minorias sociais: estigmatização, discriminação, desigualdade e resistência”, “Sociedade e conhecimento”, “Sociedade e economia”, “Sociedade, participação e políticas públicas”, “Sociedade, ruralidade e ambiente”, “Trabalho e sociedade” e “Violência, conflitualidade, direito e cidadania”.

São dez créditos em disciplinas obrigatórias e doze em eletivas para a conclusão do mestrado acadêmico e seis créditos em disciplinas obrigatórias e quatorze em eletivas para a conclusão do doutorado. É necessária a defesa da dissertação em quatro semestres e da tese em oito, respectivamente.

Para além disso, busquei os resultados dos processos seletivos para o ingresso no mestrado acadêmico e no doutorado de cada um dos programas, com o objetivo de estabelecer um histórico do número de ingressantes, assim como a composição generificada e racializada das turmas (em termos de ingresso por ações afirmativas), quando houvesse tais informações. No entanto, em todos os programas havia poucos dados publicamente disponíveis, por isso solicitei elementos mais detalhados por e-mail para as secretarias de cada um deles.

No caso da UnB, foram disponibilizados pela Secretaria de Pós-graduação em Sociologia os editais e resultados finais dos processos seletivos de 2016 a 2021. Este último edital, tanto para o mestrado acadêmico quanto para o doutorado, considerava 20% das vagas para estudantes autodeclaradas(os) negras(os), assim como 1 vaga adicional para estudante indígena, 1 vaga adicional para estudante quilombola e 1 vaga adicional para estudante com deficiência, em linha com a nova política de ações afirmativas para a pós-graduação aprovada pela UnB em 2020. Os editais anteriores, de 2016 a 2019, possuíam apenas a reserva de 20% das vagas para cotas raciais. Para fins de delimitação da pesquisa, levando em conta o quadriênio já mencionado e os dados disponibilizados pelas outras universidades, usarei os dados dos processos seletivos de 2017 a 2021.

Apesar de diversas tentativas de acessar os dados específicos da UFRJ e do reconhecimento por parte da coordenação de que os dados são públicos, a Secretaria de Pós-graduação em Sociologia desta universidade não os enviou até a escrita desta dissertação<sup>12</sup>. Portanto, precisei deduzir a quantidade de estudantes a partir das vagas anunciadas nos editais disponíveis no site, assim como as vagas dos optantes por ações afirmativas. Estas foram distribuídas igualmente para o mestrado e doutorado desde o edital de 2019: 24 vagas de concorrência universal, 4 vagas reservadas para alunos negros, 1 vaga reservada para aluno indígena e 1 vaga reservada para servidor do quadro ativo permanente da UFRJ, totalizando 30 vagas. Como informaram por e-mail que as políticas de ações afirmativas foram implementadas para as seleções da pós-graduação em 2017, considerei os mesmos números para os editais de 2017 e 2018 e também considerei que todas as vagas foram preenchidas. Por conta da não publicização dos dados, não pude identificar nominalmente os ingressantes para a classificação generificada.

A Divisão de Apoio Acadêmico da UFRGS enviou os dados relativos às seleções de 2017 a 2021. De acordo com as informações disponibilizadas no site do programa, desde o

---

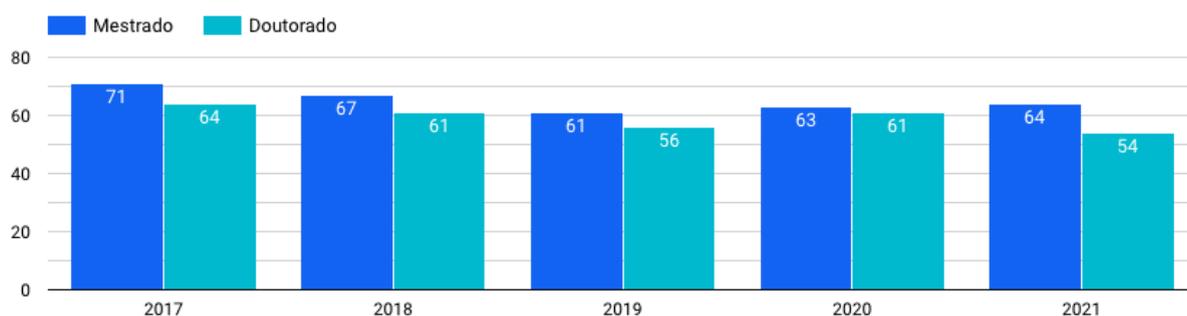
<sup>12</sup> Após algumas tentativas de contato, me foi informado da dificuldade com a quantidade de funcionários na secretaria e que os dados seriam enviados nas semanas subsequentes. Infelizmente, até a conclusão da escrita, não puderam ser acessados.

processo seletivo de 2016 há política de ações afirmativas para pessoas negras, transexuais e travestis, indígenas e refugiados e solicitantes de refúgio. Para o primeiro grupo, há vagas adicionais que representam 20% do número de vagas da concorrência universal e para os demais grupos, há reserva de 1 vaga adicional para cada.

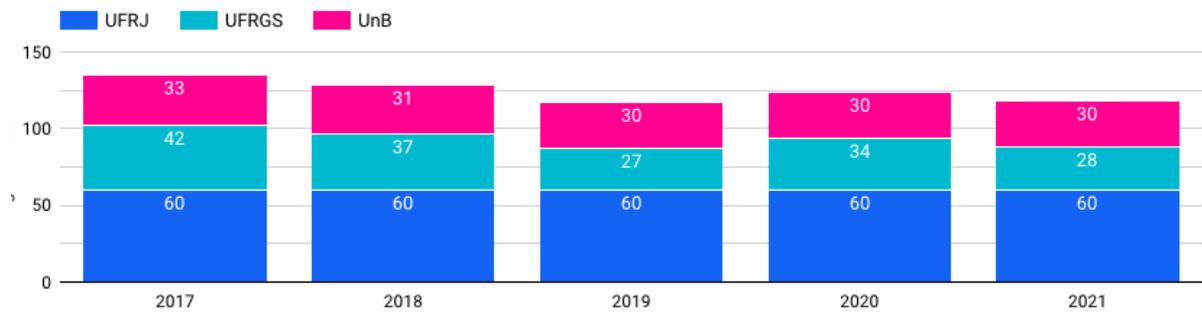
Será considerado para fins de constatação racial a indicação de estudante que solicitou ações afirmativas, não havendo como rastrear alunas(os) não brancas(os) que não tiverem feito a solicitação. Para a designação de gênero, optei pela inferência do nome, podendo haver designações incorretas caso o nome não esteja no rol claramente considerado como feminino/masculino na sociedade, ou se ainda não possui nome social, no caso de pessoas em transição de gênero.

Dessa forma, após a análise das informações disponibilizadas acerca dos resultados dos processos seletivos, os dados foram sistematizados e apresentados a seguir. É importante pontuar que mesmo entre os dados que foram disponibilizados, alguns se encontravam incompletos, sendo estes indicados como “não informado”. No geral, houve 622 ingressantes ao se considerar as três universidades, sendo 250 (40,19%) solicitantes de ações afirmativas. No mestrado, houve 326 ingressantes, sendo 131 (40,18%) solicitantes de ações afirmativas. Já no doutorado, houve 296 ingressantes, sendo 119 (40,20%) solicitantes de ações afirmativas.

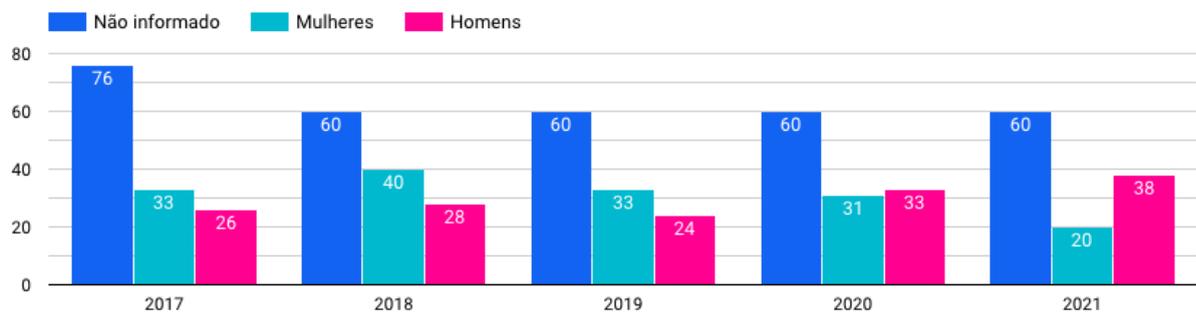
**GRÁFICO 1 - TOTAL DE INGRESSANTES**



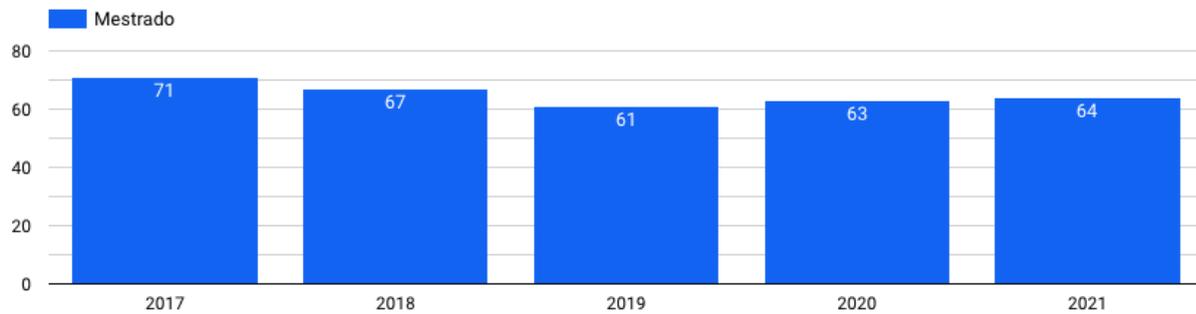
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

**GRÁFICO 2 - INGRESSANTES POR UNIVERSIDADE**

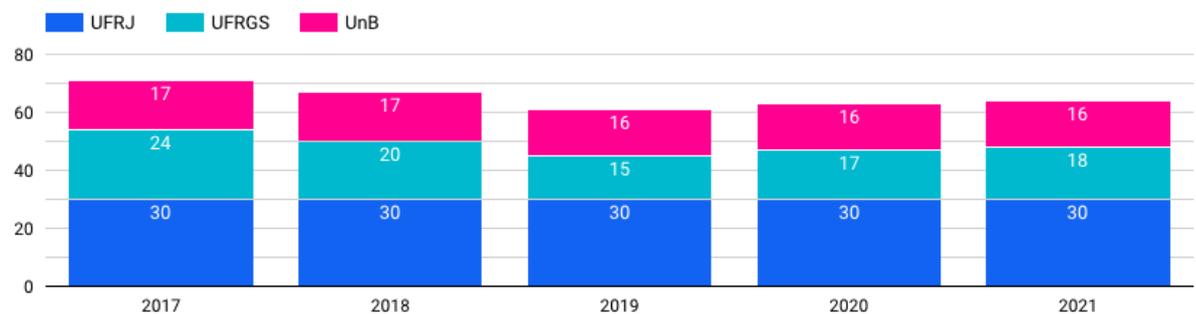
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

**GRÁFICO 3 - INGRESSANTES POR GÊNERO**

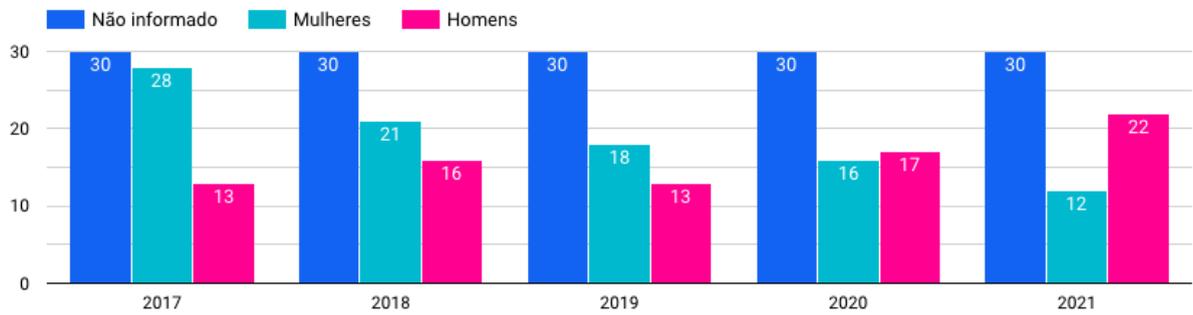
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

**GRÁFICO 4 - TOTAL DE INGRESSANTES NO MESTRADO**

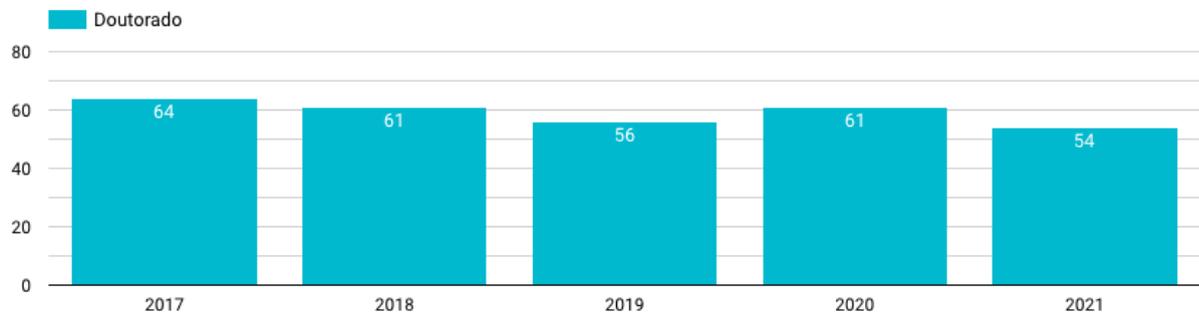
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

**GRÁFICO 5 - INGRESSANTES NO MESTRADO POR UNIVERSIDADE**

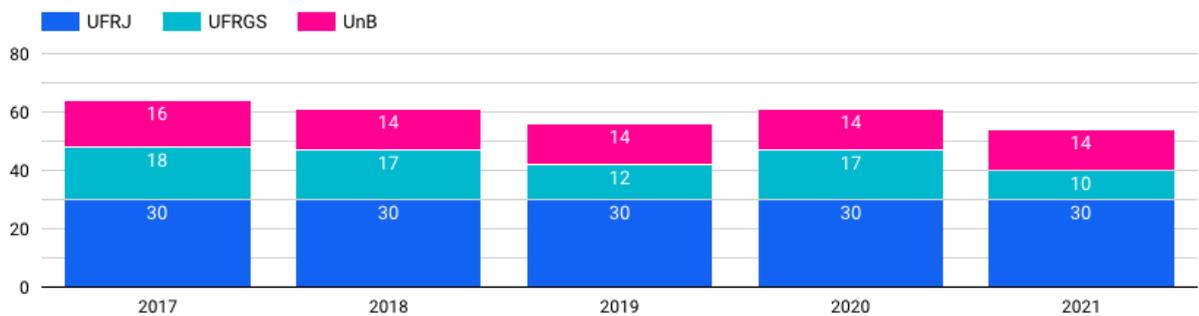
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

**GRÁFICO 6 - INGRESSANTES NO MESTRADO POR GÊNERO**

Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

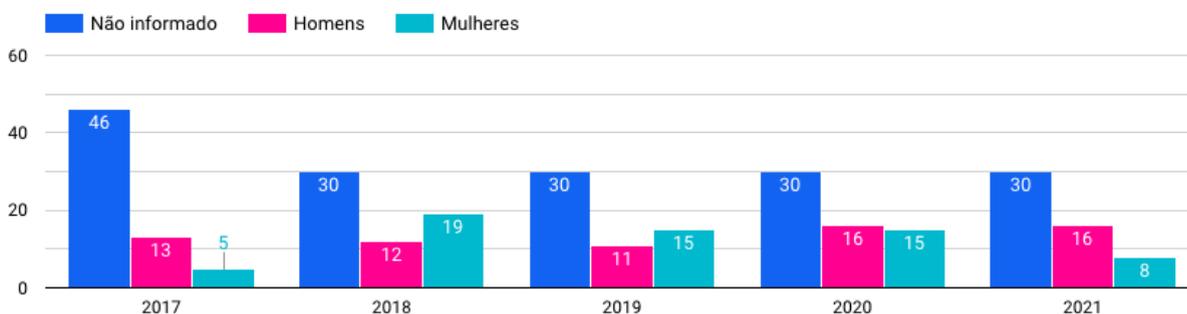
**GRÁFICO 7 - TOTAL DE INGRESSANTES NO DOUTORADO**

Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

**GRÁFICO 8 - INGRESSANTES NO DOUTORADO POR UNIVERSIDADE**

Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

GRÁFICO 9 - INGRESSANTES NO DOUTORADO POR GÊNERO



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Considerando todos os programas e todos os anos pesquisados apura-se que a média de ingresso por ações afirmativas é de 22,86%. Tendo isso em vista, podemos perceber que não mais do que 10% das pessoas autodeclaradas negras ingressam pelo sistema universal. É evidente que, se comparado a 2011, em que a porcentagem de matrículas em cursos de graduação em universidades públicas de alunos pretos e pardos era de 11% (BRITO, 2022), observa-se o impacto da política de cotas. No entanto, sendo a população brasileira composta por aproximadamente 54% de pessoas autodeclaradas negras (PRUDENCE, 2022), 32,5% de pessoas assim autodeclaradas neste questionário ainda é um número muito baixo.

### 1.2.1.2. Questionário

O processo para estabelecer um perfil das(os) estudantes da pós-graduação dos programas selecionados para a amostra envolveu o envio de um questionário com perguntas majoritariamente de múltipla escolha ou de seleção de opções. Esse tipo de levantamento, de acordo com Fowler (2011), tem o objetivo de

(...) produzir descrições quantitativas ou numéricas sobre alguns aspectos de uma população. A principal forma de coletar dados é por meio de perguntas feitas às pessoas; suas respostas constituem os dados a serem analisados. Em geral, a informação é coletada apenas sobre uma fração da população, isto é, uma amostragem, e não sobre cada membro dela (FOWLER, 2011, p. 11).

Considerei o universo de possíveis respondentes aquelas pessoas com matrícula ativa em seus respectivos programas. Tendo isso em mente, levei em conta o tempo regular previsto para a duração de um mestrado acadêmico (4 semestres) e de um doutorado (8 semestres). No entanto, devido aos remanejamentos de semestres letivos e postergações de defesas em decorrência da pandemia, considerei dentro do número total de estudantes com matrícula ativa aquelas(es) que ingressaram no mestrado pelo edital de 2019 em diante e aquelas(es) que ingressaram no doutorado no edital de 2017 em diante.

Portanto, o total de estudantes de mestrado da UnB que poderia responder ao questionário é de 48, da UFRJ é de aproximadamente 90 e da UFRGS é de 50. Já o total de estudantes de doutorado da UnB neste mesmo cenário é de 71, da UFRJ é de aproximadamente 150 e da UFRGS é de 74. Pontuo que esses números também podem não ser exatos em razão da falta de dados precisos da UFRJ e em virtude de desistência por parte das(os) estudantes em relação ao programa. Esta é uma amostra não probabilística aleatória, em que todas as respostas foram utilizadas.

O questionário foi preparado na plataforma Google Forms e antes de sua divulgação foi realizada uma rodada de teste entre 01/04/2022 e 05/04/2022, na qual ele foi enviado para um pequeno grupo de mestrandas(os) e doutorandas(os) da UnB e recebeu 11 respostas. Um dos comentários sugeriu que eu abordasse as relações de orientação, o que se mostrou pertinente, se desdobrando em novas perguntas no questionário.

Para fins de divulgação, solicitei às respectivas secretarias que o fizessem, além de, por meio de contato com estudantes da UFRJ e UFRGS, solicitar que compartilhassem nos grupos de Whatsapp, visando uma maior quantidade de respostas. É importante ressaltar que, como estudante do mestrado em sociologia da UnB, eu mesma divulguei nos grupos de Whatsapp desse programa.

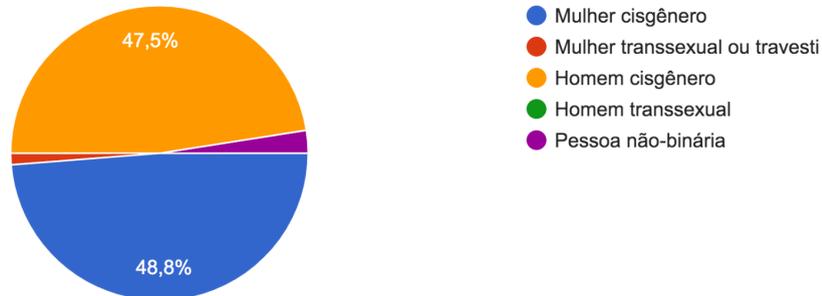
A composição de tal instrumento contou com 47 questões divididas em 7 seções relativas a identificações pessoais, maternidade/paternidade, locomoção e residência, perfil socioeconômico, histórico educacional e, por fim, experiências na pós-graduação (APÊNDICE A). Ao final, havia uma pergunta a respeito da disponibilidade da respondente em colaborar com a pesquisa em uma breve entrevista semiaberta, on-line ou presencial, o que já foi um critério de seleção para a próxima etapa da pesquisa. O início da captação de respostas se deu no dia 06/04/2022, permanecendo aberto até o dia 17/07/2022 e angariando 80 respostas, o que corresponde a 16,56% da população.

O perfil mais geral das(os) respondentes levou em conta principalmente autodeclarações de gênero, de raça, de sexualidade, de idade, entre outras. A autodeclaração como mulher cisgênero e homem cisgênero ficaram bastante equiparadas, sendo de 48,8% e 47,5%, respectivamente. 2,5% se identificou enquanto pessoa não-binária e 1,3% como mulher transsexual ou travesti. A respeito da dimensão racial, 67,5% se identificou enquanto pessoa branca, 18,8% enquanto pessoa parda e 13,7% enquanto pessoa preta. É importante ressaltar que nenhum(a) respondente se identificou enquanto pessoa amarela ou indígena.

### GRÁFICO 10 - IDENTIFICAÇÃO DE GÊNERO

Como você se identifica em relação ao seu gênero?

80 respostas

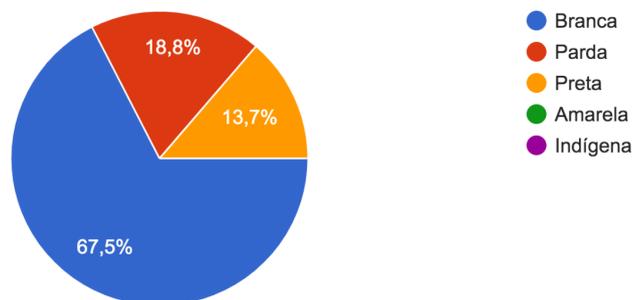


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 11 - IDENTIFICAÇÃO DE RAÇA/ETNIA

Como você se identifica quanto à sua raça/etnia, conforme classificação do IBGE?

80 respostas



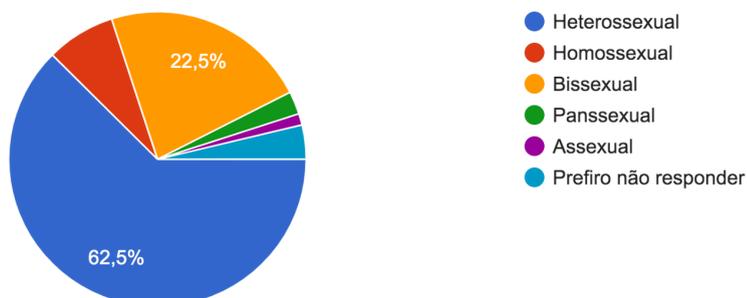
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

A maior parte se autodeclarou heterossexual (62,5%), seguido da identificação enquanto bissexual (22,5%), homossexual (7,5%), panssexual (2,5%) e assexual (1,2%). 3,7% optaram por não responder. Em relação à faixa etária, a maior parte (57,6%) têm entre 26 e 35 anos. Interessante ressaltar que apenas 6 pessoas (7,5%) têm mais de 41 anos.

### GRÁFICO 12 - IDENTIFICAÇÃO DE SEXUALIDADE

Como você se identifica quanto à sua sexualidade?

80 respostas

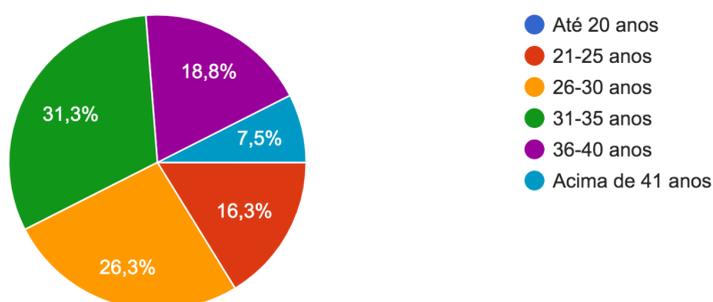


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 13 - FAIXA ETÁRIA

Qual é a sua faixa etária?

80 respostas



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

A respeito do estado civil, a grande maioria é solteira(o) (68,8%), seguido daquelas(es) em união estável (16,2%) e das(os) casadas(os) (12,5%). 86,3% declarou não ter filhos contra 13,8% que declarou ter. Dentre estes últimos, 54,5% tem 2 filhos e 45,5% tem 1 filho. Entre esse grupo, por sua vez, a maioria (81,8%) possui pelo menos um filho na faixa etária de 0 a 14 anos.

Outros dados referentes ao questionário serão apresentados nos capítulos 2 e 3. É importante ressaltar que solicitei que manifestassem sua disponibilidade para colaborar como interlocutor(a) nesta pesquisa por meio de uma entrevista semiaberta. 82,5% marcaram que

sim, contra 17,5% que marcaram que não. Este já foi o primeiro passo para a seleção das entrevistadas do momento qualitativo desta investigação.

### **1.2.2. Dimensão qualitativa**

A dimensão qualitativa desta investigação foi construída a partir de entrevistas semiestruturadas em profundidade com uma estudante de mestrado e uma estudante de doutorado de cada programa. Assim como argumentado por Rocha (2017), com a mobilização de dados qualitativos é possível chegar a conclusões às quais não se chegaria somente a partir do questionário, pois os discursos captam motivações, reflexões e desdobramentos das respostas do primeiro recurso metodológico.

Foram entrevistadas mulheres que possuíam a matrícula ativa no período da aplicação do questionário (entre 06/04/2022 e 17/07/2022). Conforme Weber e Beaud (2007) apontam, a investigação por meio de entrevista não tem a pretensão de ser representativa, por isso, o número de 6 entrevistas em profundidade já se apresenta como significativo para tal empreitada. A intenção foi a de selecionar interlocutoras que abrangessem o máximo possível de características que me possibilitassem compreender de forma mais aprofundada os impactos de gênero, raça, origem social, entre outras categorias interseccionais no âmbito do contexto acadêmico, de maneira comparativa.

A seleção das entrevistadas foi feita após a análise dos dados coletados no questionário e optei por eleger quatro categorias no processo de escolha de seis mulheres com perfis diversos entre as estudantes das três universidades. Essas categorias são “raça”, “faixa etária”, “maternidade”, “custeio dos estudos” e “autoestima”, e estão dispostas nos quadros a seguir, a partir das respostas das mulheres<sup>13</sup> que concordaram em participar de uma entrevista.

Seguindo o critério da seleção de entrevistar ao menos uma mulher autodeclarada negra e uma mulher autodeclarada branca em cada programa, duas mulheres mães, uma de cada tópico da escala de autoestima (diminuiu; não se alterou; aumentou), uma de cada tópico do custeio dos estudos (recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa; trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa; recebe bolsa mas esta não é a maior fonte de renda da casa; trabalha mas o salário não é a maior fonte de renda da casa) e buscando uma variedade

---

<sup>13</sup> A seleção foi feita a partir das que se autodeclararam mulheres, independentemente de cis ou transgeneridade. Apesar de haver uma respondente que se declarou “mulher transsexual ou travesti” e que sua experiência seria muito rica para a pesquisa, a opção foi de listar todas as respostas e fazer a escolha a partir dos critérios mencionados (“raça”, “faixa etária”, “maternidade”, “custeio dos estudos” e “autoestima”).

de faixa etária, os dados foram sistematizados em quadros (APÊNDICE C) e a seleção foi das respostas 11, 74, 69, 72, 43 e 20<sup>14</sup>.

Destaco que a separação de grupos de mestrado e doutorado se deu pelo entendimento de que o doutorado é composto majoritariamente de indivíduos interessadas(os) na carreira acadêmica, enquanto não se pode fazer essa afirmação para estudantes de mestrado, podendo haver, portanto, expectativas e experiências distintas.

Após entrar em contato com as selecionadas por meio do e-mail que disponibilizaram no questionário, todas concordaram em participar, e as entrevistas ocorreram de forma individual e online no período entre 02/12/2022 e 20/12/2022. As entrevistadas preencheram um Termo de Autorização para Utilização de Relatos e Som de Voz para fins de pesquisa (APÊNDICE D) e tiveram seus relatos gravados, visando melhor qualidade da escuta (WEBER e BEAUD, 2007). Em todos os momentos foi assegurado o anonimato.

Apresento aqui de forma sucinta um quadro com as principais características das entrevistadas para um mais fluído acompanhamento dos dados qualitativos que serão apresentados nos capítulos subsequentes. Destaco que os nomes apresentados já são fictícios para preservar o anonimato e foram escolhidos por mim apenas com um critério de ordem alfabética da primeira letra do nome seguindo a ordem: mestrado (UnB, UFRJ, UFRGS); doutorado (UnB, UFRJ, UFRGS). Isso foi feito para que se garantisse ao máximo o anonimato por meio da aleatoriedade de escolha.

**QUADRO 1 - RELAÇÃO DE ENTREVISTADAS**

Nome (fictício)	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Universidade	Escolaridade (cursando)
Amanda	Parda	21-25	Não	UnB	Mestrado
Berenice	Preta	>41	Sim	UFRJ	Mestrado
Catarina	Parda	26-30	Não	UFRGS	Mestrado
Débora	Branca	26-30	Não	UnB	Doutorado
Eloísa	Branca	36-40	Não	UFRJ	Doutorado
Fabíola	Branca	26-30	Sim	UFRGS	Doutorado

Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

<sup>14</sup> Em decorrência dos critérios de seleção das entrevistadas, de forma espontânea e coincidente foram escolhidas apenas mulheres negras do mestrado e apenas mulheres brancas do doutorado. Reforço que não seria possível garantir uma distribuição proporcional no aspecto racial, mas a própria existência de mais mulheres negras no mestrado nesta amostra pode indicar um processo de embranquecimento à medida que se avança na carreira. Esse fenômeno merece ser melhor investigado em pesquisas futuras.

Segui um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B), sendo este modo de fazer entrevista considerado por Yin (2016) como o mais indicado e utilizado na pesquisa qualitativa, pois um roteiro rígido é mais adequado para uma pesquisa de opinião. Neste caso, busquei compreender como se dá a dinâmica de reconhecimento para as pós-graduandas em sociologia das três universidades referidas.

O roteiro em questão contou com tópicos gerais a serem abordados, separados em três blocos temáticos: “experiência de vida”, se referindo à trajetória que antecedeu a entrada na universidade, para possibilitar uma contextualização da história de vida; “personalidade”, buscando compreender traços da personalidade como introversão ou extroversão que auxiliem no entendimento das experiências no ambiente universitário e “vivências na academia”, abordando percepções acerca de seu gênero e raça dentro da academia, relação com colegas, corpo docente e orientador(a), autoavaliação da autoestima intelectual no mestrado/doutorado, etc.

Seguindo a perspectiva de Honneth (2003) acerca do reconhecimento, o primeiro bloco se refere ao primeiro e ao segundo estágios, sendo esses respectivamente o do amor e o do direito, enquanto o terceiro se refere ao terceiro estágio, a saber, o da solidariedade. O objetivo é identificar as etapas do reconhecimento nas experiências dessas mulheres, dando foco à solidariedade: aqui, ela se relaciona com o reconhecimento pelos outros parceiros de interação de que as habilidades e qualidades possuídas por elas são valiosas para esse contexto, construindo a autoestima.

Após isso, foi feita uma análise de conteúdo das entrevistas. O procedimento consistiu em identificar categorias de análise a partir da transcrição dos relatos das entrevistadas, ou seja, temáticas que apareciam de forma associada e/ou cruzada em algumas das entrevistas ou em todas elas. Essas categorias são as seguintes: “relação com a família de origem”; “relação com a escola na infância”; “políticas de ações afirmativas”; “processo de ingresso no ensino superior”; “processo de ingresso na pós-graduação”; “bolsa”; “desafios da pós-graduação”; “relações na sala de aula da pós-graduação”; “representatividade na pós-graduação”; “impactos da pandemia”; “maternidade na academia”; “barreiras de gênero e raça na academia e mercado de trabalho”; “personalidade”; “autoestima intelectual e pertencimento na academia” e “figuras femininas de referência”. É importante destacar que quase todas essas temáticas haviam sido levantadas de antemão a partir da literatura e do questionário, como hipóteses de elementos relevantes e, assim, foram abarcadas diretamente por meio de perguntas do roteiro. A principal exceção é o que denominei as “figuras femininas de referência”, conforme será detalhado mais adiante no texto.

Essas temáticas foram sistematizadas e organizadas no texto final de acordo com a estrutura das fases da luta por reconhecimento de Honneth (2003) e integradas tanto com a literatura levantada quanto com os dados obtidos ao longo da fase quantitativa da pesquisa. Com esse processo, o objetivo foi compreender, a partir da dinâmica do reconhecimento e tendo um olhar interseccional, as percepções, sentimentos e as correspondentes escolhas intelectuais e profissionais das mulheres estudantes de pós-graduação, ajustando o foco para a autoestima e produção acadêmica.

## **2. O AMOR E O DIREITO NO RECONHECIMENTO PRÉ-UNIVERSITÁRIO**

Neste capítulo busco explicitar de que maneiras os relatos das entrevistadas se relacionam com a teoria do reconhecimento, especificamente com os momentos do reconhecimento que se referem ao amor e à solidariedade. O embasamento para isso reside nas respostas do questionário e outras literaturas que se mostraram pertinentes ao longo da análise. Assim, o capítulo encontra-se dividido em duas seções, sendo a primeira relativa ao reconhecimento pelo amor e a segunda ao reconhecimento pelo direito.

Reitero que, apesar de as experiências de vida anteriores à pós-graduação não serem exatamente o foco da pesquisa, estas se mostraram de grande relevância para compreender suas percepções no momento de vida que enfoco (a pós-graduação em si). Seria inviável constituir um roteiro de perguntas que não considerasse as trajetórias diversas. Além disso, considero ter sido importante, até mesmo para o processo de entrevista em si, a continuidade da narrativa, criando uma sensação de maior conforto para as mulheres nos momentos mais delicados desta experiência.

### **2.1. Reconhecimento pelo amor**

Como foi melhor detalhado no capítulo 1, a teoria do reconhecimento de Honneth (2003) é a grande referência para a construção desta pesquisa. Suas contribuições apontam para o argumento de que, para se sentir realizado, o indivíduo deveria se sentir plenamente reconhecido nas três fases do reconhecimento: amor, direito e solidariedade. Nesta seção, volto o meu olhar ao reconhecimento pelo amor e sua característica de estabelecimento na primeira infância por meio do entendimento da independência da figura parental, o que contribui para produzir a autoconfiança.

Durante a infância, todas as entrevistadas relataram terem morado com os pais, ou somente com a mãe, no caso de Débora e Berenice, e irmãos. No caso de pais e mães que trabalhavam fora, houve algumas configurações no que diz respeito a quem ficava responsável pelo cuidado na ausência delas, que variaram entre funcionária, familiares e a própria responsabilização pelos irmãos mais novos:

a minha família por parte de mãe é majoritariamente composta de mulheres negras (...) então a minha avó e elas (tias) que tiveram que cuidar de todos nós, filhos, sobrinhos e netos, e da casa também. (...) A gente tinha essa rede, mas quando eu fiquei um pouco maior eu tava sempre com os meus irmãos. (Amanda)

Meu irmão é mais velho que eu, mas eu que era a responsável por limpar a casa desde cedo, eu que limpava tudo... (...) Era uma responsabilidade incompatível pra minha idade. E é um pouco como eu me sinto até hoje, responsável por tudo, de estar cuidando... essa coisa do cuidado muito forte. Meus irmãos tiveram essa opção de se isentar disso. Podem se preocupar da maneira deles, mas a pessoa responsável sou eu. E isso sobrecarrega, sobrecarrega demais emocionalmente. (Catarina)

As demonstrações de carinho se mostraram muito presentes nas atividades e nos passeios que faziam juntos. Catarina e Berenice, no entanto, por uma questão financeira, não tiveram tantas oportunidades de lazer. Este se realizava em maior parte no convívio familiar ou na igreja:

A gente não tinha dinheiro pra comprar, mas a gente fazia pipa, ele (pai) soltava com a gente... Mas... pra mim isso era o lazer. De resto, a gente não tinha possibilidade mesmo, sei lá, de ir num restaurante. Não soube o que era isso na minha infância. Tudo muito difícil... lazer, que nem era, era ir na igreja, o evento do final de semana. (Catarina)

Fui trabalhar em casa de família aos 13. (...) O máximo que a gente fazia juntas era ir pra igreja uma vez por semana, ou ir na casa de algum parente, de vez em quando a gente também ia. Era só isso, era o que era possível. (Berenice)

Nesta pesquisa, não adentro as particularidades de uma identidade de classe, mas assumo uma relação entre as categorias raça e classe, haja vista o contexto de formação nacional do Brasil. Como fruto da exploração do trabalho de populações africanas por meio da escravidão e, posteriormente, nenhum tipo de inserção paritária desses descendentes na comunidade “livre”, estabeleceu-se uma estratificação social muito associada à raça: brancos nos segmentos mais altos e negros nos mais baixos. De acordo com Antonio Sérgio Guimarães: “A simetria entre raça e classe, ou seja, a homogeneidade racial de segmentos inteiros de classes sociais, pode ensejar a segregação racial por simples mecanismos de mercado”. (GUIMARÃES, 2016, p. 175).

O autor comenta como diferentes perspectivas enxergam a operacionalização de classe. Essa categoria pode se sobrepor e ocorrer simultaneamente a outras, como a categoria racial. Dentro do perfil das entrevistadas, observando o que comentam sobre a situação econômica de suas famílias de origem, observa-se que pode-se aplicar essa simetria aqui. De modo geral, as entrevistadas negras vieram de famílias com menor poder econômico.

As entrevistadas demonstraram ter muito interesse na escola e, em sua maioria, declararam ter excelente desempenho nas disciplinas. A relação de afeto neste ambiente, no entanto, variou significativamente, principalmente quando se foca a questão racial:

eu sempre amei ir pra escola (...) E tinha essas coisas de escola, tipo "melhor aluno da sala", essas coisas assim, tinha muito disso nessa época, e eu e minha irmã sempre fomos alunas exemplares. (...) pra mim principalmente, acho que foi o lugar que eu me formei, pensei muito sobre mim, sobre a minha vida. (Amanda)

(...) nunca reprovei, nunca fiquei de recuperação (...) foi um grande evento eu tirar uma nota baixa na média do boletim, aí eu já entrei em cursinho direto assim de reforço, sabe? Pra eu pegar o conteúdo e aí depois foi tranquilo. (Débora)

eu vivia na escola na verdade, tinha uma relação com a escola intensa, era de grêmio, tinha muitos amigos e, enfim, tava sempre na escola (...) eu tinha um ótimo desempenho, tirava boas notas (...) gostava de ser reconhecida como uma figura inteligente. (Eloísa)

Ah, eu sempre fui completamente CDF! Assim, muito, muito, muito CDF, eu acho que um pouco porque os meus pais não estudaram muito. (...) Eu fazia tudo, vivia na escola. (Fabiola)

Minha relação com a escola... eu sempre gostei muito dela, embora tivessem momentos que eu não gostava muito de ir, não porque eu não gostasse de estudar ou de aprender, mas porque o ambiente nem sempre me era favorável ou agradável. Eu sofria muito bullying na escola, muito. (...) Embora minha mãe não soubesse nem que o "o" era redondo, ela fazia muita questão de que eu estudasse. E eu fiz questão de honrar essa crença dela na minha capacidade de estudar. (...) eu não me sentia como se aquele lugar me pertencesse, sabe? (...) Eu tinha uma professora na primeira série, essa foi tão significativa que eu não esqueci dela. Ela sim, tinha carinho, atenção, sabe? Eu tinha uma importância pra ela. Aquela coisa de cumprimentar, de passar a mão na cabeça, de ir lá e conversar, de estar sempre perto, de dar pra você a atenção que ela distribui pra todos os outros. (Berenice)

A figura de professor pra mim é aquela coisa: ele tá lá na frente e eu tô aqui. (...) o afeto é importante no projeto de sala de aula, de educação. E eu não me lembro muito desse contato, de chegar, explicar a atividade... eu tive muita dificuldade na aprendizagem com algumas coisas, mas de certa forma a dificuldade foi de ter uma orientação adequada, mas eu pegava as coisas fácil. (...) Mas era uma relação de distância (com os professores), e isso impactou também a forma como eu aprendo, e a relação com os professores, de modo geral. (Catarina)

As entrevistadas, de maneira geral, foram crianças que se interessavam pela escola. Para as mulheres brancas, a questão do afeto não foi tão destacada. Isso pode ter ocorrido por não terem experienciado formas negativas de afeto nesta fase do reconhecimento na escola, diferentemente do que ocorreu com as mulheres negras entrevistadas. Para Berenice e Catarina, por exemplo, a relação com as professoras desse nível educacional parece ser predominantemente marcada pela falta de afeto, que veremos mais adiante nesta seção.

Berenice destaca a relação com uma professora que constitui a exceção, mas que mudou sua trajetória de vida:

Eu tinha uma professora negra, de história, e quando ela chegava na sala de aula... sabe aquela coisa de representatividade? Ela tinha um cabelo desse tamanhinho (indica com os dedos polegar e indicador uma distância de poucos centímetros) e esticava o cabelo. E aquilo era representatividade, porque pra ela esticar aquele cabelo, ela passava pela mesma coisa que eu. Ela queimava a cabeça da mesma maneira que eu. Ela tinha passado também, pra estar naquela escola dando aula, pelas mesmas coisas que eu. Então, isso era muito representativo pra mim. E... eu sempre me achava menor, sempre me achava insuficiente, incapaz. (...) E aí, tinha umas professoras num padrão aceitável, e tinha a Antônia (risos), que não era de um padrão socialmente aceitável. E a Antônia, num certo dia, ela falou assim para os

alunos: "Olha, o seu cabelo, o seu rostinho bonito, o seu corpinho bonito, não é garantia de nada. O que você precisa está aqui dentro," e apontou para o livro. "Porque isso daqui ninguém pode tirar de você!". E quando ela falou isso, eu fiquei assim: "caramba! Descobri uma coisa que vai mudar minha vida!", porque eu sabia que eu gostava de estudar, mas por que ninguém tinha me falado antes? Que aquilo dali poderia ser uma razão para alguém viver com outros olhos. E aí eu comecei a estudar igual uma louca (risos). (Berenice)

Esta experiência em específico, que Berenice teve com sua professora de história, e que mais à frente veremos um paralelo com Amanda no ensino médio e com Catarina na universidade, será discutida de forma mais aprofundada na seção 3.4, na qual abordarei a importância das figuras femininas de referência nas trajetórias.

À medida que foram crescendo, se formando e se posicionando no mundo, a maioria delas descreveu um momento de ruptura ou de embates com a família de origem:

(...) bem questionadora, aquela coisa que (risos) conforme foi o final do ensino fundamental fui incomodando um pouco mais no sentido de questionar. Gostava bastante de ler, me interessava muito por história, né? No ensino fundamental já foi a primeira vez que me deparei com um texto que eu decidi que eu queria ser socióloga. Foi o primeiro texto de uma socióloga que eu li, que hoje eu acho que ia achar uma bizarrice, mas era um texto sobre tribos urbanas, em uma disciplina de geografia, e eu lembro que eu li aquilo e fiz "cara é isso que eu quero fazer da minha vida, eu quero estudar sobre isso". (Fabiola)

Quando eu tava maior, eu tive uma postura mais crítica, a gente teve momentos de rupturas intensas, eu e meus pais (...) No momento que eu tinha 17, 18 anos que eu entendi um pouco as problemáticas da nossa vida. (...) Tiveram várias questões com relação à minha identidade que eu tava vivendo e isso criou uma série de rupturas na minha família, a gente discutia muito, (...) mas eu acho que esse momento foi essencial para a virada na forma como meu pai e minha mãe nos enxergavam. Pra eles entenderem primeiro a questão racial na nossa vida, porque minha mãe é negra e meu pai é branco. Eu acho que a minha mãe sempre teve consciência do racismo, mas acho que como qualquer pessoa da geração dela, ela lida com isso de outra forma. (Amanda)

Essa relação de afeto e de percepção do carinho seria o primeiro estágio da fase de reconhecimento pelo amor para Honneth. Evidentemente estou analisando relatos de mulheres que olham hoje para trás em suas experiências, mas considero que isso seja o mais importante: as memórias que realmente ficam do afeto. A relação simbiótica uma vez existente vai dando lugar a uma expansão dos horizontes e à construção da própria independência perante as figuras parentais.

Optei por incluir as relações estabelecidas na escola - na primeira infância - nesta fase do reconhecimento por entender que é um espaço também de afeto - ou de falta dele - no processo de formação de uma identidade independente. É perceptível como, para Berenice e Catarina, a falta do afeto na relação com a maior parte das professoras da pré-escola e dos primeiros anos do ensino fundamental afetou a autoconfiança delas, especialmente no que se refere ao círculo social relacionado aos estudos.

Este é um exemplo da forma negativa do reconhecimento pelo amor, da não individualização corporal, representada aqui por uma diferenciação racial no “passar a mão nos cabelos”, no distanciamento dentro e fora da sala de aula, na falta de conversas e no estar presente de forma geral. Elas reiteram a influência dessa relação: relatam seu impacto na aprendizagem e na sensação de não pertencimento.

Também saliento que, no processo de construção da identidade e da delimitação de sua própria existência, as mulheres perceberam que, mesmo em discordância com preceitos da família, o amor permaneceria ali. Foi assim que se viram no momento de embates, em que passaram a questionar suas realidades e seus corpos perante a sociedade, analisando, entre outros marcadores, gênero, raça e classe. Honneth fala em “momentos de fúria”, em relação aos quais cita a percepção de Winnicott de que seriam um teste inconsciente do indivíduo para assegurar-se de uma realidade ininfluenciável:

Se a mãe sobrevive a seus ataques destrutivos sem revidar, ele se desloca praticamente, de certo modo, para um mundo no qual existem ao lado dele outros sujeitos. (HONNETH, 2003, p. 169)

Estes impulsos não seriam fruto de frustração, mas sim de uma gradual consciência da não onipotência da(s) figura(s) parental(is). Seriam, portanto, necessários para a consolidação da autonomia de ambos os lados e, conseqüentemente, da autoconfiança. No caso das entrevistadas, percebo um conflito naquilo que lhes foi apresentado como realidade em um contexto familiar e aquilo que encontraram como realidade ao iniciarem o processo de transição para sujeitos sociais.

Assim, o primeiro impulso destas mulheres, de acordo com Honneth, seria justamente de enfrentar a(s) figura(s) parental(is) para assegurar-se de que aquela base permaneceria sólida na relação de amor e que poderia aventurar-se de forma independente nesta nova experimentação social que leva à próxima fase do reconhecimento.

## **2.2. Reconhecimento pelo direito**

Assim como na seção anterior, é interessante relembrar que a fase do reconhecimento pelo direito pressupõe adentrar o momento da vida em que se iniciam as relações pautadas pelo entendimento de si e do outro e que, se positivas, geram auto respeito. Aqui, foco no momento da vida em que elas identificam estas nuances em seus relatos.

No processo de ingresso para o ensino superior, que para a maioria delas ocorreu no fim do ensino médio, é possível identificar percepções acerca de si mesmas perante a sociedade e de quais direitos passam a ter ciência.

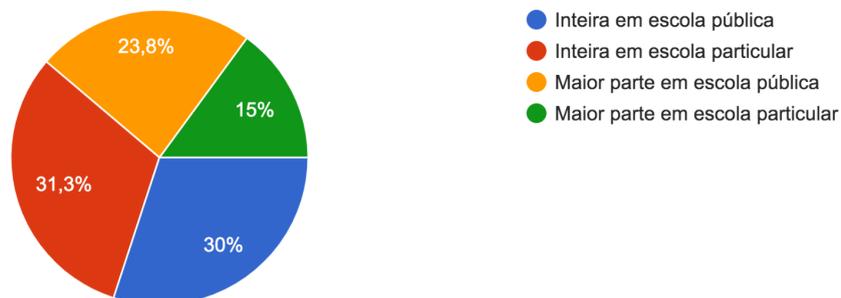
foi no Ensino Médio que eu comecei a pensar sobre a universidade, porque isso não era uma possibilidade. Na verdade eu ia terminar o Ensino Médio, arranjar um trabalho na minha cidade e ficar por lá, que é o caminho que todo mundo segue, as pessoas negras. (...) No máximo, se eu conseguisse transgredir algumas barreiras, eu faria uma universidade privada na minha cidade, com bolsa ou trabalhando e pagando (...) a primeira coisa que eu fui descobrir sobre a UnB: além do curso, as bolsas. (...) eu acho engraçado que pros meus dois irmãos menores, a universidade é uma coisa natural agora, sabe? (...) mas eu acho que ali (no terceiro ano em escola particular) que tudo começou a mudar pra mim. Eu tinha dois professores, a professora de redação e um de filosofia e sociologia, que eram ótimos em fazer a gente pensar sobre outras coisas, sobre o mundo. Essa professora era super feminista, ela não era branca, era uma figura super interessante pra mim. E tudo isso foi acendendo em mim o interesse por sociologia (...) Foi lá (no cursinho pré-vestibular) que eu realmente decidi, "eu sou uma mulher negra, eu não tenho porque fugir disso". Eu fiz a minha transição capilar, me envolvi em movimentos sociais... (Amanda)

No que diz respeito à própria educação básica, as(os) pós-graduandas(os) se dividiram da seguinte forma: 31,3% estudou exclusivamente em escola particular, 30% exclusivamente em escola pública, 23,8% estudou majoritariamente em escola pública e 15% majoritariamente em escola particular.

**GRÁFICO 14 - EDUCAÇÃO BÁSICA**

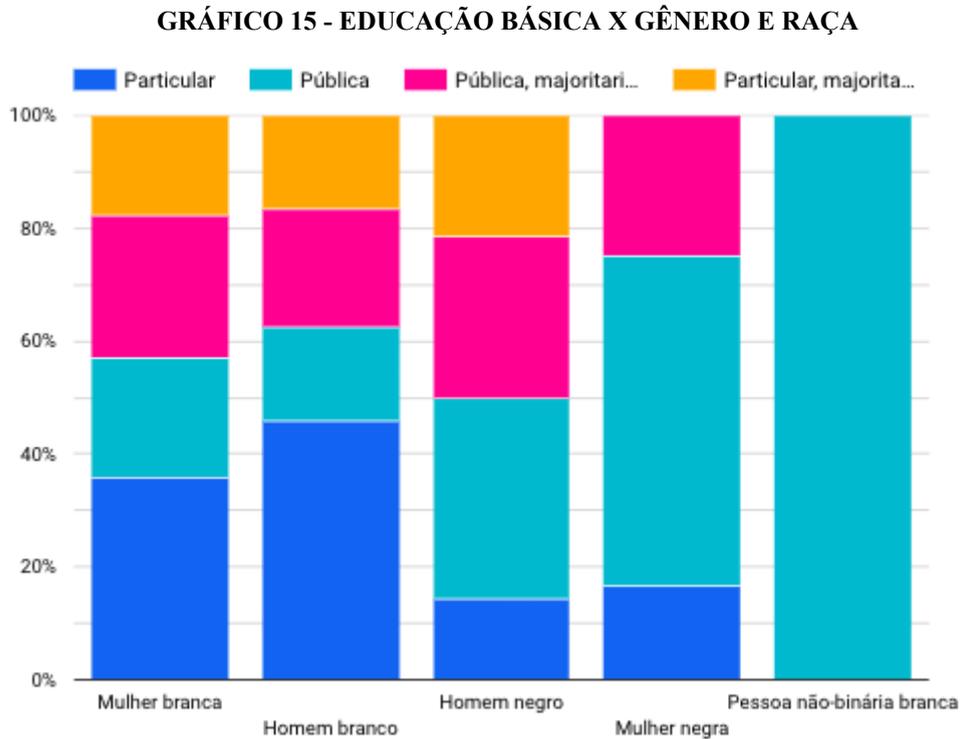
Como foi sua educação básica?

80 respostas



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Pessoas negras, tanto mulheres quanto homens, possuem os menores índices de educação básica em escola particular, com atenção especial às mulheres negras, que em sua imensa maioria estudaram exclusivamente em escolas públicas. Isto está explicitado no gráfico a seguir<sup>15</sup>:



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Um aspecto de grande importância que procurei abordar com as estudantes negras foi a questão das reservas de vagas para estudantes pretos, pardos e indígenas: como elas se relacionavam com isso, qual foi o momento de descoberta e se optaram por elas para o ingresso. Amanda, Catarina e Berenice tiveram experiências diversas, que considero merecerem destaque. Para a primeira, o contato com essa discussão veio na época de ingresso na universidade junto a um processo de autoidentificação racial.

(fiquei sabendo sobre as cotas) no Ensino Médio. 2012 foi a lei de cotas, e eu estava no Ensino Médio nessa época, aí a gente teve um debate. Eu tinha um professor de geografia, que dava geografia e sociologia, daí ele fez um debate sobre cotas. E eu não lembro porque especificamente, mas eu já era a favor (risos). É lógico que eu não tinha os mesmos argumentos que eu tenho hoje, mas eu já entendia... eu lembro de uma frase da Dilma, alguma coisa sobre reparação histórica. Eu acho que isso

<sup>15</sup> Nos gráficos que consideram os cruzamentos de gênero e raça com outras categorias, foram considerados os três gêneros autodeclarados no questionário: "mulher", "homem" e "pessoa não binária". Entende-se que a amostra de pessoas não binárias é muito pequena para se fazer qualquer inferência, mas optei por mantê-las para não causar invisibilização destas pessoas, inclusive porque ainda compõem as análises de raça.

ficou na minha cabeça. Eu, nessa época, nem me identificava como negra. Essa discussão racial tava ali, mas não tava. E parece meio que um fantasma: todo mundo sabe do racismo, mas não sabe ao mesmo tempo. (...) Isso do você não sabe que é negra é tipo assim: todo mundo sabe que você é negra, só você que não. Você sabe que o seu tom de pele não é o mesmo, seu cabelo não é o mesmo, que pessoas como você não estão nos lugares. Você desconfia que exista alguma coisa aí, mas essa coisa, ela não move a sua vida, ela não faz você abrir os olhos pro resto. E eu acho que isso se dá pela falta de ferramentas mesmo, sabe? (Amanda)

Para Catarina, também foi nessa mesma época, mas o interessante é que ela não sabia da existência de universidades públicas, o que tornava a graduação algo muito distante de sua realidade. Já para Berenice, até por conta da data da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), o conhecimento desta medida foi um pouco mais tarde na vida - e sua relação com a política de ações afirmativas difere das demais. Ela considera que havia a possibilidade de perder a vaga no processo seletivo pela pequena quantidade de vagas para cotas. Isso demonstra uma falta de conhecimento a respeito deste direito, já que as vagas são reservadas, não limitando o ingresso pelo sistema universal. O debate acerca do desconhecimento - da existência de universidade pública e do funcionamento das cotas - será detalhado mais à frente nesta seção.

Para Débora, que tinha um irmão mais velho que já cursava o ensino superior e uma mãe professora universitária, ter essas figuras em casa foi de grande importância em suas escolhas:

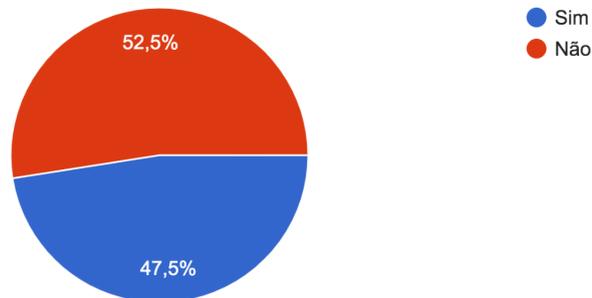
uma das coisas que moldou também a minha escolha profissional com certeza foi ver a minha mãe sendo orientadora o tempo todo, (...) eu lembro da minha infância toda orientados dela indo lá pra casa e ela fazendo trabalhos com eles (...) eu não lembro de nenhum momento não cogitar (fazer ensino superior), sabe? Sempre quis estudar na UnB, sempre quis trabalhar com aula, com docência, então sempre foi uma realidade fazer ensino superior (...) E em relação a estudos assim, o meu irmão sempre foi muito norteador pra mim também. (Débora)

A presença de irmãos ou irmãs acadêmicas pode ser de grande influência na trajetória profissional, e o questionário contemplou essa questão. 52,5% declarou não ter irmãos acadêmicos, contra 47,5% que declarou ter.

### GRÁFICO 16 - PRESENÇA DE IRMÃOS ACADÊMICOS

Tem ou teve irmãos acadêmicos?

80 respostas



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Para algumas, como Débora e Eloísa, o ingresso em um curso de ensino superior era um caminho esperado pela família, enquanto para outras, como dito por Amanda anteriormente e para Berenice, era um passo além com as gerações anteriores:

eu acho que era meio que um caminho a esperar (o ingresso no ensino superior), assim, normal, né? Normal dentro do contexto da minha família e da minha trajetória mesmo (Eloísa)

eu comecei a ver que nenhum dos meus vizinhos, nenhum dos meus amigos, ninguém que eu conheço, ninguém da minha família, tinha chegado ao nível superior. Eu não tinha nenhuma referência. Meus patrões sim, meus amigos e familiares não. (...) Eu entrei pra faculdade em 2011, como eu era mãe de adolescente, ela já estava em vezes de ir (para a faculdade)... Essa graduação foi assim: pra que ela tivesse um exemplo. Claro, era uma satisfação pessoal, mas era pra que minha filha tivesse em quem se espelhar. E aí eu tranquei a minha graduação, porque eu fazia particular, e não ia dar pra bancar as duas. Eu ainda era empregada doméstica, aliás, eu fui até agora no mestrado. (Berenice)

O grau de escolaridade dos pais é importante ao se pensar na relação de influência visando cursar o ensino superior. Rodolfo Bohoslavsky (2003), em estudo a respeito da orientação vocacional e do processo de escolha da carreira, utilizando-se da psicologia clínica, constatou que a(o) adolescente, quando se depara com esse momento em sua vida, forma uma identidade ocupacional, ou seja, produz uma autopercepção dos papéis ocupacionais. Essa identidade se formará a partir de “contínuas interações entre fatores externos e internos à pessoa” (BOHOSLAVSKY, 2003, p. 31).

A quantidade de pais que não possuem ensino médio foi de 17, enquanto a de mães na mesma situação é de 14, o que demonstra uma pequena porcentagem (21,25% e 17,5%, respectivamente) em comparação ao dado da PNAD de 2019 (ESTATÍSTICAS SOCIAIS, 2022), que aponta que mais da metade dos brasileiros acima de 25 anos não concluíram esta etapa educacional.

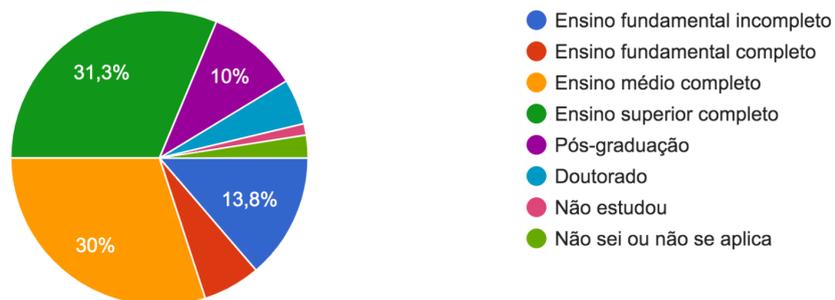
É interessante observar que, dentre as pessoas que responderam ao questionário, cerca de um terço (31,3%) dos pais possui diploma de nível superior e outra parcela significativa (30%) possui ensino médio completo. A escolaridade das mães apresentou números similares: 31,2% possui nível superior completo e 28,7% ensino médio completo. Aqui, 18,8% das mães possuem pós-graduação, contra 10% dos pais.

O fato de parte dessas pessoas especificamente terem chegado à pós-graduação pode se relacionar com a observação e identificação com a profissão dos pais e seus níveis educacionais, por exemplo. Aqui, 15% dos pais e 22,5% das mães possuem pós-graduação ou doutorado, número bastante elevado quando comparado à média nacional de 0,8% de brasileiros entre 25 e 64 anos que concluíram cursos de mestrado (SALDAÑA, 2019).

#### GRÁFICO 17 - ESCOLARIDADE DO PAI

Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

80 respostas

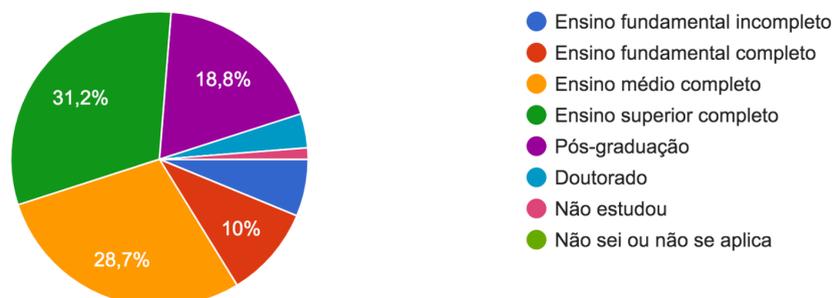


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 18 - ESCOLARIDADE DA MÃE

Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

80 respostas



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

A respeito da escolha do curso em si, compartilharam as experiências individuais, mas que convergem no interesse pelo funcionamento da sociedade, um perfil de grande apreço por literatura e um movimento de questionamento do *status quo*.

eu passei na verdade um bom tempo pensando que eu faria psicologia (...) mas eu também me interessava muito por política e começou a me incomodar um pouco essa perspectiva de que a psicologia ela era algo mais focado em uma coisa individual. (Eloísa)

(...) eu acho que primeiro eu gostava muito das aulas de sociologia, eu tinha muito interesse (...) eu lia muito nessa época (...) eu era toda metida a intelectual quando eu era mais nova. (Débora)

eu sabia que eu queria fazer sociologia. (...) eles (pais) gostaram, apesar de terem ficado um pouco frustrados com a minha escolha de curso sobretudo (...) eu era bem apaixonada assim pelo curso, bom eu sou até hoje, sou socióloga com muito orgulho (Fabiola)

A graduação de 87,5% das(os) respondentes do questionário foi concluída em instituição pública, contra 12,5% em instituição privada. Os cursos de graduação foram diversos, mas os com maior incidência foram ciências sociais (51,2%) e sociologia (20%). Outros que apareceram foram: ciência política, direito, jornalismo, antropologia, relações internacionais, economia, filosofia, pedagogia, serviço social, biblioteconomia, museologia, comunicação social, história, educação física, ciências da religião, bacharelado em humanidades e nutrição.

Quando, nas entrevistas, se observa diferentes experiências no que tange ao acesso à universidade (especialmente pública) - seja no quesito “expectativa da família” ou até mesmo no conhecimento da existência de tal possibilidade de continuidade dos estudos -, às bolsas

permanência e às políticas de reserva de vagas, pode-se perceber formas positivas e negativas do reconhecimento pelo direito de Honneth (2003).

Para algumas, o entendimento de seu lugar como merecedora de um ensino superior de qualidade, ou seja, como portadora desse direito, foi se estabelecendo gradualmente no ambiente familiar, em que havia pais, mães e/ou irmãs(ãos)s acadêmicas(os) - e até de uma expectativa que seguissem essa mesma trajetória. Para outras, esse processo não foi tão simples: houve um momento de ruptura com a ideia de que a universidade era só para pessoas com alto poder aquisitivo e brancas.

Logo, percebemos a importância das ações afirmativas em assegurar o direito de ingresso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas. O mesmo vale para as bolsas permanência. Tendo conhecimento destes recursos, entendendo-se como sujeita portadora de direitos dentro das relações jurídicas modernas, as mulheres desenvolvem o auto respeito, pois são colocadas em lugar de igualdade com os pares.

Porém, nos relatos vemos como a falta de informação afeta este processo: Berenice, por exemplo, não possui conhecimento do funcionamento das políticas de cotas; Catarina não tinha conhecimento do acesso gratuito à universidade, inclusive com desincentivo por parte de seus professores. Esses exemplos constituem um desrespeito aos seus direitos: a falta de equiparação aos demais na esfera pública.

foi lá (no Colégio Público A) que eu descobri que a UnB existia, que era pública, que era um direito. Até isso, a proximidade, o incentivo de estudar na UnB... em toda a minha vida escolar eu nunca tinha ouvido falar que existia educação pública (superior). Só pessoas com dinheiro poderiam fazer, como se fosse uma coisa bem elitista. Eu lembro dos meus professores falarem: "ah, tem a UnB, mas vocês não conseguem entrar lá". Eu me formei em 2011, as cotas, a nível federal, ainda não eram uma realidade, mas já tinha o debate das cotas raciais (Catarina)

Não fui (solicitante de ações afirmativas para ingresso no mestrado). Porque... o número de vagas é muito reduzido, aí eu sempre tenho um pouco de medo quanto a isso, sabe? (...) Eu penso assim: "poxa vida, passam dois negros e eu sou a terceira, e fico (de fora)". Eu não sei bem como funciona. Eu não estou aqui desvalorizando, desmerecendo, eu acho que têm que existir sim, é uma forma de reparação sim, mas eu acho que por medo mesmo, de ficar (não passar). (Berenice)

Em *O Direito ao conhecimento dos direitos: promoção da cidadania e aumento da qualidade da democracia* (FISBERG e AZEVEDO, 2020), os autores descrevem como o exercício dos direitos pressupõe o acesso à informação de sua existência. Ou seja, para a existência de uma democracia eficaz, é necessária a passagem deste conhecimento através do ensino. Eles defendem a inserção na grade curricular escolar de uma disciplina que faça uma formação básica em direitos. Fazer isso significa:

(...) atribuir poder de atuação, intervenção, demanda. Em sentido oposto, a ignorância é instrumento de mobilização, de persuasão da maioria em favor de interesses minoritários ou base para discursos de conveniência. (FISBERG e AZEVEDO, 2020, p. 95)

É perceptível, portanto, a importância de ter conhecimento de tais direitos e sentir que eles são respeitados para um processo de reconhecimento, nesta fase, de forma amena. Do contrário, de acordo com Honneth (2003), esse momento de interação com o outro fica marcado pelo desrespeito perante os demais, ou seja, pelo sentimento de que não se encontra em pé de igualdade em relação a seus parceiros de interação.

É nesse sentido que considero haver uma conexão do processo de reconhecimento tanto nesta fase quanto na fase anterior, marcada pelo afeto, com as trajetórias das entrevistadas. Entendo que cada um destes processos é de influência para a próxima fase do reconhecimento: a solidariedade. Ao falar dela, ficará mais evidente que essa estrutura da pesquisa não é um excursão e sim parte vital de suas experiências na pós-graduação. Seria uma análise incompleta, a meu ver, desconsiderar a constituição (ou não) de sua autoaceitação e de seu auto respeito para a construção de (ou falta de) autoestima.

### **3. O ESPAÇO ACADÊMICO E SUAS CONDICIONANTES: *OUTSIDERISM* E SOLIDARIEDADE**

Este terceiro e último capítulo é onde desembocam os diálogos que têm por foco o que esta pesquisa procurou priorizar: as experiências acadêmicas, com destaque para a pós-graduação. Fui percebendo ao longo do processo de pesquisa e, especialmente, durante as entrevistas, que seria impossível falar da pós-graduação sem abordar as outras experiências acadêmicas, visto que para chegar a um mestrado necessita-se passar pela graduação e, para chegar a um doutorado, via de regra, precisa-se passar pelo mestrado. Em muitos momentos essas experiências convergem, embora haja aspectos específicos da pós-graduação que também foram salientados aqui.

Assim, a divisão do capítulo se deu de forma a evidenciar as principais temáticas que surgiram nas entrevistas, trazendo também os dados do questionário que complementam a discussão. Delineado em quatro seções, o capítulo busca relacionar as temáticas com a literatura apresentada no capítulo 1, em particular aquela referente à terceira fase do processo de luta por reconhecimento de Honneth (2003): a solidariedade.

A primeira seção trata do processo de ingresso na pós-graduação e da importância da discussão sobre a permanência, focando a bolsa de mestrado ou doutorado, um dos principais instrumentos de continuidade no programa. A segunda seção aborda os desafios da trajetória acadêmica dessas mulheres, incluindo questões relativas à representatividade, pandemia, maternidade e as barreiras específicas de gênero, raça e suas intersecções. A terceira seção traz de forma mais delimitada os relatos sobre autoestima intelectual e pertencimento ao ambiente acadêmico. Por fim, a quarta e última seção trata da importância de uma figura feminina de referência no curso de vida, não só para seus estudos/carreira, mas para a percepção das possibilidades de ocupação de espaços.

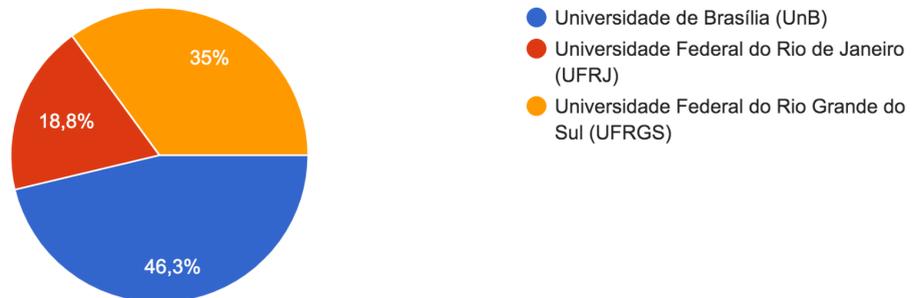
#### **3.1. O ingresso na pós-graduação e as condições materiais de permanência**

Inicialmente, considero ser importante trazer alguns dados do questionário a respeito das(os) respondentes em seus respectivos programas de pós-graduação. Do total de respostas, 46,3% são provenientes da UnB, 35% da UFRGS e 18,8% da UFRJ. 61,3% das(os) respondentes cursam o doutorado e 38,8% cursam o mestrado acadêmico.

### GRÁFICO 19 - IDENTIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Atualmente, você é estudante de qual das universidades abaixo?

80 respostas

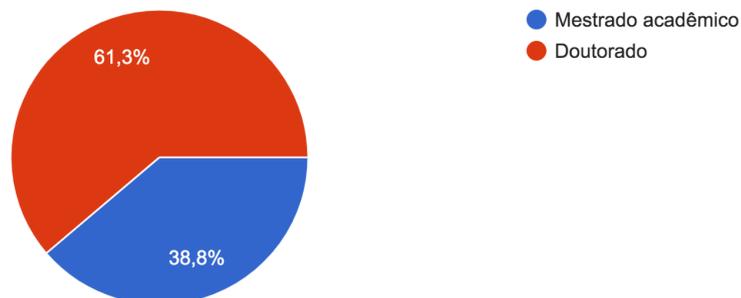


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 20 - IDENTIFICAÇÃO DO NÍVEL EDUCACIONAL

Você está cursando o...

80 respostas



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

A classificação no processo seletivo variou entre 35% que se classificaram do 1º ao 5º lugar, 58,75% a partir do 6º lugar, e 6,25% que não se recordam da posição. Para a organização das categorias de ingresso por linha de pesquisa, realizei a separação em blocos temáticos com vistas a facilitar o entendimento. Dessa forma, temos: Minorias e Desigualdade Social (13,75%); Feminismo, relações de gênero e de raça (12,5%); Educação, Ciência e Tecnologia (11,25%); Trabalho (8,75%); Conhecimento (7,5%); Políticas Públicas e Participação Social (7,5%); Cultura (6,25%); Violência (6,25%); Meio Ambiente (5%); Pensamento e Teoria Social (3,75%); Política (3,75%); Saúde (1,25%); Corpo, Pessoa e

Relações Sociais (1,25%) e ainda 7,5% que não fez distinção de linha, 1,25% que não soube responder e 2 respostas inválidas (2,5%).

Em relação à presença de mulheres, homens e pessoas não-binárias nos temas de pesquisa, a seguinte tabela faz essa divisão em termos percentuais:

**TABELA 1 - DISTRIBUIÇÃO POR GÊNERO NOS BLOCOS TEMÁTICOS DE PESQUISA**

Bloco temático de pesquisa	Total (%) de mulheres	Total (%) de homens	Total (%) de pessoas não binárias
Minorias e Desigualdade Social	6 (54,54%)	5 (45,45%)	0 (0%)
Feminismo, Relações de Gênero e Raça	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)
Educação, Ciência e Tecnologia	6 (66,66%)	2 (22,22%)	1 (11,11%)
Trabalho	3 (42,85%)	4 (57,14%)	0 (0%)
Conhecimento	2 (33,33%)	4 (66,66%)	0 (0%)
Políticas Públicas e Participação Social	2 (33,33%)	4 (66,66%)	0 (0%)
Cultura	5 (80%)	1 (20%)	0 (0%)
Violência	0 (0%)	5 (100%)	0 (0%)
Meio Ambiente	4 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Pensamento e Teoria Social	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)
Políticas Públicas e Participação Social	2 (66,66%)	1 (33,33%)	0 (0%)
Saúde	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Corpo, Pessoa e Relações Sociais	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)

Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Podemos observar, portanto, que os blocos “Feminismo, relações de gênero e de raça”, “Educação, ciência e tecnologia”, “Cultura”, “Meio ambiente” e “Política” têm presença majoritária de mulheres, enquanto “Conhecimento”, “Políticas Públicas e participação social”, “Violência” e “Pensamento e teoria social” têm presença majoritária de homens<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Me pareceu bastante instigante o fato de haver, possivelmente, um teor “de gênero” na escolha da temática de pesquisa, de modo a se notar uma forte tendência dentro das ciências sociais no imaginário social do que seriam

Nas entrevistas, questionei o motivo de terem ingressado na pós-graduação, bem como seus anseios e expectativas em relação a essa etapa educacional, e obtive respostas que variaram entre as entrevistadas.

na graduação eu tentei fazer tudo o que eu podia, eu fui aquela pessoa que teve todas as experiências possíveis (...) foi bem importante pra minha trajetória e depois que eu me formei eu tinha essa ideia de entrar no mestrado. (Fabiola)

Minha filha já tinha ido pro mestrado, ela foi e eu fiquei (risos), o exemplo pelo menos funcionou. Ela é da sociologia. E aí, eu resolvi voltar (a estudar). (...) o meu objetivo com o mestrado é exatamente esse: mudar de área de trabalho. (Berenice)

Eu não tinha muita pretensão de fazer pós, de seguir carreira acadêmica no começo da graduação. Os primeiros anos de graduação foram bem difíceis. Na metade, mais ou menos, eu comecei a ter contato com essas possibilidades de pesquisa, eu entrei numa disciplina de uma professora negra, (...) nem era na sociologia. Eu lembro que ela me convidou pra escrever. (...) eu falei depois disso pra ela: "você foi a primeira pessoa que olhou pra mim". É muito comum você se sentir não vista. (...) Eu achava que fazer graduação era fazer matérias, pegar o diploma. Depois disso que eu fui sendo apresentada à possibilidade de projeto de pesquisa. Isso faz parte dos códigos acadêmicos, né? Eu nem sabia que existia, nem sabia que tinha pós-graduação, assim como eu não sabia no ensino médio que tinha ensino superior público. (...) até eu descobrir que existe, mas aí "será que é pra mim? Será que eu sou capaz? Será que me aceitam?". Então, eu nem tentava. (...) mesmo quem tem acesso às vezes não sabe de todos os códigos e todas as coisas que você precisa, pra você sobreviver ou pra você entrar num projeto. (Catarina)

É perceptível que as experiências na academia se mostram distintas. Para algumas delas, a graduação foi um momento de descobertas, crescimento pessoal e oportunidades. Para outras, foi um período de certa forma traumático, como descreve Catarina. Algo bastante relevante que ela traz diz respeito aos "códigos" aos quais não teve acesso de forma "natural". Isso dialoga com as ideias de Collins (2016) a respeito de ser uma *outsider within*.

Catarina, mulher negra, possui efetivamente o direito de ingressar em uma universidade pública, de cursar a graduação, o mestrado, o doutorado. Juridicamente, ela é igual a seus pares. Porém, ao adentrar tal ambiente, ela se depara com uma estrutura - não necessariamente física, mas social - que indiretamente informa a ela que aquele lugar não é para ela. O seu desconhecimento dos ditos "códigos" acadêmicos, da existência de projetos de pesquisa e oportunidades no geral que a fariam "crescer" nessa carreira parecem ser fruto de um projeto de manutenção dos grupos que se perpetuam nas áreas mais prestigiadas.

Aqui é possível avançar outra reflexão, uma vez que Catarina menciona essa caminhada "para cima" na carreira acadêmica, de sair de graduanda para pós-graduanda, e algumas metáforas podem auxiliar na compreensão desse fenômeno. Uma delas, conhecida

---

temáticas "de homens" e "de mulheres". Infelizmente não pude me aprofundar nisso, mas considero relevante para investigações futuras.

comumente por “teto de vidro”, simboliza uma “barreira” invisível que impede as mulheres de assumirem cargos mais altos.

Em “Mulheres executivas brasileiras: o teto de vidro em questão” (SANTOS, TANURE e NETO, 2014), os autores enfatizam o surgimento do termo e pesquisas que comprovam a dificuldade de progressão na carreira marcada pelo gênero. É como se elas pudessem “enxergar” o fim do caminho, a “linha de chegada”, mas essa barreira as impedissem de alcançá-la.

Betina Lima (2013), ao relatar a trajetória de mulheres na física, elabora o conceito de “labirinto de cristal”. Para ela, não se trata apenas de um único impedimento que deixa as mulheres “para trás” na evolução da carreira. Antes, o que se apresenta é uma série de desafios durante todo o percurso na busca por maior reconhecimento em sua área, em forma de “labirinto”, mas que ainda, de certa forma, permite a visão das próximas etapas devido à sua estrutura cristalizada.

Há, ainda, outra metáfora que me parece pertinente trazer para o contexto das mulheres cientistas: é a analogia das *firewalls* (BENDL e SCHMIDT, 2010), ou “paredes de fogo”, como analisado por Moschkovich (2012). Nessa perspectiva, os empecilhos ao avanço das mulheres não estão só na corrida para a linha de chegada, “olhando para cima” para o objetivo que não conseguem alcançar por conta do teto de vidro. Eles estão em toda a estrutura dessa “casa”: no piso, nas vigas, nas paredes.

O termo *firewall* é utilizado na ciência da computação como algo que previne que ameaças externas entrem no sistema: quem define quem entra ou não é o administrador do *firewall*. Assim, as “paredes de fogo” podem ser entendidas enquanto discriminações enfrentadas por mulheres ou por pessoas não pertencentes ao grupo dominante, ao grupo de administradores do *firewall*. Dessa forma, pensando em um sistema virtual, as discriminações são espaços virtuais flexíveis que não podem ser tocados.

Para entrar no sistema, o indivíduo precisa decifrar as informações de login, mas estas não são fornecidas a todos. Caso não possua o código de acesso, alguns podem tentar maneiras não convencionais de as adquirir: são conhecidos como *hackers*. A chave para “ultrapassar” as discriminações é encontrar a senha correta: é saber qual a performance adequada, a linguagem a ser utilizada - é um *outsider* tentando se passar por um *insider* (COLLINS, 2016).

Aqui, as barreiras não são somente verticais: elas formam uma espiral que possui barreiras horizontais e verticais para se chegar ao topo. A dificuldade, portanto, não é só estar dentro de uma casa que possui um teto de vidro ou um labirinto de cristal. A dificuldade é,

justamente, logo de cara, entrar na casa, pois está protegida pelo código de acesso que não lhe foi dado. E mesmo que consiga acessá-lo de outras formas, a cada degrau da espiral encontrará novos códigos de acesso que precisará transpor.

De outro lado, tem-se a trajetória peculiar de Berenice: ingressou no ensino superior em grande medida para que sua filha tivesse um exemplo, tomando por base a sua experiência; graduou-se, assim como sua filha; esta, por sua vez, seguiu os estudos na pós-graduação na sociologia e, posteriormente, se tornou uma figura de referência para a mãe, que decidiu ingressar no mestrado. Essa relação será pensada de maneira mais detalhada no âmbito do argumento que irei expor na seção 3.4.

Em relação ao custeio dos estudos no mestrado/doutorado, a maioria das/dos respondentes recebe bolsa CNPq ou CAPES, mas esta não é a maior fonte de renda da casa (40%). 25% recebe bolsa do mesmo tipo e esta é a maior fonte de renda da casa. Outra porcentagem que chama a atenção são 23,8% que não recebem bolsa, pois trabalham e o salário é a maior fonte de renda da casa. A renda familiar de quatro a sete salários mínimos (de R\$ 4.848,00 a R\$ 8.484,00) contou com 35% das respostas, seguida de um a quatro salários mínimos (de R\$ 1.212,00 a R\$ 4.848,00), com 31,3% das respostas.

A respeito das condições materiais de existência, as entrevistadas relataram:

eu nunca quis fazer (mestrado) no mesmo lugar. Era difícil, eu tinha essa interdição da grana, né? Tem a barreira do segundo idioma, a UnB já pede de entrada e eu não tenho o inglês. (...) A UFRGS tem o inglês, mas você tem que entregar a proficiência até o terceiro semestre. Eu tentei a UFRGS pra tentar mesmo, e aí passei. Aí teve o bônus da pandemia, porque dava pra fazer à distância. Porque eu provavelmente não iria conseguir ir pra lá, não iria conseguir pagar um aluguel, comer, me vestir, enfim, com 1500. (...) É ridículo (o valor)! (...) Não tem reajuste há anos<sup>17</sup> e é ridículo tentar sobreviver com 1500. Estando em Brasília, tendo o suporte da minha família... a gente passou muito perrengue na pandemia, porque minha mãe perdeu o trampo e o bar não podia abrir... e foi a minha bolsa que sustentou, inclusive, mas muito porcamente. Eu queria que fosse uma bolsa justa pra gente conseguir dar conta do trampo e ter uma dedicação exclusiva mesmo. (Catarina)

eu tive a oportunidade de trabalhar fora da academia com a sociologia e foi muito, muito bom, mas gratíssima por não ter que trabalhar e estudar (risos) porque o doutorado... É assim: o mestrado e o doutorado são trabalhos, então acaba acumulando muita, muita coisa. Dá pra fazer, é possível, (...) mas você não consegue se dedicar da mesma forma, né? Se você tiver dedicação exclusiva. Agora eu tô só como bolsista (...) Não tinha como acumular, então optei por me tornar bolsista (...) se você considerar o doutorado ou o PhD em outros países, principalmente de norte global, são considerados realmente empregos, você tem benefícios, você tem férias, tem garantias, tem... pô, a licença maternidade é uma coisa muito nova, muito nova,

---

<sup>17</sup> As entrevistas, conforme explicitado no capítulo 1, ocorreram antes do reajuste das bolsas efetivado em fevereiro de 2023, ao qual será feita referência logo a seguir. Optei por deixar a menção a essa questão, novamente, pela localização espacial e temporal da pesquisa. Independentemente do reajuste, houve, por muito tempo, o debate da necessidade de tal medida.

sabe? Então assim, você pensa em todas as mulheres que foram completamente expulsas da academia nesse meio tempo. (Débora)

eu tive vários momentos com relação a ser bolsista, desde receber as bolsas de assistência social, que foram a minha maior renda da graduação inteira! Na pandemia, o que teria sido de mim sem as bolsas da assistência social? Pra depois não ter perspectiva de emprego, de trabalho nenhum, nenhum! (...) uma bolsa de 1500 reais, que é um salário mínimo, pra uma pessoa que estudou cinco anos e vai estudar mais dois (...) eu nunca me sinto satisfeita com isso. (...) Eu acho que como qualquer estudante de pós se sente desvalorizado com essa bolsa, mas mais do que tudo pra mim ela é fundamental. Sem uma bolsa eu não faria o mestrado. (...) Eu não sei se é a UnB ou é Capes, não sei qual das duas instituições que impedem o acúmulo de bolsa, mas eu não posso acumular a bolsa do mestrado com as bolsas de assistência social, mesmo precisando! (risos) A bolsa é uma bolsa de dedicação exclusiva, que não tem férias, não tem 13º, não tem benefício nenhum. Quando você é uma mulher negra, que é o meu caso (...) você não pode depender única e exclusivamente dessa bolsa. (...) por exemplo, eu sei que na nossa turma não tem muito alunos negros, eu e mais dois, três, somos exceções. E no doutorado muito menos, mas eu já furei um pouco essa barreira que é essa seleção que é racista pra caramba (...) eu fui uma das exceções de que consegui entrar (...) Eu acho que as bolsas são super importantes, pras pessoas negras faz toda a diferença. Esse esquema do departamento, que as bolsas vão primeiro pras pessoas que são das cotas raciais, não é comum em todos os departamentos do Brasil. Sobre isso, eu acho mais do que justo. (Amanda)

Assim, eu acho a minha situação muito atípica, porque como eu te falei, eu sempre trabalhei como empregada doméstica, mesmo depois de concluir a graduação. A bolsa chegou no período de pandemia, onde eu não estava recebendo porque eu não estava trabalhando exercendo aquilo que eu sempre fiz, que é trabalhar de empregada doméstica. Então, eu não consegui avaliar se esse valor é justo ou não, porque quando ele chegou, eu não tinha nada. (...) quando ele chegou, ele foi muito bem vindo. (Berenice)

Eloísa relatou que não havia bolsa disponível assim que iniciou o doutorado e que, por isso, acabou acumulando dois empregos, o que se mostrou extremamente desafiador. O seu sentimento era de estar “fazendo tudo mal feito”. Assim que a bolsa se tornou disponível, ela optou por ser bolsista.

Neste ponto o que se destaca é o aspecto material necessário ao ingresso e à continuação dos estudos. Quando selecionei as entrevistadas, a partir das respostas do questionário, três trabalhavam fora da academia e se sustentavam deste salário (seja somado à renda de outra pessoa da casa ou não) e as outras três possuíam bolsa. No momento das entrevistas em si, duas mulheres pertencentes ao primeiro grupo eram agora bolsistas. Me surpreendeu a prioridade que deram à bolsa: só não se utilizavam deste recurso em momento anterior porque não estava disponível para elas desde o início.

A partir disso, entendo que se pode confirmar a importância das bolsas de mestrado e doutorado para o prosseguimento da produção científica brasileira. A pós-graduação é um trabalho que exige dedicação e é remunerada de forma não compatível, segundo as entrevistadas. Após a realização das entrevistas, em fevereiro de 2023, o novo governo

realizou um ajuste das bolsas: mestrandas(os) passaram de uma bolsa de R\$ 1.500,00 para uma de R\$ 2.100,00 e doutorandas(os) de R\$ 2.200,00 para R\$ 3.100,00 (GOVERNO, 2023). Não pude, pelas datas das entrevistas, questionar se com estes valores elas se sentem mais valorizadas em seu ofício. De qualquer forma, tratamos de um recurso que não tinha reajuste há 10 anos (GOVERNO, 2023).

Neste caso, o valor da bolsa e as condições impostas ao seu recebimento seriam uma questão, possivelmente, para todo o corpo discente de pós-graduação, independentemente de gênero, raça ou classe. Afinal, esses dois elementos são os mesmos para todas(os), certo? No entanto, observamos que nos relatos as mulheres apresentam as especificidades de suas vivências. Vou destacar aqui dois exemplos.

O primeiro é o de Berenice, que parece ser a única a considerar o valor anterior da bolsa justo. Ela pondera que sua situação é atípica, mas o seu referencial anterior é de um trabalho muito explorado no Brasil, o de trabalhadora doméstica. Este ofício tem origem na colonização e na associação do trabalho de servidão doméstica com mulheres negras. Como consequência, ainda hoje é majoritariamente executado por este grupo (VILELA, 2022) e não possui remuneração adequada. Berenice conta em sua entrevista que a troca do salário de trabalhadora doméstica para uma bolsa de mestrado foi positiva para ela, pois, colocando em perspectiva com o que exercia anteriormente, foi uma espécie de ascensão.

O segundo exemplo é o de Amanda, que situa a sua condição econômica: a bolsa é o maior sustento de sua casa, e como mulher negra que é a única responsável por prover seu lar, a bolsa se torna central em sua vida. Este não é o caso de todo o corpo discente: uma parte significativa entre as pessoas na pós-graduação, vinda de famílias com maior poder aquisitivo (que sabemos serem em sua maioria brancas), não necessariamente utilizarão a bolsa para arcar com as despesas da casa, por exemplo. Isso não significa que há demérito nisso, apenas que as relações estabelecidas com o recurso diferem, apesar de o valor permanecer o mesmo.

Celi Pinto, em “Notas sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro” (2008), propõe discutir a aplicabilidade de Honneth e Fraser no contexto brasileiro - isto é, se essa empreitada faz sentido - e as aproximações e distanciamentos do autor e da autora. De modo geral, ela se atém a alguns aspectos das teorias, dos quais destaco a redistribuição para Honneth, que discorda de Fraser e a aponta apenas como uma forma de luta por reconhecimento. Afinal, para ele, o material não pode expressar-se em si.

Neste ponto, me parece que a concepção de Fraser se mostra mais coerente, por entender que o aspecto material, especialmente no contexto de uma sociedade brasileira

pautada pelo histórico de colonialismo e o atual sistema capitalista, deve ser considerado em si, como ferramenta de construção da realidade e das relações.

E é exatamente esse o exercício proposto pela autora: o de “reter os melhores elementos de cada teoria” (PINTO, 2008, p. 36) para avaliar o cenário brasileiro. Assim, se evocarmos Fraser para nos auxiliar na tarefa de analisar tal situação, podemos dizer que priorizar as bolsas para as(os) estudantes solicitantes de cotas parece ser uma boa tentativa de solucionar as injustiças combinadas de ordem econômica e social.

### **3.2. A experiência acadêmica e seus percalços**

Foi pedido às(aos) respondentes do questionário que selecionassem desafios que vêm enfrentando em seus estudos. “Sobreposição de atividades” foi o desafio com maior índice, contando com 58 marcações, seguido de “desmotivação”, com 46 marcações, “dificuldade de acompanhar as leituras” e “sensação de não pertencimento”, ambos com 41 marcações, “interação com as(os) colegas”, com 28 marcações, “interação com as(os) professoras(es)”, com 24 marcações, “dificuldade de assistir às aulas”, com 21 marcações, “dificuldade de acesso a equipamentos ou à internet”, “dificuldade de acesso ao campus” e “não tenho tido dificuldades relevantes”, com 5 marcações cada.

Além desses, propostos por mim, quatro pessoas nomearam outras dificuldades, que ficaram com 1 marcação cada: “ansiedade”, “dificuldade de concentração”, “falta de dinheiro” e “manter a sanidade mental em meio a uma pandemia, com amigos e parentes adoecendo, um governo negacionista e protofascista - em choque cotidiano com o regime democrático e flertando abertamente com um novo golpe”.

Ao desmembrar os dados focando nas categorias de gênero e raça, há alguns pontos que chamam a atenção. Por exemplo, no tópico “sobreposição de atividades”, que obteve o maior número de marcações (58), 74,13% delas são de grupos minoritários, ou seja, de mulheres e pessoas negras. 24 marcações foram de mulheres brancas, 10 de mulheres negras e 9 de homens negros. E se considerarmos que houve 40 mulheres que responderam ao questionário, isso significa que 85% delas sofrem com a sobreposição de atividades.

As mulheres já lidam com as jornadas duplas e triplas de trabalho, precisando se dedicar aos estudos, à carreira e às atividades domésticas, que são classificadas por Angela Davis (2016) como “praticamente invisíveis”, delegadas “naturalmente” às mulheres e contribui para afastá-las da esfera pública. É evidente que Davis não está insinuando que essas atividades são realmente naturais às mulheres, mas sim que ao longo da história ocorreu uma

delegação em meio a um processo de naturalização de tais atividades como femininas, que leva a uma pressuposição que as mulheres devem desempenhá-las.

Nas entrevistas, tive a oportunidade de aprofundar a discussão a respeito destes desafios:

Essa parte de sobreposição de atividades é isso, eu não posso, não consigo, fazer só o mestrado. Então eu estou fazendo várias coisas além do mestrado, financeiramente falando. Isso se mantém. A relação com os colegas, eu acho que na época eu estava me sentindo sozinha, eu acho que muito pela pandemia, porque a gente não conseguia se ver, se relacionar dessa forma, e também porque fazer pesquisa na pós-graduação é muito solitário, né? (...) Porque eu acho que nós, estudantes negros, a gente sabe sobre que o 'fazer pesquisa sozinho' pode ser violento, e pode se voltar contra você em várias formas de racismo. Eu tive na graduação vários companheiros que compartilhávamos as pesquisas. E eu sinto que no primeiro ano do mestrado eu perdi isso, e isso me desorientou um pouco, me levou pra um caminho que agora tá me fazendo repensar essa experiência. Mas eu acho que a gente como as únicas (risos) cinco mulheres numa turma de 16, a gente se fortaleceu e esteve mais presente umas pras outras. (Amanda)

eu tava no ápice da doideira disso de ter 3 empregos, eu tava realmente conciliando com tudo. Tava complicado as leituras, eu ainda tava fazendo disciplina, né? (...) então esse acúmulo de atividades que é o que a gente acabou de falar da precarização do fazer científico no Brasil, você não consegue ser só uma, você não pode ter só as atividades do doutorado. (Débora)

eu já via uma certa hostilidade na verdade, sabe? Dos próprios estudantes assim, com quem trabalha. Eu acho que senti uma coisa assim muito... de muitos jovens que nunca precisaram trabalhar na vida, com o seu tablet, julgando as pessoas que, sei lá, chegam no ambiente acadêmico mais velhas, sem tantos recursos, tendo que trabalhar, tendo que conciliar com aquilo uma outra coisa. Os professores não têm uma compreensão em relação a isso também. (Eloísa)

eu sei lidar muito melhor com essas situações, com a sensação de não pertencimento, de me sentir deslocada... de fato, eu estou sempre deslocada. E um pouco tem a ver com a minha personalidade e com as projeções que eu faço na minha história, eu sou muito desconfiada das situações das pessoas, de colegas mesmo. Mas, na universidade eu já passei por roubo intelectual de professores. (...) Eu acho que também porque estou subindo degrauzinhos na carreira acadêmica, acho que o tratamento que um mestrando recebe é melhor do que um graduando recebe e é pior do que um doutorando recebe. Mas teve uns perrengues de racismo durante as aulas... de grosserias... mas as experiências com os professores que eu tive foram surpreendentes. Eu gostei. A minha orientadora é muito querida, ela é muito sensível... e é uma orientadora de fato, orienta, não tenho nada pra reclamar. (...) mas essa coisa do não pertencimento é muito forte pra mim, que é uma dificuldade, eu acho que ela vai permanecer por um tempo. E a pós-graduação é uma outra dinâmica, tem muito ego (...) principalmente colegas homens, negros e brancos... tive experiências bem ruins, muito desprazeres mesmo, de acharem que porque é doutorando, não precisa fazer. "Ah, mas eu tenho muita coisa pra fazer", todo mundo tem! Tá dizendo pra mim que eu não tenho muita coisa pra fazer. Se uma pessoa não cumpre a tarefa, fica difícil pro coletivo. (...) Aí você ver que ninguém faz... foi eu e o meu colega que fizemos. E é isso, as duas pessoas negras se sobrecarregaram. (Catarina)

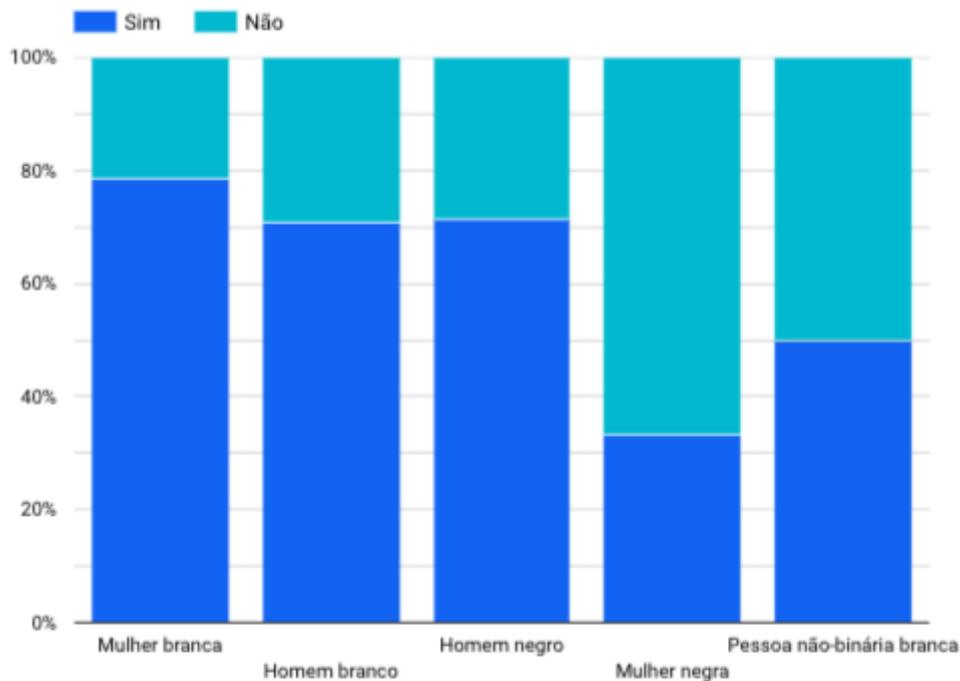
No próprio questionário, essa questão do “não pertencimento” nas opções de “desafios” também é caracterizada pela interseccionalidade: de 41 marcações, 30 (73,17%) são de mulheres e pessoas negras. 15 marcações foram de mulheres brancas, 7 de mulheres negras e 8 de homens negros. Nesse sentido, 55% das mulheres não se sentem pertencentes ao ambiente acadêmico, contra 41,66% dos homens com o mesmo sentimento. Interessante que entre os 10 homens que marcaram “sensação de não pertencimento” como desafio aos estudos, 4 são homens não heterossexuais, o que pode ser mais um fator de não pertencimento a um grupo dominante. Isso será trabalhado de forma mais aprofundada na seção 3.3.

É notável que as mulheres se sentem sobrecarregadas de maneira geral. A questão da pandemia, que tratarei mais à frente nesta seção, pode ter evidenciado e potencializado isso, mas já é sabido que a vivência feminina é historicamente marcada por este acúmulo de funções, como exposto por Davis (2016). Esta sobreposição não se refere somente aos cuidados com o lar, eventualmente com as crianças e às atividades de pós-graduação. Algumas dessas mulheres também declararam terem acumulado mais de um emprego a fim de sustentar ou contribuir com o sustento da casa para além do mestrado/doutorado, que é considerado um trabalho de dedicação exclusiva.

Para além disso, a menção pela maioria delas da solidão no processo de pesquisa dialoga com o ensaio de Ernesto Venturini e Maria Stella Goulart (2016), que nos indicam como o fenômeno não se restringe a essas mulheres. Na verdade, estudos apontam que, devido à solidão experienciada ao contexto acadêmico, estudantes universitários têm maiores taxas de sofrimento mental, como depressão - e esse índice é ainda maior entre mulheres. Venturini e Goulart apresentam algumas razões para este processo tão solitário: competitividade, ideologia meritocrática, pressão pela produtividade, desatenção por parte da instituição a respeito dos problemas de docentes, estudantes e funcionárias(os), entre outros.

A menção do racismo neste momento de questionamento acerca dos desafios é bastante significativa. Tratarei as barreiras de gênero e raça de maneira mais aprofundada um pouco adiante nesta seção, mas é interessante pontuar que o racismo parece se associar com a própria sobrecarga e com a solidão no fazer científico, de modo que se reforçam mutuamente.

De acordo com os resultados do questionário, a maioria (67,5%) se sente representada pelo corpo docente de seu programa, contra 32,5% que não se sentem representados. Destaco que entre as mulheres brancas e os homens - brancos e negros - a sensação de representatividade parece ser equilibrada, o que muda quando olhamos para as mulheres negras: a grande maioria não se sente representada.

**GRÁFICO 21 - REPRESENTATIVIDADE CORPO DOCENTE X GÊNERO E RAÇA**

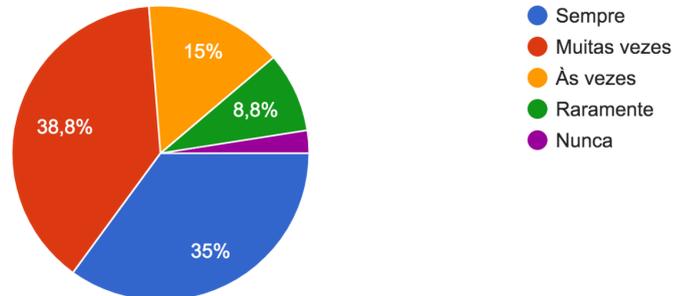
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

50% das(os) estudantes são orientadas(os) por mulher cisgênero, 48,8% por homem cisgênero e 1,2% por pessoa não-binária. Para a maior parcela (48,8%), a relação com a(o) orientador(a) é “excelente”, para 32,5% ela é “boa”, para 16,2% ela é “regular” e para 2,5% ela é “ruim”. Por sua vez, quando perguntadas(os) se se sentem incentivadas(os) por seu/sua orientador(a), 35% disseram se sentir “sempre” incentivadas(os), 38,8% “muitas vezes”, 15% “às vezes”, 8,8% “raramente” e 2,5% “nunca”. Além disso, 76,3% sentem que sua relação com a(o) orientador(a) impacta em sua autoestima.

### GRÁFICO 22 - AVALIAÇÃO DO INCENTIVO DO/A ORIENTADOR/A

Sente que é incentivado/a por seu/sua orientador/a?

80 respostas

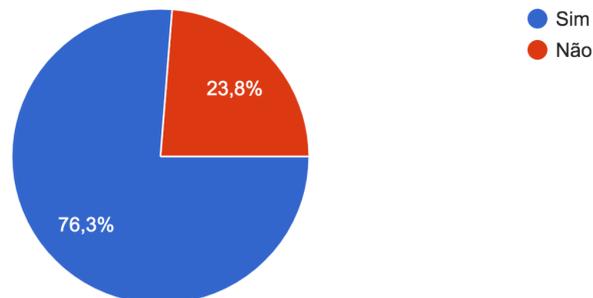


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 23 - RELAÇÃO COM ORIENTADOR E IMPACTO NA AUTOESTIMA

Sente que sua relação com seu/sua orientador/a impacta em sua autoestima?

80 respostas



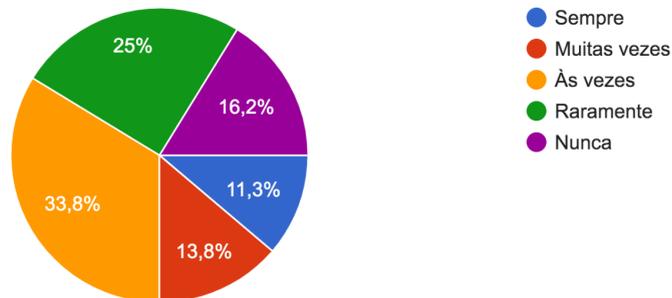
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

No que tange à relação com as(os) colegas da pós-graduação, 33,8% se sentem intimidadas(os) “às vezes”, 25% “raramente”, 16,2% “nunca”, 13,8% “muitas vezes” e 11,3% “sempre”. Ou seja, juntando as categorias “às vezes”, “muitas vezes” e “sempre”, temos 58,9% que se sentem de alguma forma intimidadas(os) pelas(os) colegas de curso. Quando perguntadas(os) se essa relação com as(os) colegas impacta na própria autoestima, 70% respondem que sim.

### GRÁFICO 24 - SENTIMENTO DE INTIMIDAÇÃO PELOS/AS COLEGAS

Sente-se intimidada/o pelas/os colegas da pós-graduação?

80 respostas

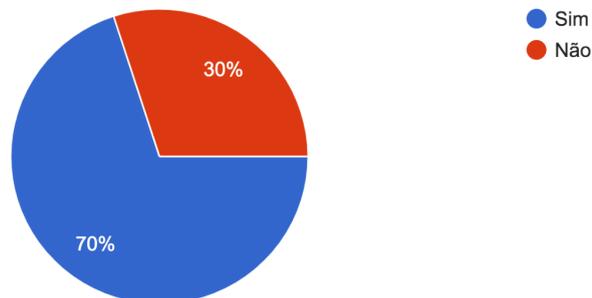


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 25 - RELAÇÃO COM OS/AS COLEGAS E IMPACTO NA AUTOESTIMA

Sente que sua relação com seus/suas colegas de turma impacta em sua autoestima?

80 respostas



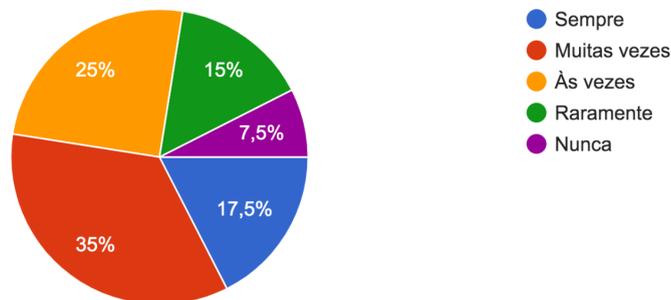
Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Durante as aulas e apresentações em grupo, como seminários e congressos, por exemplo, 35% se sentem “muitas vezes” confortáveis para expor suas ideias, enquanto 25% marcou a opção “às vezes”, 17,5% a opção “sempre”, 15% a opção “raramente” e 7,5% a opção “nunca”.

## GRÁFICO 26 - EXPOSIÇÃO DAS IDEIAS EM APRESENTAÇÕES

Durante as aulas e em apresentações em grupo (seminários, congressos...) sente-se à vontade para expor suas ideias?

80 respostas



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Nas entrevistas, as mulheres compartilharam suas experiências na sala de aula - ainda que virtual - e suas percepções acerca do corpo docente e de colegas, inclusive em termos de representatividade:

Eu sou uma aluna bem participativa nas aulas, eu falo bastante, então isso me colocou próxima de alguns professores. Mas eu não diria que isso se deu pelas disciplinas, porque as disciplinas a gente fez online, isso gera o maior distanciamento possível, dos professores, dos colegas. A minha relação com o meu orientador é muito boa. Ele é um cara muito aberto e ele me deixa livre. Mas essas relações boas, essa troca, pelo menos pra mim, não tem sobressaído às experiências ruins. A violência e as formas de pressão pra produtividade, pra entrega de prazos, essa cobrança excessiva, sobressai pra mim a essas boas relações. Mas eu me sinto feliz hoje com o corpo docente do departamento. Eu acho que a gente tem um corpo docente diverso, professores comprometidos. (Amanda)

Eu acho que em termos de gênero a gente tem aumentado (a representatividade), mas muito incipientemente. A gente tem majoritariamente professores homens que, enfim, é uma daquelas questões que a gente conversou no início sobre como que isso afeta também a nossa capacidade de formar redes, né? (...) mas eu acho que o departamento também tem trabalhado pra uma mudança nisso de alguma forma. (...) das últimas 5 pessoas que entraram, se eu não me engano 3 foram mulheres, dos professores, mas de qualquer forma eu acho que raça é mais alarmante de todos e orientação sexual também, né? Realmente a gente não vê. (Débora)

Eu estava em uma sala de aula onde a maioria era branca e jovem. Eu era a pessoa mais velha da minha turma. As mais velhas da turma eram a professora e eu. (...) Eu tenho dificuldade com a tecnologia, mas eu não posso reclamar do método aplicado, da qualidade dos professores, das aulas oferecidas... (...) Agora, eu dou uma travada quando eu tenho que apresentar trabalho. E isso, eu acho que tem a ver com a representatividade sim, sabe? Eu me sinto meio acuada. (...) Eu cheguei a reclamar isso com a minha psicóloga: "Aqueles meninos... tem 20 anos e eles sabem tudo de tudo! Sabem tudo de psicanálise, sabem tudo de sociologia! O que que eu vou falar?!" (risos). Então eu acho que essa diferença de idade, frente a uma educação compartilhada, faz muita diferença. Intimida, (...) ver aquela juventude toda

pensando assim: "nossa, essa mulher tá falando besteira, tá viajando", sabe? "Onde ela aprendeu isso? Ela não entendeu nada!" (risos). (...) Nenhum (professor negro)! Mulheres sim, negros nenhum. Nem homens, nem mulheres. (...) A representatividade negra no mestrado e no doutorado é quase zero, infelizmente. E pra falar de professores, aí mesmo que não tem. Ainda mais nesses cursos, né? Esses cursos são muito elitistas, e quanto mais elitista, mais branco. Mas isso já me acompanha há muito tempo, né? Desde a graduação. (Berenice)

a UFRGS tem dois professores negros (...). São professores maravilhosos. E foi uma seleção, a que eu entrei, que entraram 4 pessoas negras, que, olhando outros processos seletivos, é muito. Tá aumentando até nas seleções de agora, o que é muito legal, porque é quem a gente pode contar mesmo, no final das contas. Eu acabei criando um vínculo com dois desses colegas, a outra a gente até se preocupa, a gente percebe a ausência dela. (...) uma das que eu criei um vínculo mais forte acabou saindo, o que é uma coisa horrível, né? Porque novamente, não é só o acesso. Não é só você ter o seu nome lá na lista de acesso à universidade por cotas. (...) na graduação mesmo, várias situações em que eu realmente travei, chorei, tive crise, porque eu ia apresentar um seminário, porque eu ia ter que falar. (...) Eu acho que por a gente ser mulher, é isso, eu me senti muito silenciada e me silenciaram. Na escola, eu me lembro de poucas vezes ser uma pessoa que fala, que tira dúvida. Acho que as únicas vezes que eu perguntei, as pessoas riram. (...) Hoje eu tenho encarado mais isso de me desafiar, de fazer terapia e de reconhecer que o que eu falo é importante, por mais que eu tenha sido ensinada que o que eu falo, o que eu penso, o que eu sinto não é importante... e de ficar esperando reconhecimento das pessoas também. (Catarina)

É, eu acho que eu conhecia boa parte dos professores da minha graduação, e eu acho que é um corpo docente qualificado, na grande maioria, enfim, em geral é qualificado. Assim, tem muitas mulheres (...) tem mulheres que eu admiro muito (...) eu sinto que elas existem, mas eu também sinto que não só elas estão em menor número, mas com certeza elas são menos expressivas no programa. Elas são tidas grande parte como um segundo escalão (...) no geral, as bolsas de produtividade, os homens que são mais reconhecidos nas suas áreas de atuação e as mulheres, apesar de eu achar elas bem mais competentes, elas acabam muitas vezes ficando, assim, nesse segundo plano (...) esses tempos eu até me dei conta dessa coisa do sobrenome. Mesmo entre alunos, boa parte dos nossos professores homens a gente chama pelo sobrenome e das mulheres a gente chama pelo primeiro nome. Esses dias eu falei "será que isso é algum dos reflexos do machismo?" falei "bom, num campo onde tudo é baseado no sobrenome...". Sei lá, tu fala o nome do professor, você já associa o que ele já produziu assim, né? Aí as mulheres não, tu chama pelo primeiro nome, mas assim, é outro nome que vai tá lá num artigo, né? (...) eu não acho que é um programa diverso nesse sentido. Tem várias mulheres, mas eu não acho que elas têm a mesma importância institucionalmente que os homens e com certeza é um programa nada diverso no aspecto racial (...) foi um processo seletivo que (...) pediram uma série de coisas, sei lá, proficiência em duas línguas, antes no processo de seleção, não durante o doutorado. Então era um desafio porque quem é que já tem proficiência em duas línguas? (...) O programa tem ações afirmativas há muitos anos já, então sempre tem essa diversidade, mas sempre com esse recorte dos alunos das ações afirmativas. Não fosse isso, ia ser uma turma totalmente branca, né? (Fabiola)

A questão da representatividade dialoga com o debate que faço com bell hooks na seção 3.4. Não se enxergar no corpo docente e/ou discente cria essa sensação de desconexão e não pertencimento que é ponto central nesta pesquisa<sup>18</sup>. Isso não significa que não existam

<sup>18</sup> A fala de Fabiola também traz outro elemento que precisa ser melhor estudado: uma das expressões dos processos de invisibilização das mulheres. Ela, que realiza sua pós-graduação no PPGS da UFRGS, afirma que as mulheres existem, "mas com certeza elas são menos expressivas no programa. Elas são tidas grande parte

mulheres em posições de destaque e em cargos de liderança na academia. Elas existem e possuem notório conhecimento em suas áreas. Mas conforme relatado por Fabíola, por conta do número de mulheres nesta situação e talvez pela falta de sensação de pertencimento a este ambiente, pode ocorrer de o lugar de reconhecimento destas mulheres ser desconsiderado ou considerado sem o devido nível de importância.

De todo modo, entendo que Pierre Bourdieu contribui na compreensão da dinâmica existente entre docentes e estudantes dentro de uma instituição acadêmica. Em seu trabalho “O campo científico” (1983), Bourdieu afirma que o campo é um lugar de lutas, e, no caso do campo científico, de luta pelo monopólio da autoridade científica, ou seja, da “capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 1).

Isso se relaciona, para ele, com a busca por aquilo que é “importante” e “interessante” aos olhos dos outros, pois traz lucro simbólico. Nesse sentido, ele versa mais especificamente sobre o processo da luta pela autoridade científica:

A luta pela autoridade científica, espécie particular de capital social que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo e que pode ser reconvertido em outras espécies de capital, deve o essencial de suas características ao fato de que os produtores tendem, quanto maior for a autonomia do campo, a só ter como possíveis clientes seus próprios concorrentes. Isto significa que, num campo científico fortemente autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores que, sendo também seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame (BOURDIEU, 1983, p. 6 - aspas no original).

O que acontece, no caso aqui estudado, é que os “clientes” de um cientista social são, em sua maioria, outros cientistas sociais (principalmente em se tratando do espaço acadêmico), e isso reforça a ideia da importância do reconhecimento dentro deste grupo de forma ainda mais expressiva. Afinal, somente um cientista social com prestígio reconhecido pode conceder a outro a mesma característica.

Há, por conta disso, uma disputa pela própria definição da ciência, pois quem “vencer” será o próprio detentor da posição dominante que irá assegurar seu reconhecimento perante este campo. Além disso, os dominantes sempre buscarão conservar suas posições para não perderem o prestígio.

---

como um segundo escalão”. Cabe se perguntar de onde vem essa sensação, na medida em que se trata de um programa com duas mulheres - Soraya Côrtes e Clarissa Neves - bolsistas Produtividade 1A do CNPq, e Cinara Rosenfield, outra referência na área de Sociologia do Trabalho. Destaco que essa discussão não é foco desta pesquisa, mas me parece que se apresenta como um debate válido a ser aprofundado em outro momento, pois trata não só da efetiva presença feminina, mas do impacto que o imaginário social da existência de mulheres na posição de líderes ou na carreira acadêmica tem no processo de reconhecimento.

Se pensamos nas questões de gênero e raça, é explícito que aqueles que “definiram as regras do jogo” a respeito do que é a ciência ocidental e o que é válido dentro dela - homens europeus, brancos e de classes altas -, facilmente mantêm seu prestígio e reconhecimento e são aqueles que decidem quem também irá obtê-los, produzindo uma longa e arraigada história de protagonismo masculino e branco.

O que as mulheres e pessoas negras encontram ao adentrar esse ambiente é um lugar que não facilitará seu reconhecimento:

Os novatos que recusam as carreiras traçadas só poderão ‘vencer os dominantes em seu próprio jogo’ se empenharam um suplemento de investimentos propriamente científicos sem poder esperar lucros importantes, pelo menos a curto prazo, posto que eles têm contra si toda a lógica do sistema (BOURDIEU, 1983, p. 18).

Assim, isso torna toda a relação com o corpo docente e especialmente com o orientador mais complexa: há um ciclo de interesses que parece dificultar a ascensão das mulheres e pessoas negras, que por sua vez dependem daqueles que dominam a estrutura para ganhar prestígio e reconhecimento. Voltarei a este ponto na seção 3.4.

Outro aspecto relevante a se destacar dos relatos destas mulheres é a delimitação temporal desta pesquisa: a pandemia. A maior parte das entrevistadas realizou as disciplinas em si no modelo remoto e esta foi uma questão pautada por elas em outros âmbitos:

aula online foi horrível, né? (...) você perder esse contato, que é uma das melhores coisas da academia (...) você fica em um trabalho muito mais isolado e acho que também tô lembrando da sensação, um pouco desse choque de (...) não ter um grupo de pesquisa, reunião só online, aula distante, minha turma não é nem um pouco integrada, a gente não conseguiu estabelecer isso. (Débora)

Eu tive esse ano disciplinas presenciais, mas boa parte foi online. E não é bom pra mim, porque eu preciso dessa vivência de sala de aula. Como eu disse, a tecnologia e eu temos grandes dificuldades de relacionamento. E aí eu tenho que ficar pedindo ajuda pra um colega... são coisas simples que eu não consigo fazer... é muito ruim. Aula online pra mim é muito difícil. (Berenice)

Foi punk (risos), impactou muito (o doutorado)... (...) eu tive muitas questões familiares, questões de saúde física e mental, tive muita ansiedade (...) então abandonei durante a pandemia o doutorado, completamente. (...) O impacto da pandemia foi esse, tanto na saúde física, saúde mental totalmente deteriorada, cuidados eu acho com família e tal, falta de espaço, precisar trabalhar mais pra dar conta de gastos extras, dar conta de saúde... é isso. Foi surreal. (Eloísa)

Assim, eu sou bastante privilegiada, né? Porque eu tenho uma condição hoje que me permite ter uma condição de vida bem tranquila (...) a gente tem dois filhos, né? Mora com duas crianças (...) e aí as aulas... eu tenho uma condição boa de internet, tinha computador, então tudo isso era ok assim, o que que era mais difícil às vezes a rotina, assim, da casa, porque com as crianças em casa, elas com aula também e toda a dinâmica, né? Meu companheiro também tendo que produzir a coisa da tese, às vezes com disciplina também, então isso foi mais difícil pra mim. Sinto que aproveitei bem as aulas online, não tenho reclamações. Foram boas disciplinas, acho que o que eu mais senti falta foi um pouco dessa interação, dessa troca,

principalmente assim com a minha turma do doutorado, eu sinto que eu não tive uma turma. (Fabiola)

Os efeitos da pandemia citados por elas foram diversos: envolveram o acúmulo de funções, a dificuldade em se adaptar a uma rotina de estudo remota<sup>19</sup>, a dificuldade no relacionamento com colegas e docentes pelo contato online, os impactos na saúde física e mental e dificuldades financeiras, como foi citado por Catarina anteriormente, pois teve de sustentar sua casa com a bolsa devido ao desemprego dos pais neste período.

De acordo com o estudo *As ciências sociais na pandemia da covid-19: rotinas de trabalho e desigualdades* (2021), as relações adaptadas para o contexto de pandemia afetaram as rotinas de trabalho e as autoras ajustam o foco para o caso de pós-graduandas(os). Conforme os dados apresentados por elas, grandes impactos ocorreram principalmente para as mulheres, em decorrência da rotina de cuidados com a casa e com filhos, que acaba recaindo mais sobre elas.

Na minha pesquisa, a maternidade foi uma questão que apareceu de forma distinta da que imaginei nas hipóteses iniciais da pesquisa. No grupo de mulheres que entrevistei, apenas duas eram mães e descreveram a maternidade de maneiras distintas. Berenice tem uma filha já adulta, que inclusive foi incentivo para que ela ingressasse no mestrado, já que na época cursava o doutorado em ciências sociais. Sobre a maternidade ao longo da vida, como mãe solo, descreveu:

Eu sempre me vi como a melhor mãe do mundo (risos). Eu não tenho nenhuma culpa, nenhum arrependimento. (...) eu fui uma mãe que precisava trabalhar, sabendo que eu tinha uma filha pra criar. A minha vida era sair muito cedo pra trabalhar o dia inteiro e chegar em casa e entender que eu tinha uma filha que era responsabilidade minha. Eu fiz tudo que eu pude: eu alimentei, eu cuidei, eu ensinei. (...) Mas foi muito bom, você imagina! Minha filha com 20 anos formada (risos), sabe? Eu falar "tem um mestrado aqui, tenta fazer", e ela passar de cara! E você falar "caramba! Olha o que eu fui capaz de fazer, de colaborar pra que ela fizesse". Então essa parte foi muito boa. Eu acho que a maternidade é a parte da minha vida que mais me dá prazer, que mais me satisfaz, com a qual eu mais sou realizada. (Berenice)

Já Fabiola tem dois filhos, um adolescente e uma criança, mas entende que sua experiência difere daquela de muitas mulheres por considerar que as tarefas são bem divididas entre ela e seu companheiro, apesar de ainda ser uma grande demanda, sobretudo no período de pandemia:

---

<sup>19</sup> Entende-se que no caso de Berenice há ainda um aspecto geracional a ser considerado, visto que sua idade difere significativamente daquela das outras entrevistadas, sendo mais velha do que as colegas.

O Pedro hoje tem 8, então quando começou a pandemia ele tinha 6, era aquela demanda assim de toda hora (...) foi um pouco difícil assim, a gente tinha que se dividir, eu e o meu companheiro. A gente tem uma divisão bem equânime nos cuidados com os meninos, então a gente se dividiu assim: um vai trabalhar e o outro meio que vai ficar com as crianças na medida do possível. (...) E é puxado trabalhar o dia inteiro e chegar em casa, e as crianças, e janta, e tudo. Eu até tô desenvolvendo uma técnica agora que é chegar mais cedo no meu trabalho, tipo hoje eu cheguei 7:30, pra poder fazer coisas, pra poder fazer coisas do trabalho, coisas do doutorado, porque aí, bom, eu tô lá. (...) Assim, a tese tá... um pouquinho ali, coitada. Eu tô tentando, mas ela não é uma prioridade hoje pra mim. Eu gostaria que ela fosse, mas ainda não é. (Fabiola)

Eloísa, apesar de não ser mãe, comentou sobre a questão da maternidade e a pressão social que sente e sentiu para se tornar mãe:

Hoje em dia eu não vejo mais isso (a feminilidade) como uma fraqueza como eu via quando eu era mais nova, ainda tenho algumas resistências assim a... a coisas que são diretamente associadas a isso, sabe? Por exemplo, eu não quero ter família, eu não quero ter filho. Por mais que eu me reconheça enquanto hétero, me reconheço como cis, mas tenho uma resistência a... a esses estereótipos associados ao gênero feminino (...) eu gosto de ser reconhecida enquanto mulher, uma mulher que faz essas coisas que homens fazem. Eu não sou "que nem" homem, eu sou uma mulher. (Eloísa)

No questionário, entre as pessoas com filhas(os) foi unânime o entendimento de que, ao longo da trajetória acadêmica, houve ou há dificuldades em conciliar o cuidado com as crianças/adolescentes e os estudos, a pesquisa e/ou o trabalho. Algumas delas foram compartilhadas:

Sim. Dentre as dificuldades, destacaria a falta de tempo para imersão efetiva em pesquisa bibliográfica e leituras de maior fôlego. Por um lado, sinto-me constantemente em dívida com o meu trabalho. Sempre correndo atrás para compensar o atraso. Por outro lado, sinto-me também apreensiva quando surge alguma oportunidade de participar de algum projeto ou de publicação, porque sempre há esse custo envolvido. Qualquer demanda extra, significa sacrificar ainda mais o pouco tempo que tenho disponível para estar com minhas filhas. (mulher branca, casada)

Sim. Deixei de ter experiências acadêmicas como doutorado sanduíche por conta da dificuldade de dividir os cuidados com a criança e, também, de apresentar trabalhos em eventos pela mesma dificuldade. Além disso, há uma constante dificuldade diária de concentração, por exemplo, a maior parte de minha produção acadêmica ocorre entre 4h e 8h da manhã, horário em que a criança, geralmente, está dormindo. O restante é realizada com uma atenção dispersa o que dificulta continuidade. (mulher branca, separada)

Sim. Entrei no doutorado meus filhos tinham 2 e 4, mesmo com uma rede muitas vezes tive que ficar por conta por causa de viroses, o trabalho feito de forma autônoma acaba sendo o mais viável de ser transferido. A pandemia chegou acabando com qualquer rede e me vi sozinha com meu companheiro virando professora de meus filhos, até agora já no período do final da pesquisa e de escrita não consegui manter uma rotina. (mulher branca, em união estável)

O baixo percentual de pessoas com filhos (13,8%) chama a atenção. Isso pode se dar pelo fato de que a concentração de idades nesta amostra é de 26 a 35 anos em um contexto em que mulheres escolarizadas tendem a ter menos filhos e mais tardiamente (VIEIRA, 2022), ou pelas dificuldades impostas na conciliação entre pesquisa e maternidade.

De acordo com o estudo do movimento *Parent in Science* “Produtividade acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade” (2020), 47,4% das mulheres cientistas mães tem conseguido submeter artigos científicos já planejados para publicação, enquanto este número é de 65,3% para os cientistas homens que são pais. Quando se olha para as(os) pesquisadoras(es) com filhos entre um e seis anos, o índice é de 28,8% para as mulheres e de 52,4% para os homens.

Esses dados consideram as mulheres que já se encontram na academia, o que me leva a questionar se as mulheres que já são mães sentem que seriam acolhidas em um ambiente de pós-graduação. Ou seja, pode haver uma porcentagem de desistência de sequer participar de um processo seletivo diante da dificuldade de conciliar a maternidade com a academia e muitas vezes um outro trabalho.

É importante também pensar no aspecto racial que estes dados apresentam. Entre as mulheres brancas, o total de mães é de 17,85% contra 8,33% entre as mulheres negras. Volto a questionar em que medida, e entre as mulheres negras que já são mães, existe o entendimento do ambiente acadêmico como um espaço que pertence a elas<sup>20</sup>.

Pensando na multiplicidade de vivências, questionei as entrevistadas a respeito de suas visões no que tange a barreiras de gênero e/ou raça que elas identificam em suas trajetórias.

eu fiz uma disciplina na faculdade, era uma turma pequena de 5 pessoas (...) eram 4 meninos e eu. E eu nunca conseguia falar, nunca. Todas as vezes que eu falava na aula era o professor "tá, mas vamos ouvir o que a Fabíola tem pra dizer". (...) parece que eu tinha que gritar pra falar, que é uma coisa que sentia em outros momentos assim, né? Por ser mulher, eu tinha que gritar pra falar. (no ambiente profissional) Diversas vezes. De ser tida como alguém menor, né? (Fabíola)

eu era coordenadora de uma escola da Escola de Inglês A (...) e assistindo a aula de um professor, ele fez tudo errado, Andressa, tipo rasgou a metodologia, rasgou as aulas, inventou palavra. Fiz esse feedback, que foi horrível, foram 40 minutos de reunião em que ele só ficou em silêncio me olhando. (...) Quando eu terminei de falar tudo, ele olhou pra minha cara e falou assim: “Sabia que você fica linda de óculos?” (...) a questão de gênero transcende tanto isso que ele não se sente nem um pouco ameaçado por uma figura superior dele chamando atenção 40 minutos. (...) dentro da academia eu acho que tem um pouco disso também. Eu sinto que quando você é mulher, pra você estabelecer uma relação com os docentes, principalmente

---

<sup>20</sup> Respostas para estes questionamentos exigiriam uma pesquisa voltada às pessoas que não chegaram a se inscrever para processos seletivos de mestrado ou que sequer cogitaram participar deles. Apesar de não poder responder a estas perguntas, entendo ser importante considerar essa possibilidade e pensar em pesquisas futuras que abordem a questão.

por ser um meio majoritariamente masculino. é muito mais difícil, porque a sua amizade com um professor é normalmente interpretada da pior forma possível quando você é mulher. Então, você tem que pensar 3, 4 vezes antes de fazer uma piada, antes de sair em um ambiente não acadêmico com essa pessoa, pra ir num barzinho, pra sair pra alguma coisa. E algo que eu vejo que os meus colegas pós-graduandos homens não têm essa preocupação, né? (...) conseguem estabelecer conexões, redes, e formar rede com os docentes, que acho que enquanto nós pesquisadoras mulheres temos esse medo de ser interpretada dubiamente, sinto que as minhas redes são prejudicadas por isso. E do assédio mesmo, que a gente esbarra o tempo todo. Professor que acaba fazendo um elogio e você fica assim “da onde está saindo esse elogio?”. (Débora)

eu comecei a trabalhar muito nova e eu sempre tive essa coisa, sempre convivia muito com homens, e eu fazia muita questão de alguma maneira de apagar qualquer traço feminino mesmo, sabe? Dessa diferenciação. Eu odiava que me vissem como uma mulher fazendo algo, eu tinha uma coisa de ser vista como igual. (...) no meio acadêmico, assim, eu acho que até tinha uma coisa às vezes de ver alguns professores em algo que na época não se identificava como sendo um assédio, e que hoje a gente reconhece. (Eloísa)

eu sofri muito racismo na UnB. Pra conseguir as bolsas de assistência, é muito racismo e machismo. (...) A questão de gênero, ela passa muito pela minha história sim, mas se eu te dissesse na universidade, a maioria das coisas que eu vivi foi por ter sido negra, e muito menos por ter sido mulher. (...) dentro da universidade não é assim, ninguém vai chegar pra você e chamar você de “macaco”. Não é dessa forma, é muito mais sofisticado. (...) E tem um tipo de racismo que eu descobri na universidade, que é essas nuances do aspecto epistemológico, né? O curso de ciências sociais é um exemplo muito bom disso: a gente é favorável às cotas, a gente quer mais estudantes negros, a gente até tem algumas professoras negras no departamento... mas o nosso currículo é branco, o que a gente ensina é pautado na branquitude, as nossas referências de mundo são a partir disso. (Amanda)

aí tem vários fatores, porque eu sou uma pessoa negra de pele clara, então até eu entrar na faculdade eu não era negra. Então isso é mais turvo ainda, nem conseguia vislumbrar isso como uma possibilidade, eu só estava o tempo todo fugindo dos traços que me caracterizavam como uma pessoa negra, e teve todo um debate sobre isso. (...) No ensino médio, eu já alisava o cabelo, e lembro de um colega que eu gostava, inclusive, reparando na minha raiz do cabelo e rindo também, falando que o meu cabelo não era liso. E fora isso, todo o processo de não me sentir vista, não me sentir reconhecida pelos professores. Acho que isso tem a ver com o ser mulher, e ser negra, e ser pobre... (...) minha mãe tem essa coisa da limpeza, né? Pessoas pobres tem muito essa coisa da limpeza. Ela dava muitos banhos na gente, pra gente não parecer sujos. (Catarina)

como mulher negra eu posso enumerar várias coisas. Uma, por exemplo, é não ser vista como uma mulher capaz de ter um relacionamento. Olha isso! Eu nunca fui enxergada como essa mulher, nunca fui enxergada pra ter um relacionamento. Isso se chama "solidão da mulher negra" e eu vivo isso cotidianamente, a minha vida inteira. Uma outra questão por ser mulher e por ser negra, é não ser ouvida, sabe? Em muitos espaços onde eu tenho o que dizer, ninguém quer me ouvir. (Berenice)

Berenice e Catarina traçaram um paralelo de como essas experiências traumáticas na infância, em que se depararam com o racismo, fizeram com que se tornassem pessoas mais tímidas e introvertidas. Eloísa também se considerou mais introvertida, enquanto Fabíola e Débora, extrovertidas. Amanda ainda fez uma ponderação da relação entre sua personalidade e o racismo:

Talvez eu seja uma extrovertida introvertida (risos). (...) Eu acho que eu sou uma pessoa extrovertida em termos de: eu não tenho problemas em falar em público, eu não tenho dificuldade em apresentar minhas pesquisas, em me colocar academicamente, em me envolver em outras coisas, conhecer pessoas novas... mas eu acho que eu sou introvertida em termos pessoais, com a minha vida. (...) Mas ao mesmo tempo, eu tenho refletido muito sobre o limite entre a minha personalidade e as cobranças que o racismo me impôs. (...) eu estou compreendendo, principalmente na pós-graduação, esse lugar da minha personalidade e de ter que mascarar os sentimentos... a academia exige muito isso: você é atacada, mas você tem que estar impecável, responder. (Amanda)

Os principais pontos abordados pelas mulheres, os quais elas identificaram se relacionarem com seu gênero e/ou sua raça, incluem: sentir-se compelida a exercer uma maior quantidade de atividades domésticas; não ser considerada, ouvida ou, de maneira geral, ser desmerecida no ambiente público; ser sexualizada e ter de lidar com assédio sexual e experiências de racismo de diversas formas.

É impossível analisar essas questões sem levar em conta que são experiências interseccionais: elas podem envolver gênero, raça e classe, mas também orientação sexual, idade, localidade, entre outras. Aqui, concentrarei meus esforços nas categorias de gênero e raça. Conforme o empreendimento de Stolcke (1991) para compreender a naturalização das diferenças sociais, houve uma justificação histórica para as desigualdades de gênero e raça e suas intersecções baseada em uma hierarquia dos homens sobre as mulheres, das pessoas brancas sobre as pessoas negras, pautada no controle desses corpos.

Apesar de relatarem experiências semelhantes no quesito assédio e desvalorização no ambiente de trabalho, para mulheres negras há ainda as marcas provocadas pelo racismo. Como Berenice relata, a sexualização toma a forma de descarte nos relacionamentos sérios. Amanda também relata algo nesse sentido: “Na escola, você nunca é a primeira opção para ser beijada pelos meninos”.

A solidão da mulher negra tem origem na escravidão e na percepção de que estes corpos possuem uso apenas para o desejo sexual e para a subserviência. Em *O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX*, Stolcke (2006) relata de quais maneiras a colonização e a estruturação de um país miscigenado, devido às práticas de estupro dos colonos sobre as mulheres de povos originários e negras africanas escravizadas, moldou a visão que temos hoje dos papéis delegados a mulheres brancas e não brancas. Às primeiras, a visão de submissão, castidade, pureza. Às segundas, a visão de exotividade, sexualização, servidão - especialmente entre as miscigenadas, ou seja, aquelas que possuem traços mais próximos à branquitude, mas ainda têm a cor da sua pele como marca de distinção.

Esse foi um debate trazido pelas entrevistadas Amanda e Catarina, ambas que se consideram pardas. São mulheres negras de pele mais clara e que só “descobriram” sua identidade negra após a adolescência. Já Berenice, que se considera preta, identificou mais cedo em sua vida o papel que tinha sua raça em sua vivência. Observa-se aqui que a intersecção de gênero e raça também não é binária: mesmo dentro da categoria raça precisamos considerar as interseccionalidades que existem com o colorismo.

Além disso, elas parecem convergir a respeito de se sentirem invalidadas ou desconsideradas no ambiente acadêmico/de trabalho. Madeline Heilman (2001) explica como os estereótipos de gênero fazem com que exista uma expectativa de como mulheres devem ser e se portar e isso pode resultar em desvalorização de sua performance, descredibilização de seu sucesso e até mesmo penalização por serem competentes. Ser competente, na verdade, não garante que ela irá avançar na carreira como um homem de posição equivalente.

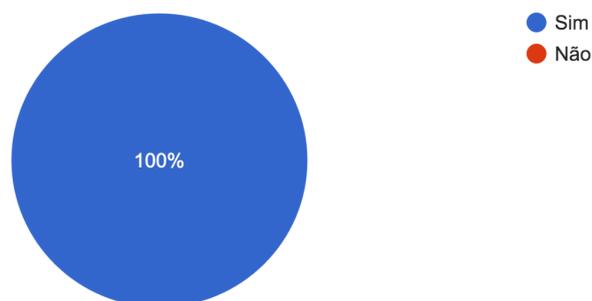
### 3.3. Autoestima intelectual e pertencimento

Um dado instigante foi extraído da pergunta: “Acha que sua autoestima influencia em suas decisões acadêmicas?”, na qual foi unânime a resposta “sim”. Após entrar na pós-graduação, 40% declarou que sua autoestima diminuiu, 38,8% que ela aumentou e 21,3% que ela não se alterou. Quando questionadas(os) se pretendem continuar na carreira acadêmica, 58,8% disseram que sim, 33,8% disseram que não e 7,5% que ainda não sabem.

#### GRÁFICO 27 - INFLUÊNCIA DA AUTOESTIMA NAS DECISÕES ACADÊMICAS

Acha que sua autoestima influencia em suas decisões acadêmicas?

80 respostas

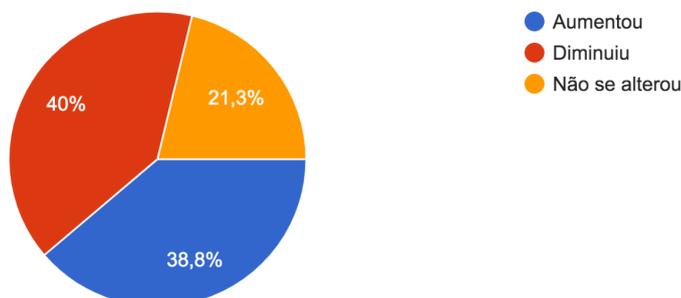


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 28 - AVALIAÇÃO DA AUTOESTIMA

Após entrar na pós-graduação, sua autoestima:

80 respostas

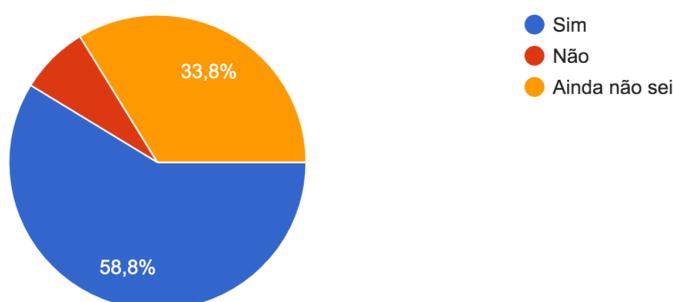


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

### GRÁFICO 29 - PLANOS FUTUROS NA ACADEMIA

Pretende continuar na carreira acadêmica?

80 respostas

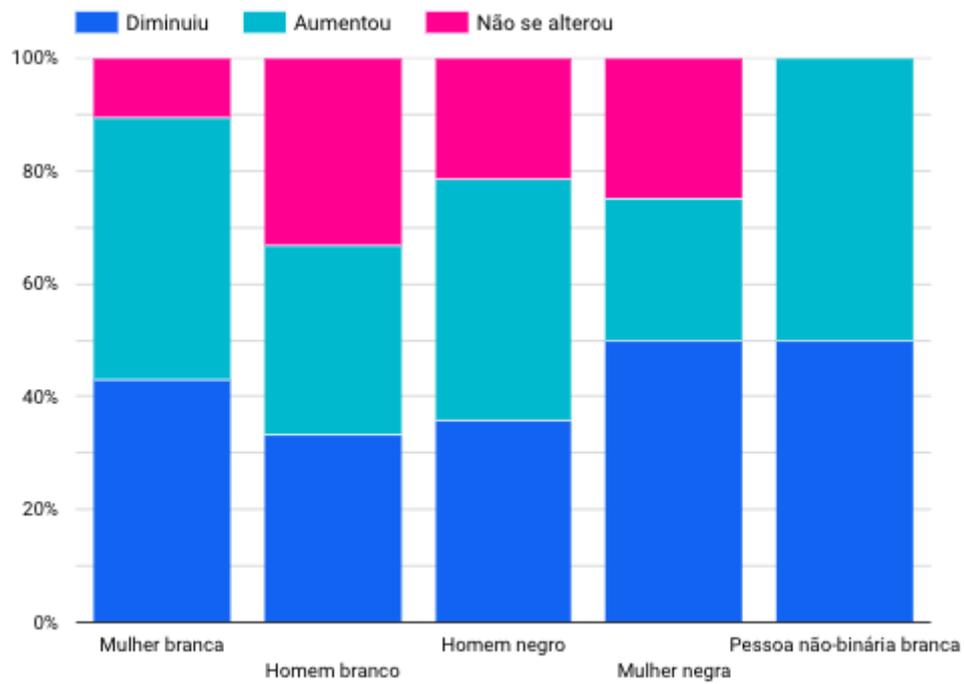


Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Além disso, para 48% o desempenho na pós-graduação pode ser classificado como “bom”, para 30% como “regular”, para 7,5% como “ruim”, para 7,5% como “excelente” e para 6,3% como “péssimo”.

Se olharmos para os dados de forma a cruzar as autodeclarações de gênero e raça, percebemos que, no que se refere à autoestima, os homens brancos declararam muito mais que ela “não se alterou” ou “aumentou” comparativamente a “diminuiu”, enquanto no caso de mulheres negras, metade considera que “diminuiu”.

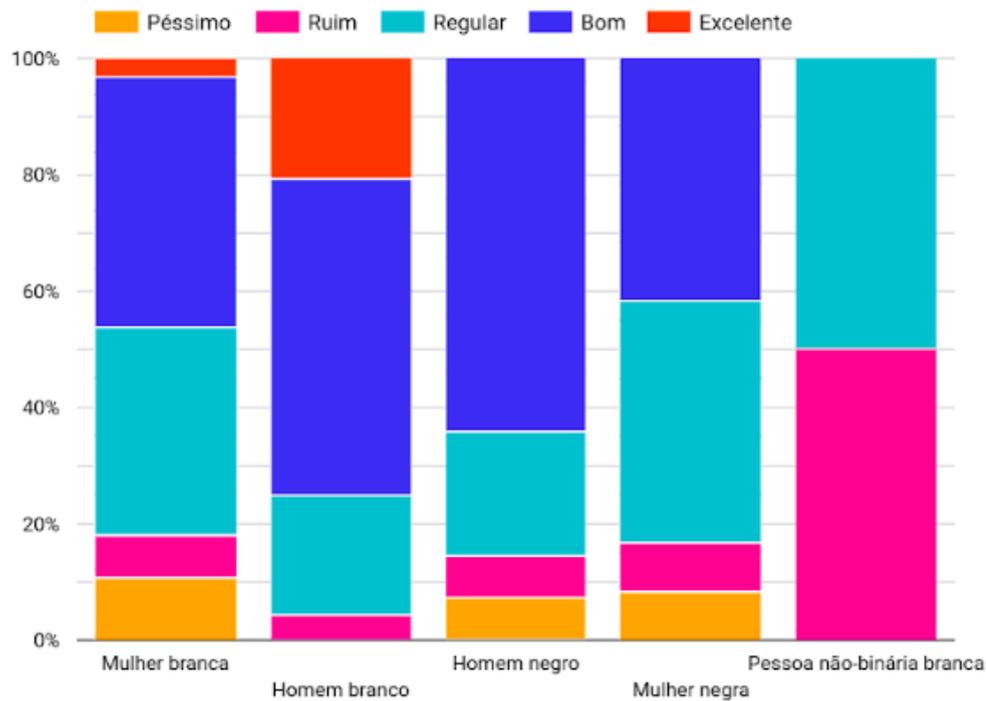
GRÁFICO 30 - AUTOESTIMA X GÊNERO E RAÇA



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Já no quesito “desempenho”, os homens brancos apresentam o maior índice de “excelente” em sua autoavaliação, enquanto as mulheres brancas apresentam o maior índice de “péssimo”.

GRÁFICO 31 - DESEMPENHO X GÊNERO E RAÇA



Fonte: Questionário online  
Elaboração própria.

Débora e Fabíola haviam indicado, no questionário, que sua autoestima intelectual havia aumentado desde o ingresso na pós-graduação e que seu desempenho tem sido “bom”. Amanda indicou que sua autoestima intelectual não havia se alterado e que seu desempenho tem sido “bom” e Catarina, Berenice e Eloísa responderam que sua autoestima intelectual havia diminuído, sendo que a primeira considerou que seu desempenho tem sido “bom”, enquanto as outras duas que tem sido “péssimo”:

acho que quando eu entrei na pós, eu finalmente consegui construir a minha identidade como socióloga. Eu acho que é muito importante essa parte da formação de identidade profissional pra você ter essa autoestima (...) a gente fala que aumentou a autoestima mas existe a síndrome do impostor gigantesca, né? De "não vou dar conta", de "não tô preparada pra isso", que acho que também perpassa a questão de gênero, porque a gente vê como os meus colegas... eu vejo que colegas homens não têm essa barreira, sabe? De ir lá e comunicar, e tentar, e (...) trabalhos muito mais medíocres às vezes, sabe? E a pessoa fala com uma propriedade que você não vê mulher fazendo isso, é muito raro você ver mulher falando bobagem com propriedade assim, sabe? (Débora)

Ah, eu oscilo bastante (em relação à autoestima). Em geral, me considero uma pessoa confiante, eu aprendi a reconhecer o meu potencial e muito mais a minha dedicação. (...) mas eu sempre tive um pouco essa coisa de que bom, eu não sou boa na coisa acadêmica, eu só sou ok (...) várias vezes eu entro na síndrome da impostora. Ela acompanha. Eu acho que ser mulher é se sentir culpada, né? Todos os dias é essa culpa que a gente carrega (Fabíola)

eu vivi uma experiência de racismo tão intensa, que eu pensei se realmente eu queria isso pra mim. A minha autoestima intelectual foi totalmente abalada. Eu falei: “não, talvez esse lugar não seja pra mim”. (...) sei que as pessoas vão olhar pras coisas que eu faço de um jeito que está marcado não só pelas coisas que eu fiz, mas por quem eu sou fisicamente. Então, a minha autoestima está agora nesse lugar de dúvida (...) Não tem afeto, cuidado, quanto mais crítico você é, melhor. Quanto mais intenso forem as suas críticas, a forma como você se coloca, parece ser melhor. Intelectualmente falando, eu não acho que a pós está preparada pras contribuições sensíveis do lugar que a gente vem. Se você quer produzir uma coisa diferente, saiba que você vai ser avaliado por uma estrutura que quer se manter igual. Então se eu pudesse dizer agora, eu me sinto menos confiante, intelectualmente falando. (Amanda)

eu tinha muito pouca autoestima, principalmente intelectual. E novamente traz a figura dessa professora... eu acho esse tema muito necessário, da autoestima... eu já usei essa palavra pra definir esse encontro com essa professora. A gente é em coletivo, não tem como você se virar sozinha. Eu sei que eu tenho potencialidade, que eu sou uma pessoa inteligente, mas (...) A gente é em sociedade, é enquanto grupo. Se alguém não te disser fica um pouco impossível. Então, foi ela. Eu lembro dela falando que ela era exatamente como eu e aí isso me dava uma certa esperança, de achar “poxa, eu posso ser como ela. Ela já foi como eu”. (Catarina)

Na verdade, o que aconteceu pra eu achar que estou indo muito mal, é isso: essa comparação que eu faço comigo e com os outros alunos, até porque eu tenho uma doutoranda dentro de casa. E aí eu me sinto péssima, cara. Quem sou eu na fila do pão? Na verdade eu ainda não encontrei o meu valor como acadêmica. E por isso eu acho que é tão ruim. Eu não tenho um apoio de orientação, eu não tenho ainda a intimidade com o mestrado que eu deveria ter, e eu não me sinto desenvolvendo a pesquisa da minha vida. (Berenice)

na verdade, eu acho que eu era muito mais confiante. Era isso, eu era excelente aluna, sempre estudava muito, eu era meio gêniazinha e hoje em dia é o contrário (...) essa questão acadêmica hoje em dia não é algo que eu me sinta tão confiante e confortável como eu me sentia quando eu era mais nova. (Eloísa)

Ao selecionar mulheres que possuíam perspectivas diversas sobre a auto avaliação de sua autoestima, foi de certa forma surpreendente observar que, mesmo entre as duas que consideraram que a autoestima intelectual “aumentou”, o mesmo termo foi utilizado para caracterizar seu sentimento: a “síndrome da impostora”. Isto é justamente do que trata o estudo de Long (2012), ao identificar que as mulheres cientistas acabam duvidando de sua capacidade por estarem inseridas em um ambiente tradicionalmente masculino em que, por conta de seu gênero, são a todo momento levadas a ter de comprovar que merecem ocupar este espaço.

Além disso, novamente, sobretudo entre as que consideram que a autoestima diminuiu, há um questionamento interno: “será que eu pertencço a este lugar?”. A contraposição que fazem face à experiência dos homens nos permite perceber um dos motivos que as leva a sentirem que este ambiente “não é para elas”.

Com a ascensão na carreira acadêmica, saindo da graduação, indo para a pós-graduação e almejando fazer parte de um corpo docente, vê-se cada vez menos mulheres e pessoas negras, o que as faz perceber que talvez não sejam tão *insiders* assim. No Brasil, cerca de 7% das pessoas no mais alto nível da carreira acadêmica são mulheres (ABREU, 2023). Se não há mulheres e pessoas negras nas posições de poder nesta área, por que este lugar lhes pertenceria? Os homens parecem ter a plena confiança de seu status de *insider*, inclusive para “errar” no processo educativo - algo que as mulheres não se permitem.

A própria fala de Amanda de que sabe que será julgada não somente pelo que produz, mas também por sua aparência física, nos remete ao argumento de Harding (2017): é impossível haver uma visão neutra. Um processo seletivo que considera as ações afirmativas já caminhou um passo em direção a uma objetividade forte, mas conforme dito anteriormente pelas entrevistadas, somente isso não basta. Uma mulher, uma pessoa negra precisa estar em um ambiente que a contemple epistemologicamente.

Como afirma Harding (2017), uma pessoa em posição dominante que não questiona e que não age em prol de justiça social sempre procurará produzir uma ciência que a legitime como dominante. Por isso a importância não só da presença de mulheres e pessoas negras em posições de poder, mas da transformação da própria lógica de produção de conhecimento para a sensação de pertencimento. Isso se confirma nas respostas a “O ambiente acadêmico é pensado para você?”:

Tem coisas que a gente já conquistou, sabe? Então, por exemplo, o fato de você ter direito a licença maternidade, são coisas que mantém a mulher na academia, mas é muito, muito, muito incipiente e pouco, só tem 3 anos que no Lattes você tem a opção de colocar isso. Esse período, se você vai fazer um concurso, se você for fazer alguma coisa e você não conseguiu publicar artigos enquanto você estava fazendo uma pessoa no seu corpo (risos) isso aparece, entendeu? (...) Não adianta você também só reservar vagas, porque a gente sabe que quem chega ali é a minoria da minoria. Então, eu acho que não, não é um espaço pra gente, mas eu acho que também não dá pra negar que a gente tem transformado isso, sabe? Enquanto mulher, enquanto pessoas não brancas, transformando diariamente, incomodando, colocando como pauta, trazendo palestras (...) você vê a transformação (...) do corpo discente, mudou drasticamente. Então eu acho que é importante também ter em mente que é um caminho possível de mudança. (Débora)

eu acho que diante das escolhas, que são escolhas/privilégios que eu tive, por exemplo de não ter filho, de não querer construir uma família... eu acho que talvez isso não tenha me impactado tanto. Mas eu acho que essa questão do gênero, né? Talvez um pouco mais por questões de casa mesmo, eu moro sozinha hoje em dia, mas eu acho que pra uma mulher que tem filho, pra uma mulher que tem uma família, ou então que, como a gente sabe, obviamente vai ter mais atribuições domésticas do que o parceiro, realmente o ambiente acadêmico não tolera, né? Ele não faz concessões pra quem trabalha, pra quem tem mais atribuições domésticas, pra quem tem dificuldades financeiras. Eu acho que o ambiente acadêmico não tolera o diferente, não tolera quem não é estritamente o perfil acadêmico, que em

geral é jovem, de classe média ou rico, que simplesmente viveu da academia, que teve uma boa formação. (Eloísa)

Ah não! Eu acho que é isso, é um ambiente que é bastante masculinizado, na forma de organização como um todo. Tem esses recortes, é claro, que a gente sabe, da maternidade e desse conciliar das tarefas que, enfim, eu acho que acaba sendo uma carga e um tendência de ser muito maior pras mulheres. (...) eu acho que é uma tendência bem forte, (...) mulheres que acabaram conseguindo ter a maternidade muito tarde na sua vida. (por conta) da estabilidade que tem pra essa mulher ter um filho antes, né? De concluir o doutorado, passar em um concurso... e ao mesmo tempo é uma preocupação que eu vejo que não passa pros homens assim, porque bom, ok, os homens vão ter filho mais velho, vão fazer outras coisas e quando eu penso na academia, na ciência, infelizmente ainda vem uma imagem muito do homem branco, que é quem consegue se sustentar nesses padrões de produtividade que a gente tem, que são muito altos. (...) eu sempre faço esse exercício de tentar pensar em autoras mulheres, (...) impreterivelmente eu acabo caindo em várias referências de homens brancos, minhas referências teóricas acabam sendo porque, enfim, é ali que tá boa parte da produtividade também, né? (Fabíola)

Eu sinto assim: sim, existe e existiu uma construção, sólida mesmo, pra que pessoas negras ocupassem esse lugar. (...) mas isso é muito recente, se a gente for comparar a história da produção científica no Brasil, da universidade. É recente. E às vezes esses lugares não estão preparados pra nos receber. O que que significa ter um estudante cotista negro na universidade? Não significa que ele só entrou, que ele vai passar por todas as disciplinas e sair. Não. Implica que essa pessoa, ela precisa se identificar com esse lugar. Ela precisa criar redes, vínculos. Ela precisa se fazer presente nesse lugar a ponto de que a experiência dela, a trajetória dela impacta naquele lugar, de várias formas. E não só em termos espaciais, porque também fisicamente a gente está lá, né? Mas em termos subjetivos, epistemológicos. E aí nesses termos, não. (...) é desgastante demais você ter que ficar a todo tempo “eu estou aqui, a minha experiência importa. Eu estou aqui, a minha experiência importa”, sabe? E é real, a gente se desgasta muito, é violento, subjetivamente e fisicamente, né? E eu percebo que hoje, na pós-graduação, isso é de uma sofisticação assim... talvez seja o espaço que menos quer nos receber. Eu sinto isso. A graduação, mais, mas a pós, menos. Em termos epistemológicos, quase nada. Eu falo em termos epistemológicos porque não é só receber os estudantes negros e colocar um ou outro autor negro na ementa. Não é isso. Isso faz parte, claro, mas a gente tá falando de produções de conhecimento que não estão marcadas por essa perspectiva que a gente vê, tão branca, na universidade. Então você vai ler a Lélia, mas você não vai só ler a Lélia, você vai ver que ela pensa a história do Brasil, a cultura, a partir de referenciais do samba, das escolas de samba, tudo isso pra enxergar a existência negra. Então ela tá saindo de um referencial que é muito meu, né? De onde eu cresci, das redes de mulheres negras, da questão da estética, da cultura como a maior expressão política do ser negro mesmo. (...) Mas essa camada do racismo e de ser uma mulher negra, cada vez que você ascende educacionalmente, você é cada vez mais uma exceção. E aí quando você chega no doutorado você talvez se torne parte desse grupo de negros poucos que entraram na graduação, fizeram mestrado, chegaram no doutorado, terminaram o doutorado e talvez sejam essas pessoas que fiquem sem emprego, porque a gente tá nessa massa de gente super qualificada sem trabalho. Então também as perspectivas de futuro também não me animam tanto, talvez agora depois de 2023 (risos), as coisas mudem um pouco. (Amanda)

Aqui se confirma como é relevante pensar criticamente a concepção de neutralidade. Apesar de diferentes e repetidas tentativas de inclusão, a academia segue estruturada em um modelo masculinizado e embranquecido. Justamente, as tentativas são de inclusão e não de

reestruturação. Então, a partir desta perspectiva, há uma “realidade verdadeira” (MOL, 2008), que seria a “neutra” e “correta”, à qual pessoas fora deste molde precisam se adaptar.

Com os debates e demandas destes grupos *outsiders*, a academia foi forçada a incluí-los, mas isso não significa que a “realidade verdadeira” se transformou. Existem iniciativas que tentam deixar esse processo tão violento de “encaixar-se” - tentando se aproximar de uma performance masculina e/ou branca - menos escancarado. As cotas, a licença maternidade, entre outras, não deixam de ser avanços importantes, mas seguem considerando que o “certo”, o “normal” é ser um homem branco cisgênero que não possui essas demandas.

E caso se pensasse, como propõe Mol (2008), em uma reestruturação desta realidade? Considerar que a realidade em que vivemos é historicamente marcada por interesses de grupos dominantes e que para uma verdadeira equidade há de se repensar toda a lógica científica. Em síntese, ajustar nossa ótica para realidades múltiplas. Confesso que não me parece uma tarefa fácil, mas que verdadeiramente reverteria esse fazer científico tão marcado pelo sexismo, racismo e classismo. Isso é o que argumenta Amanda ao dar o exemplo de Lélia Gonzalez: ela não está apresentando um “ponto de vista” submetido a um objeto estático, ela está apresentando outra forma de enxergar aquele objeto, a partir de sua realidade.

Ainda a respeito da construção da academia como um espaço ou não pensado para elas, Berenice e Catarina comentam:

Ah, não! Eu não penso, eu tenho certeza que não foi. É um espaço elitista, racista, sexista. Não foi pensado pra uma pessoa como eu. Disso eu não tenho a menor dúvida! Acontece que já passou da hora da gente ocupar esses espaços e se fazer mostrar também como merecedoras deles. (Berenice)

É um espaço que não foi feito pra caber a gente, pra caber pessoas como eu. Não é só uma questão de condições objetivas, de ter o edital, são várias, são histórias, é todo o local de inferioridade que eu fui colocada e eu já me coloquei, eu já me convenci que eu tô nele. É um pouco de tudo que a gente já falou, de eu ter feito 8 anos de graduação, poderia ter sido menos. Eu não me arrependo, foi o que eu dei conta. E eu dei conta. Isso é uma vitória muito grande, eu me emociono muito. Quando eu estava me formando e saiu a música Amarelo do Emicida, “vai lá, pega o diploma”, foi um impulsionador muito grande, porque tem várias, inúmeras barreiras, o tempo todo, todo dia. E não só na universidade, tem gatilhos de antes, da escola, que vão acionar ali. Obviamente que a universidade não vai conseguir pegar a subjetividade de cada pessoa, mas que fosse um lugar mais acolhedor, minimamente mais acolhedor. E pra mim, a universidade não é um espaço nem um pouco acolhedor pra pessoas como eu, em nenhum sentido. Eu acho que isso, novamente, é uma questão de pessoas individuais e coletivos, que estão entrando, que também defendem as cotas. Professores que são frutos das cotas, pessoas mais sensíveis, isoladas que conseguem tornar a nossa experiência um pouco menos pior do que poderia ter sido, e às vezes muito melhor! Se eu não tivesse tido essa professora que olhou pra mim, ela só olhou pra mim, eu acho que o meu processo teria sido outro. Se eu não tivesse encontrado pessoas, colegas, amigos, que me dessem apoio, eu não teria conseguido, eu tenho certeza. Eu não teria conseguido. E

é isso, são pessoas, núcleos pequenos que dão conta de tentar tornar esse espaço um espaço que possa me caber. E junto com a minha força, a minha potencialidade também. São encontros, de vontades e de potências, porque é um espaço que diz que a gente não é, que a gente não sabe, não deve. É o que eu falei, eu amo pesquisa, amo mesmo. E acho que é por isso que eu vou continuar. E mesmo que eu não amasse, eu sou uma pessoa persistente, eu fui no vestibular, descobri que era um direito, então eu vou até o fim. Tem que ser meu. Fiz 5 vestibulares. Não é só pra quem estudou no Colégio Particular B. Tem que ser meu, deveria ser meu. Mas quero muito que seja menos problemático pras pessoas que vão entrar, trabalho um pouco pra isso. (Catarina)

É interessante ressaltar como a experiência negativa na fase do reconhecimento pelo direito afeta as outras experiências, inclusive na solidariedade. O fato de Catarina e Berenice, por exemplo, não terem tido conhecimento de direitos - da universidade pública e da política de cotas, respectivamente - conflui aqui para outras questões. Como deixa explícito Catarina, não basta haver um edital do qual “todos podem participar”, se essa informação não chega a elas, por exemplo.

Catarina consegue identificar como o acesso às oportunidades na experiência da graduação quase afetou drasticamente sua decisão de cursar uma pós-graduação: ela não poderia sequer decidir se gostaria ou não de continuar os estudos se não soubesse que essa possibilidade existe, ou que ela é capaz de fazê-lo. Berenice passou, após muitas tentativas, em um processo seletivo de mestrado, mas ela não poderia, talvez, ter entrado muito antes se tivesse conhecimento do funcionamento das ações afirmativas? Esse sentimento de *outsiderism* impacta na sensação de pertencimento e de reconhecimento entre os pares, pois muitos de seus colegas possivelmente não passaram por nenhuma dessas dúvidas.

### **3.4. A importância da figura feminina de referência**

A contribuição inovadora que Honneth nos traz em sua obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* (2003) envolve a solidariedade. Solidariedade significa: “compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas” (OXFORD, c2023). A característica principal desta fase é esse reconhecimento mútuo feito a partir de critérios do grupo que farão com que os indivíduos, com suas capacidades individuais, se sintam pertencentes em decorrência de seu prestígio social.

Aqui, busquei compreender as principais chaves para o reconhecimento neste estágio quando falamos de um grupo bem específico: acadêmicas(os). Em ambiente criado e pensado para homens brancos cisgêneros e heterossexuais, de que formas minorias sociais poderiam acessar os códigos que lhes trariam reputação ou prestígio? Existe uma efetivação positiva

desse reconhecimento ou essas mulheres têm de passar pela ofensa, ou seja, a forma negativa, na qual sua dignidade é ferida face aos parceiros de interação?

Argumentei, neste capítulo, que todo o processo que envolve estar em um curso de pós-graduação no Brasil - ingresso, permanência, pesquisa, disciplinas, interação com colegas e docentes, produção - esteve marcado, para as mulheres entrevistadas, pelas categorias de gênero e raça. Além disso, há ampla literatura, conforme também exposto ao longo da dissertação, que se debruça sobre as maneiras por meio das quais esse espaço é estruturado a partir de diversos marcadores sociais da diferença.

A academia, que passa uma falsa sensação de neutralidade, possui uma linearidade para os grupos “verdadeiramente pertencentes” a ela, em que não há questionamento de seu *status* de insider. Para as mulheres e pessoas negras, cada etapa representou enfrentar o fato de que este ambiente não esteve historicamente preparado para recebê-las.

Assim, como seria possível sentir-se reconhecida pelo grupo e pertencente ao ambiente? Evidentemente não é um processo objetivo: há inúmeras variáveis que podem afetar a experiência e percepção delas neste quesito. Um bom parâmetro de avaliação da sensação de reconhecimento num ambiente em que o principal “código” - ao menos formalmente - é composto pela intelectualidade e pela produção científica, me parece ser a autoavaliação da autoestima intelectual. Isso significa sentir-se capaz, em comparação aos outros membros do grupo, de realizar algo valioso para esta comunidade.

Mas se, mesmo entre aquelas que consideram que a autoestima intelectual aumentou desde o ingresso na pós-graduação, permanece o sentimento de vez ou outra duvidarem de sua capacidade e caem na “síndrome da impostora”, há algo de alarmante que não parece ser de caráter unicamente individual ou psíquico.

Logo, considero que a fase do reconhecimento pela solidariedade, no caso de acadêmicas da sociologia, não é linear como a dos homens brancos. Elas enfrentam a sensação da “ofensa”, do não reconhecimento de suas capacidades, em diversos momentos em suas trajetórias - de maneiras diferentes, considerando a interseccionalidade das vivências - que pode levar, para muitas, ao sentimento de não pertencimento à academia.

Não busco, aqui, ser taxativa quanto ao pressuposto de que a teoria de Honneth contemplaria todos os aspectos desta pesquisa. De fato, ele não considera explicitamente as ocorrências de gênero e de raça como categorias de impacto neste sistema. Por sua vez, apesar de Fraser se atentar às questões de gênero e raça, ela o faz a partir de “tipos-ideais” e, como já argumentado aqui, essas categorias não são binárias. Um exemplo ilustrativo disso é a relação que algumas dessas mulheres relataram ter com uma figura feminina de referência. Isso foi

interessante de perceber pois não havia, no roteiro de perguntas, um questionamento sobre se “espelhar” em outra mulher, ou figuras de referência em geral - o que definitivamente se mostrou relevante.

As mulheres negras que foram entrevistadas para esta pesquisa citaram, em diferentes momentos de suas trajetórias e em diferentes “fases do reconhecimento”, a importância de figuras femininas negras - ou não brancas - que as impactaram e que fizeram a diferença em diversos âmbitos.

Foi o caso da professora de Berenice na infância, de Amanda no ensino médio e de Catarina no ensino superior. Em todos esses contextos, elas citam a representatividade que essas mulheres trouxeram a elas - a ideia de que poderiam chegar àquele patamar, já que outra mulher não branca, parecida com elas, também o alcançou. Essas histórias, especialmente no caso de Berenice e Catarina, são bem marcadas pelo afeto - algo que parecia faltar na relação com outros professores.

Esses casos se assemelham às reflexões que bell hooks traz em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013). No livro, ela conta como sua experiência escolar pré dessegregação nos EUA fora muito mais rica e acolhedora. Isso aconteceu pois as professoras negras, em escolas para estudantes negras(os), estavam preocupadas em oferecer uma prática que de fato fosse libertadora àqueles alunos, procurando conhecê-los, às suas famílias - estabelecendo uma relação de afeto. Isso reforça a importância de ser ter “qualidade” na “quantidade”. Em outros termos, seria insuficiente ter professoras(es) negras(os) como maioria ou com alta representatividade sem que essas pessoas se mostrassem sensíveis às discriminações e particularidades da experiência negra.

Após a dessegregação, bell hooks passa a ter professores brancos para os quais ela não tinha importância. Não havia carinho, nem atenção. Os professores citados pelas entrevistadas parecem tentar romper esse ciclo em que crianças e jovens negros não são “enxergados” no processo pedagógico, que são ignorados e considerados como não dignos do afeto na relação estabelecida em sala de aula - estão preocupados com a prática libertadora.

Também considero que a relação de Berenice com sua filha e com sua própria mãe estejam aqui contempladas. Sobre sua mãe, gostaria de lembrar como essa fez questão que Berenice ocupasse o ambiente escolar, apesar de não ser convidativo a ela em termos afetivos:

Embora minha mãe não soubesse nem que o "o" era redondo, ela fazia muita questão de que eu estudasse. E eu fiz questão de honrar essa crença dela na minha capacidade de estudar. (Berenice)

Em relação à filha, de início, ela procurou avançar nos estudos de modo que se tornasse essa referência de mulher negra graduada, assim como sua mãe, apesar da pouca educação formal, tê-la incentivado a “ultrapassá-la” nesse sentido. Posteriormente, sua filha avança ainda mais, chegando a um doutorado, e acaba por transmitir à mãe essa nova referência, criando um ciclo muito bonito de ser observado.

Débora também indicou ter tido uma experiência similar com a mãe: passou muito tempo admirando seu trabalho como professora universitária, o que a fez conceber como possibilidade em sua própria jornada. Vemos que as figuras de referência podem ser de uma variedade e não necessariamente somente em posições de poder, mas em um lugar de inspiração e estímulo intelectual.

Novamente, esses casos não ocorreram somente em uma fase na luta por reconhecimento, não há uma delimitação de fase da vida. Esses relatos apareceram de forma espontânea e essa conexão com outras mulheres as fez enxergar novas possibilidades de ocupação de espaços.

Por isso, atribuir toda a complexidade das existências e experiências dessas mulheres a apenas uma corrente teórica seria demasiado simplista, de modo que optei por, neste capítulo, demonstrar como outras autoras possuem ideias convergentes à orientação da teoria do reconhecimento que escolhi abordar aqui e que tornam o raciocínio mais completo e robusto.

De todo modo, me parece frutífero recuperar aqui os ditos “remédios” que Fraser propõe. A prática libertadora que essas figuras femininas representam para essas mulheres parece ir ao encontro de um remédio transformativo de desconstrução na cultura, buscando valorizar as diferenças de modo a dar um reconhecimento positivo a características associadas ao feminino ou à negritude.

É evidente que essa não é uma iniciativa da sociedade em geral: trata-se de figuras pontuais que buscam transformar a própria realidade e a de outras mulheres, mas percebe-se o papel relevante que tais figuras desempenharam na vida dessas mulheres, bem como a mudança que conseguiram provocar. O interessante é que, para além do reconhecimento, esse movimento possibilitou a essas mulheres alavancarem suas oportunidades de inserção econômica, pois o próprio lugar do qual essas mulheres de referência falavam era suficiente para o estímulo com vistas a vislumbrarem uma realidade diferente.

Em síntese, quando as professoras de Berenice, Amanda e Catarina, a mãe e filha de Berenice e a mãe de Débora se mostraram presentes para essas mulheres, reconheceram suas capacidades e mostraram uma possibilidade de ocupar um lugar de liderança, econômico ou intelectual, elas ajudaram a “curar” certas injustiças, de gênero e de raça. Por mais simples

que possa parecer tal relação, interpreto-a como transformadora na realidade delas. As imagens que Collins (2016) traz a fim de exemplificar o controle de grupos seria, aqui, contrastada por essas figuras, que rompem os estereótipos construídos no intuito de ridicularizar ou diminuir mulheres. Enxergo, portanto, um potencial crítico na maneira como essas figuras compuseram a experiência das entrevistadas.

Fica evidente que elas eram figuras “escassas” no dia a dia das entrevistadas, ou seja, se houvesse incontáveis mulheres, brancas e negras, que as representassem, possivelmente a existência específica delas não causasse tanto impacto. Por isso, elas compartilham o status de *outsider within*. São mulheres que não participaram da criação dos códigos e estes não foram entregues a elas: a duras penas, precisaram moldar-se a um contexto que não aceitava sua presença. Isso significa que elas também compartilham uma visão diferenciada pela proximidade que estabelecem com os *insiders* e sua origem nos *outsiders*. Essas figuras de referência femininas parecem ter desenvolvido uma prática sensível e inclusiva, não só se mostrando presente quantitativamente, mas qualitativamente transformando o seu meio.

É interessante pontuar que a perspectiva interseccional permite visualizar essas configurações com os cruzamentos necessários a uma análise comprometida com as vivências de diferentes grupos. Enquanto há um status de *outsider within* compartilhado por essas mulheres em virtude da proximidade que elas têm quanto ao seu gênero, as mulheres negras também encontram um cruzamento com a questão racial.

Assim, em determinados aspectos, podem compartilhar experiências com as mulheres brancas e, em outros, com homens negros, que também não foram os criadores dos códigos acadêmicos. Isso não significa, evidentemente, que a experiência de negritude de uma mulher negra seja pautada pelos homens negros e nem que a experiência de mulheridade dela seja pautada pelas mulheres brancas. As teorias interseccionais referem-se a uma experiência específica, que se encontra não só no contexto desse cruzamento, mas sob muitos outros: classe, sexualidade, localidade, enfim, outros marcadores que atuam potencialmente sobre elas e sobre os outros grupos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos obtidos nas entrevistas em profundidade, auxiliada pelos resultados provenientes do questionário e embasada na literatura selecionada, permitiu a construção de um panorama a respeito das dinâmicas de reconhecimento no caso de pós-graduandas em sociologia no Brasil. Considero que a proposta inicialmente feita foi cumprida de modo a apresentar à leitora importantes aspectos no que se refere a essa temática.

No que diz respeito às diferentes fases do reconhecimento pelo amor e pelo direito, procurei evidenciar a importância de abordar esses momentos da vida, a princípio talvez desconexos em relação ao propósito do trabalho, mas percebo que não há uma mulher no presente sem uma mulher do passado. Todas as experiências que essas mulheres viveram moldam a maneira não só como enxergam a realidade, mas como interagem com ela. Dessa forma, mostrou-se de grande relevância a inserção do assunto, que trouxe entendimentos que embasaram os relatos posteriores.

A forma positiva do processo de reconhecimento pelo amor teve sua representação, nos casos aqui estudados, na relação com a família de origem. Elas parecem ter desenvolvido a autoconfiança a partir da construção de uma individualidade proporcionada pelo “sofrimento” na ruptura com as figuras parentais, passando pelos “momentos de fúria”.

De outro lado, o lugar da “escola” da primeira infância, muito marcada pela relação com a professora de educação infantil, representa a forma negativa dessa fase na vivência de algumas delas: Honneth (2003) diria que sem o reconhecimento nessa fase, não há autoconfiança nesse âmbito. Catarina inclusive menciona a dificuldade que tem ainda hoje de reconhecer suas capacidades acadêmicas e como essa dinâmica foi marcada pelo racismo, em que as professoras não demonstraram afeto e desvalorizavam a intelectualidade dela.

Também foi possível observar uma mecânica similar na fase do direito, em que houve processos positivos e negativos, igualmente bastante marcados pelas categorias da ordem de gênero e raça. Enquanto para algumas, notadamente as entrevistadas brancas, houve incentivo desde a infância para o ingresso na universidade pública, ou de modo geral, incentivo para a continuidade dos estudos - muitas vezes visto como um caminho explícito e evidente a ser seguido -, outras, no caso, as entrevistadas negras, sequer sabiam da existência de uma universidade pública, ou da possibilidade de cursar uma pós-graduação por meio de um sistema inclusivo de cotas.

Para Honneth, não se sentir equiparável aos demais no ambiente público, dentro do escopo das relações jurídicas modernas, configura o desrespeito nesta fase do

reconhecimento. As mulheres que completaram essa fase de forma positiva são mais suscetíveis a sentir que são dignas de respeito e a se sentirem reconhecidas. É dessa maneira que angariam o auto respeito, que compartilham possibilidades com os demais.

Com relação ao último capítulo, que faz referência à fase da solidariedade em Honneth, busquei complexificar o debate, afinal, trata-se do escopo central sobre o qual esta dissertação se debruça. O objetivo, evidentemente, é compreender se nesta fase pode se considerar que essas mulheres se sentem reconhecidas e desenvolvem a autoestima.

Para ter uma experiência positiva nesse estágio da luta por reconhecimento, a sujeita busca apresentar aos membros da comunidade suas habilidades individuais e espera ser retribuída com prestígio por aquilo que é capaz de proporcionar ao grupo. Se ela efetivamente contribui, mas não lhe é concedida uma reputação, cria-se o desrespeito chamado ofensa.

No caso dessas mulheres, considero que duas principais perguntas podem resumir esta empreitada. Como se sentir reconhecida quando a remuneração não é - ou não era - compatível com o nível de especialização do trabalho de uma pós-graduanda, o que faz com que por vezes, para prover para o lar, seja necessário recorrer a outra(s) fonte(s) de renda e acumular funções que não permitem a dedicação exclusiva?

Expoente da teoria do reconhecimento, Fraser (2001) se preocupa com o aspecto material, segundo ela, negligenciado por Honneth. Falar de reconhecimento sem falar em distribuição do capital conferiria incompletude a qualquer empreendimento. Procurei aqui ressaltar esse aspecto destacando a ênfase que as entrevistadas dão à questão da bolsa, mas, além disso, da subsistência como um todo. Aquelas que tiveram de trabalhar durante os estudos - seja no ensino médio, na graduação ou na pós - deixaram bastante explícito como essa questão é central.

Além disso: como se sentir reconhecida quando elas precisam lidar com obstáculos que configuram especificidades da ordem de gênero e raça, obstáculos esses com os quais outros membros do grupo não precisam lidar, incluindo a sobreposição de atividades, a falta de representatividade, a desvalorização do trabalho, a maternidade como um “problema” e a sexualização?

Elas parecem se encontrar em uma via de mão dupla; no entanto, ao contrário da devolutiva esperada, que seria o reconhecimento pela “honra”, se deparam com desrespeito em vários âmbitos. Já abordei como as experiências não são únicas, há diversos marcadores que direcionam essa “rua” para diferentes caminhos, mas neste ponto, muitos dos relatos convergem, pois mesmo entre aquelas que aprenderam a lidar com as dinâmicas que não as contemplavam, permanece uma sensação que vez por outra as acomete, de serem uma “farsa”,

de que aquele lugar não lhes pertence - a dita síndrome da impostora, tratada por Long (2012). Essa falta de reconhecimento impacta a percepção de autoestima que elas têm de si mesmas e a sensação de pertencimento ao ambiente acadêmico.

Outras autoras foram mobilizadas para compreender essas dinâmicas, objetivando complexificar a discussão. Essa “sensação” de pertencimento ou de não pertencimento se conecta, conforme expus nesta dissertação, com as noções de *insider*, *outsider* e *outsider within* de Collins (2016). Se a sujeita não sente que compartilha dos códigos dos *insiders*, mas se aproxima deles em um contexto, pode configurar uma *outsider within*, como já foi aqui pontuado que seria o caso dessas mulheres, de diferentes formas.

Se assumimos que há um grupo que detém os “códigos” da academia, também assumimos que ela não é neutra, de acordo com o que Harding (2017) evidenciou. O que se apresenta aqui é que este espaço é marcado por suas origens patriarcais e coloniais. É construído a partir de uma lógica específica que foi considerada a “verdadeira” e “certa” a ser seguida, como também propõe Mol (2008), e que exclui experiências dissidentes.

É nesse sentido que a presença de figuras de referência femininas se mostrou tão importante para as entrevistadas, afinal, elas representam mulheres que, de alguma forma, notaram, pela própria vivência, a diferença de tratamento entre homens e mulheres, negras e brancas. A sua prática se tornou sensível ao fortalecimento das mulheres impactadas por elas, e aparece aqui como resultado significativo da pesquisa.

De modo geral, as entrevistadas não consideram que o ambiente acadêmico foi ou é pensado para que elas o ocupem, mas ponderam que diversas medidas vêm sendo adotadas por esforço das próprias comunidades historicamente excluídas deste campo. É relevante, em seus relatos, a falta de representatividade em esferas mais altas da carreira acadêmica, nas quais não se enxergam com tanta constância. Esse fenômeno ocorre em grande medida pelas dificuldades encontradas ao longo da trajetória de, primeiramente, se inserir no sistema como uma *hacker* e, posteriormente, lidar com uma espiral de barreiras ao longo da carreira, que se configuram, nessa metáfora das “paredes de fogo”, por barreiras de gênero que se interseccionam com outras categorias.

Assim, como princípios na física, que se caracterizam como “afirmativas elementares que estão impregnadas na nossa mente e que dispensam quaisquer comentários ou justificativas sobre a sua presença nos discursos” (BAPTISTA, 2006), há um imaginário social de que os lugares de poder já se encontram “ocupados” por homens e pessoas brancas e tentar se inserir seria como se “espremer” para tentar caber neste ambiente “impenetrável”.

Nesta pesquisa, entendo que a impenetrabilidade se materializa nessa impressão de que especialmente homens brancos ocupam as posições nas esferas mais altas de hierarquia e tornam o espaço “cheio”, impossibilitando a inserção de outros corpos. Se efetivamente há uma presença mais constante de homens, em especial brancos, em posições chave em termos de reconhecimento, prestígio e liderança, isso é diferente de o espaço acadêmico estar completamente fechado à entrada e participação cada vez mais decisiva de mulheres e pessoas negras.

Portanto, seria a academia impenetrável, considerando este imaginário social? Entendo que esta percepção varia mesmo entre pessoas que fazem parte de grupos “minoritários”, voltando à importância de uma análise interseccional. Mulheres brancas, apesar de mulheres, ainda se enxergam de certa forma em muitos dos espaços ocupados por pessoas brancas. Elas parecem ter uma visão um pouco mais “otimista” de que a estrutura acadêmica vem se transformando ao longo dos anos e que elas vêm tendo cada vez mais espaço. Já as mulheres negras parecem visualizar a academia como um campo de luta, no qual sua presença só será aceita e validada após insistência e resistência. Elas percebem as nuances que a discriminação específica de gênero e raça opera em sua atuação acadêmica. Nesse sentido, parece-me que a impenetrabilidade acadêmica se mostra mais rígida para esse último grupo de mulheres. Apesar de o primeiro também enxergar essa dificuldade de inserção, o segundo sente mais necessidade desse movimento de “se espremer” para entrar. E não só entrar, permanecer.

Reitero que não estou sugerindo a efetiva impenetrabilidade da academia, pois sabe-se que efetivamente é possível adentrar esses espaços, ainda que enfrentando muitos obstáculos. Além disso, entendo que a sociologia já procurou moldar-se a partir das ciências naturais, e esse também não é o intuito da metáfora. A ideia é comparar e ilustrar o sentimento das entrevistadas face a um ambiente de difícil acesso a mulheres e pessoas negras.

Em síntese, apesar de esforços muito relevantes, como a política de ações afirmativas - que, no caso do programa de pós-graduação em sociologia da UnB, alia a reserva de vagas com a priorização, no recebimento de bolsas, pelas(os) ingressantes optantes de ações afirmativas -, a inclusão da licença-maternidade no Currículo Lattes, a carta do movimento *Parent in Science*<sup>21</sup> realizando ponderações quanto à avaliação quadrienal da Capes para docentes em licença-maternidade e a instituição de um Grupo de Trabalho de Equidade de Gênero pela Capes (BRASIL, 2018), a academia ainda se mostra como um ambiente que não

---

<sup>21</sup> Disponível em:

<<https://ufmt.br/ecco/2022/06/05/carta-do-movimento-parent-in-science-a-presidente-da-capes/>>. Acesso em 28 de março de 2023.

foi pensado para receber mulheres, pessoas negras, pessoas de baixa renda, etc. A presença numérica desses grupos é um primeiro passo para um reajuste de rota que a universidade precisa tomar, mas isso não basta. É preciso que se transforme a lógica da produção de conhecimento, que se questione o que é válido nas ciências sociais e por que outras “realidades” não podem contribuir para não só olhar o “real” de outra forma, mas para desafiar a existência de uma realidade única.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tânia. Dilemas de gênero e o home office em meio à pandemia da COVID-19. **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Instituto DH, p. 39-48, 2020.

ABREU, Jade. Maioria na área acadêmica, mulheres representam 7% do topo da carreira científica. **Metrópoles**, 2023. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/distrito-federal/transito-df/distrito-federal-transito-df/maioria-na-area-academica-mulheres-representam-7-do-topo-da-carreira-cientifica>>. Acesso em 16 de mar de 2023.

BAPTISTA, José. Os princípios fundamentais ao longo da História da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 28, p. 541-553, 2006.

BENDL, Regine e SCHMIDT, Angelika. From Glass Ceilings to Firewalls: different metaphors for describing discrimination. **Gender, work and organization**, 17 (5). 2010.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39, p. 122-155, 1983.

BRASIL. **Portaria nº 3.297, de 28 de setembro de 2018**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 1 out de 2018.

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. **Agência Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>>. Acesso em: 20 de out. de 2022.

CANDIDO, Marcia; MARQUES, Danusa; OLIVEIRA, Vanessa e BIROLI, Flávia. As ciências sociais na pandemia da Covid-19: rotinas de trabalho e desigualdades. **Sociologia & Antropologia**, 11 (esp.), p. 31-65, 2021.

COLLINS, Patricia. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**, 31, (1), jan.-abril 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspecto da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, 10 (1), p. 171-188, 2002.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESTATÍSTICAS SOCIAIS. Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram ensino médio. **Agência de notícias do IBGE**, 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-com>>

[pletaram-o-ensino-medio#:~:text=Apesar%20da%20proporção%20de%20pessoas,não%20concluíram%20essa%20etapa%20educacional.>.](#) Acesso em: 20 de out. de 2022.

FISBERG, Yuri e AZEVEDO, Cláudia. O direito ao conhecimento dos direitos: promoção da cidadania e aumento da qualidade da democracia. **Revista jurídica da escola superior do Ministério Público de São Paulo**, vol. 18, p. 90-106, 2020.

FOWLER, Floyd. **Pesquisa de levantamento**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In **Democracia Hoje**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

GOVERNO Federal anuncia reajuste de bolsas do CNPq e da CAPES. **Gov.br**, 2023.

Disponível em:

<<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/governo-federal-anuncia-reajuste-de-bolsas-do-cnpq-e-da-capes>>. Acesso em 8 de mar de 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social**, v.28, n.2, 2016.

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

HARDING, Sandra. Précis of objectivity and diversity: another logic of scientific research. **Philosophical Studies**, 174, p. 1801-1806, 2017.

HEILMAN, Madeline. Description and prescription: how gender stereotypes prevent women's ascent up the organizational ladder. **Journal of Social Issues**, v. 57, n. 4, p. 657-674, 2001.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. São Paulo: 34, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Betina. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, 21 (3), set./dez. 2013.

LONG, Vonda. Masculinity, femininity, and women scientists' self-esteem and self-acceptance. **The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied**, 12 (3), p. 263-270, 2012.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor**, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Annablume, 2006.

MOL, Annemarie. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. In **Objectos impuros: experiências em estudos sociais da ciência**. Lisboa: Afrontamento, 2008.

MOSCHKOVICH, Marília. **Teto de vidro ou paredes de fogo? Um estudo sobre gênero na carreira acadêmica e o caso da Unicamp**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 160 p. 2012.

NEVES, Sofia e NOGUEIRA, Conceição. Metodologias feministas: a reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18 (3), p. 408-412, 2005.

OXFORD University Press. **Oxford Languages**, c2023. Disponível em: <<https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>>. Acesso em 15 de mar de 2023.

PINTO, Celi. Nota sobre a controvérsia Fraser-Honneth informada pelo cenário brasileiro. **Lua Nova**, 74, p. 35-58. São Paulo, 2008.

PRODUTIVIDADE acadêmica durante a pandemia: efeitos de gênero, raça e parentalidade. **Parent in science**, 2020.

PRUDENCE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. **Jornal da USP**, 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>>. Acesso em: 20 de out. de 2022.

ROCHA, Emerson. **Três padrões de trabalho juvenil**: um estudo com metodologia mista sobre o trabalho em idades inferiores aos 18 anos no Brasil. IPEA, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

SALDAÑA, Paulo. Apenas 0,8% dos brasileiros de 25 a 64 anos concluíram curso de mestrado. **Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/aceso-a-mestrado-no-brasil-e-16-vezes-menor-do-que-em-paises-ricos.shtml>>. Acesso em: 20 de out de 2022.

SANTOS, Carolina; TANURE, Betania e NETO, Antonio. Mulheres executivas brasileiras: o teto de vidro em questão. **Revista Administração em Diálogo**, vol. 16, p. 56-75, 2014.

STOLCKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? **Estudos Afro-Asiáticos**, 20, p. 101-119, 1991.

\_\_\_\_\_. O enigma das interseções: classe, "raça", sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. **Estudos Feministas**, 14 (1), 2006.

SUGIMOTO, Luiz. Mulheres no ensino superior ainda são minoria apenas na docência. **Jornal da Unicamp**, 2018. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2018/04/11/mulheres-no-ensino-superior-ainda-sao-minoria-apenas-na-docencia>> Acesso em: 25 de out. de 2022.

VENTURINI, Ernesto e GOULART, Maria Stella. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, vol. 4, p. 94-115, 2016.

VIEIRA, Isabela. Mulheres mais escolarizadas têm menos filhos, confirma IBGE. **Uol Educação**, 2010. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/09/17/mulheres-mais-escolarizadas-tem-menos-filhos-confirma-ibge.htm>>. Acesso em: 20 de out de 2022.

VILELA, Pedro. Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais#:~:text=As%20mulheres%20representam%2092%25%20das,inferior%20a%20um%20salário%20mínimo.>>. Acesso em 14 de mar de 2023.

WEBER, Florence; BEAUD, Stéphane. **Guia para a pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Olá! Convido para o preenchimento deste questionário, que faz parte da dissertação da estudante de mestrado em sociologia da Universidade de Brasília (UnB), Andressa Vieira Palmeira, sob orientação do Prof Dr Fabrício Monteiro Neves. O objetivo deste questionário é construir um perfil sociodemográfico e atitudinal dos/as estudantes de pós-graduação da UnB, UFRJ e UFRGS. Sua resposta será de grande ajuda para esse trabalho e desde já agradeço.

Ao clicar em "concordo", você está ciente que: a) os dados aqui coletados poderão ser utilizados na referida dissertação; b) sua identidade será mantida em sigilo; c) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; d) caso deseje, poderá ser informado/a de todos os resultados obtidos com a pesquisa, através do e-mail: [avpalmeira.98@gmail.com](mailto:avpalmeira.98@gmail.com)

Concordo

### DADOS PESSOAIS E IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Como você se identifica em relação ao seu gênero?

- Mulher cisgênero
- Mulher transsexual ou travesti
- Homem cisgênero
- Homem transsexual
- Pessoa não-binária
- Outro: \_\_\_\_\_

Como você se identifica quanto à sua raça/etnia, conforme classificação do IBGE?

- Branca
- Parda
- Preta
- Amarela
- Indígena

Como você se identifica quanto à sua sexualidade?

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Panssexual
- Assexual
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

Qual é a sua faixa etária?

- Até 20 anos
- 21-25 anos
- 26-30 anos
- 31-35 anos
- 36-40 anos
- Acima de 41 anos

Qual é o seu estado civil?

- Solteiro/a
- Casado/a
- União Estável
- Divorciado/a
- Separado/a
- Viúvo/a

Você tem filho/s?

- Sim
- Não

#### MATERNIDADE/PATERNIDADE

Você tem quantos filhos?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

Você tem um ou mais filhos na faixa etária de 0 a 14 anos?

- Sim
- Não

Teve dificuldades, ao longo de sua trajetória acadêmica, ou tem hoje em dia, de conciliar o cuidado com os filhos e os estudos, pesquisa e/ou trabalho? Se sim, poderia compartilhar algumas destas dificuldades?

---

---

---

#### LOCOMOÇÃO E RESIDÊNCIA

Em caso de atividades presenciais, quanto tempo leva o deslocamento de sua casa à universidade?

- Até 30 minutos
- De 30 minutos a 1 hora
- De 1 hora a 1 hora e 30 minutos

- De 1 hora e 30 minutos a 2 horas
- Mais de 2 horas
- Não moro na mesma cidade da minha universidade (ensino remoto)

Em caso de atividades presenciais, como se dá o seu deslocamento para a universidade?

- Transporte público
- Veículo particular
- Bicicleta
- A pé
- Carro de aplicativo
- Não moro na mesma cidade da minha universidade (ensino remoto)
- Outro: \_\_\_\_\_

Em que tipo de moradia a sua se enquadra?

- Imóvel próprio
- Imóvel alugado
- Imóvel funcional
- Imóvel em outra situação (empréstimo, de parente, etc)

Quantas pessoas, contando com você, residem em sua moradia?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

#### PERFIL SOCIOECONÔMICO

Selecione a opção que melhor se enquadre em relação ao custeio de seus estudos no mestrado/doutorado

- Não recebo bolsa e não trabalho, outra pessoa custeia meus estudos
- Recebo bolsa (CNPq ou CAPES), mas não é a maior fonte de renda da minha casa
- Recebo bolsa (CNPq ou CAPES) e é a maior fonte de renda da minha casa
- Não recebo bolsa. Trabalho, mas meu salário não é a maior fonte de renda da minha casa
- Não recebo bolsa. Trabalho e meu salário é a maior fonte de renda da minha casa

Somando a sua renda com a das demais pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- Até um salário mínimo (até R\$ 1.212,00)
- De um a quatro salários mínimos (de R\$ 1.212,00 a R\$ 4.848,00)
- De quatro a sete salários mínimos (de R\$ 4.848,00 a R\$ 8.484,00)
- De sete a dez salários mínimos (de R\$ 8.484,00 a R\$ 12.120,00)
- Mais de dez salários mínimos (mais de R\$ 12.120,00)
- Prefiro não responder

## EDUCAÇÃO

Qual é o grau de escolaridade do seu pai?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio completo
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Doutorado
- Não estudou
- Não sei ou não se aplica

Qual é o grau de escolaridade da sua mãe?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo

- Ensino médio completo
- Ensino superior completo
- Pós-graduação
- Doutorado
- Não estudou
- Não sei ou não se aplica

Tem ou teve irmãos acadêmicos?

- Sim
- Não

Como foi sua educação básica?

- Inteira em escola pública
- Inteira em escola particular
- Maior parte em escola pública
- Maior parte em escola particular

Seu diploma de ensino superior é de uma instituição...

- Pública
- Privada

A graduação que você utilizou para realizar o processo seletivo do mestrado/doutorado foi em...

- Ciências Sociais
- Sociologia
- Antropologia
- Ciência Política
- Direito
- Relações Internacionais
- Economia

Outro: \_\_\_\_\_

## EXPERIÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Atualmente, você é estudante de qual das universidades abaixo?

- Universidade de Brasília (UnB)
- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Você está cursando o...

- Mestrado acadêmico
- Doutorado

Em qual posição (em números) você ingressou em seu processo seletivo?

---

Você ingressou para qual linha de pesquisa?

---

A sua dissertação/tese será...

- Empírica
- Teórica

Como você avalia o seu desempenho no mestrado/doutorado até o presente momento?

- Excelente
- Bom
- Regular
- Ruim
- Péssimo

Você realizou publicações em revistas, anais ou livros desde que ingressou no mestrado/doutorado?

- Não
- Sim, 1
- Sim, 2
- Sim, 3
- Sim, mais de 3

Você já participou de algum congresso ou conferência com apresentação de trabalho desde que ingressou no mestrado/doutorado?

- Sim
- Não

Acha o ambiente acadêmico competitivo em demasia?

- Extremamente competitivo
- Muito competitivo
- Normal
- Pouco competitivo
- Nada competitivo

Quais desafios você tem enfrentado em seus estudos? (selecione todos que se aplicam)

- Dificuldade de acompanhar as leituras
- Dificuldade de assistir às aulas
- Dificuldade de acesso a equipamentos ou à internet
- Dificuldade de acesso ao campus (em caso de atividades presenciais)
- Sensação de não pertencimento
- Desmotivação
- Interação com os/as professores/as
- Interação com os/as colegas

Sobreposição de atividades (conciliar os estudos com trabalho, atividades domésticas, cuidados com crianças ou idosos, etc.)

Não tenho tido dificuldades relevantes

Outro: \_\_\_\_\_

Você se sente representado/a pelo corpo docente de seu programa de pós-graduação?

Sim

Não

Seu/sua orientador/a é:

Mulher cisgênero

Mulher transsexual ou travesti

Homem cisgênero

Homem transsexual

Pessoa não-binária

Como você avalia sua relação com seu/sua orientador/a?

Excelente

Boa

Regular

Ruim

Péssima

Sente que é incentivado/a por seu/sua orientador/a?

Sempre

Muitas vezes

Às vezes

Raramente

Nunca

Sente que sua relação com seu/sua orientador/a impacta em sua autoestima?

Sim

Não

Sente-se intimidado/a pelos/as colegas da pós-graduação?

Sempre

Muitas vezes

Às vezes

Raramente

Nunca

Sente que sua relação com seus/suas colegas de turma impacta em sua autoestima?

Sim

Não

Durante as aulas e em apresentações em grupo (seminários, congressos, etc.) sente-se à vontade para expor suas ideias?

Sempre

Muitas vezes

Às vezes

Raramente

Nunca

Acha que sua autoestima influencia em suas decisões acadêmicas?

Sim

Não

Após entrar na pós-graduação, sua autoestima:

- Aumentou
- Diminuiu
- Não se alterou

Pretende continuar na carreira acadêmica?

- Sim
- Não
- Ainda não sei

Você poderia colaborar como interlocutor/a para esta pesquisa em uma breve entrevista semiaberta (on-line ou presencial) com a pesquisadora?

- Sim
- Não

Há alguma informação e/ou relato que gostaria de fornecer que o questionário não contemplou?

---

---

---

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Áudio:**

**Entrevistada:**

**Resposta n°:**

**Data:**

**Horário de início:**

**Horário de término:**

### 1) Experiência de vida

- Como era a sua composição familiar na infância? Quem morava com você?
- Como era a sua relação com os seus responsáveis?
- Qual era a profissão dos seus responsáveis? Eles trabalhavam fora?
  - (Se trabalhavam fora) Quem cuidava de você nesse período? Como você se sentia em relação a isso?
- Como eram as demonstrações de carinho na sua casa?
- Na sua vida escolar, como era a sua relação com os/as professores/as?
  - E com os outros estudantes?
  - E com as disciplinas?
- Como você considera que era o seu desempenho na escola?
- Em que momento decidiu cursar o ensino superior? Em que momento escolheu o curso? Por que escolheu este curso?
- Entrou pelo sistema universal ou através de cotas?
  - (Se tiver entrado por cotas) Quando e como ficou sabendo desse direito ?
- Houve algum momento em que se deparou com situações que você identificou como discriminação ou barreiras de gênero ou de raça em sua vida?

### 2) Personalidade

- Você considera que era mais introvertida ou extrovertida durante a infância?
- Tinha facilidade de fazer amigos?
- Durante as aulas da escola, costumava participar, fazer perguntas?
- Como se sentia em trabalhos em grupo?
- Como se sentia quando tinha que apresentar trabalhos na frente da turma?

- E hoje em dia, isso mudou de alguma forma? Se sim, em que momento?

### 3) Vivências na academia

- Como é a sua composição familiar hoje? Quem mora com você?
- Qual foi o período que se deu entre a saída da graduação e o ingresso no mestrado?  
Mudou de área?
  - (Se for doutoranda) E entre o mestrado e o doutorado?
  - Qual porção do seu mestrado/doutorado se deu de forma online devido à pandemia? Como foi essa experiência?
- Em relação à questão financeira (bolsa/trabalho), está satisfeita?
- Como é a sua visão do mercado de trabalho para a sua área? Quais são os seus planos para quando terminar o mestrado/doutorado?
  - Já trabalhou na área?
- No questionário, você apontou que vem enfrentando alguns desafios em seus estudos. Pode me falar um pouco sobre o desafio x?
  - E sobre o desafio y?
  - E sobre o desafio z?
- (Se for mãe) Como tem sido lidar com a maternidade durante a pós-graduação?
- De que maneira você se sente representada - ou não - pelas(os) suas(seus) colegas de turma?
- Você se sente à vontade no ambiente de sala de aula em relação aos colegas? Pode me falar um pouco mais sobre isso?
- De que maneira você se sente representada - ou não - pelo corpo docente?
- Você se sente à vontade em sala de aula em relação aos/às professoras? Pode me falar um pouco mais sobre isso?
- Como é a sua relação com seus colegas de turma?
  - E com os professores e a coordenação e secretaria do programa?
  - E com o seu/a sua orientador/a?
- Você sente que o ambiente acadêmico foi ou é pensado para que você o ocupe?
- Por que você considera que o seu desempenho no mestrado/doutorado tem sido (excelente/bom/regular/ruim/péssimo)?
- Você disse que sua autoestima, após entrar na graduação (aumentou/diminuiu/não se alterou). Pode me falar um pouco sobre isso?

## APÊNDICE C - QUADROS DE MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA

### QUADRO C-1 - MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA: MESTRADO UNB

Resposta nº	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Custeio dos estudos	Autoestima
4	Branca	26-30	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
6	Branca	26-30	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
11	Parda	21-25	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Não se alterou
23	Branca	21-25	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
47	Parda	> 41	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
52	Parda	26-30	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Não se alterou

Fonte: Elaboração própria, 2022.

### QUADRO C-2 - MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA: DOUTORADO UNB

Resposta nº	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Custeio dos estudos	Autoestima
1	Branca	26-30	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
32	Preta	36-40	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
34	Branca	31-35	Sim	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
50	Branca	31-35	Sim	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Aumentou

51	Preta	36-40	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Não se alterou
55	Parda	26-30	Não	Trabalha mas o salário não é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
66	Parda	31-35	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
74	Branca	26-30	Não	Trabalha mas o salário não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
76	Branca	36-40	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
77	Branca	>41	Não	"Já tive bolsa"	Diminuiu

Fonte: Elaboração própria, 2022.

#### QUADRO C-3 - MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA: MESTRADO UFRJ

Resposta nº	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Custeio dos estudos	Autoestima
3	Branca	21-25	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
5	Branca	21-25	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Não se alterou
69	Preta	>41	Sim	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu

Fonte: Elaboração própria, 2022.

**QUADRO C-4 - MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA: DOUTORADO UFRJ**

Resposta nº	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Custeio dos estudos	Autoestima
56	Preta	36-40	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
64	Branca	31-35	Não	Trabalha mas o salário não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
68	Preta	31-35	Não	Trabalha mas o salário não é a maior fonte de renda da casa	Não se alterou
70	Branca	>41	Sim	Trabalha mas o salário não é a maior fonte de renda da casa	Não se alterou
72	Branca	36-40	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu

Fonte: Elaboração própria, 2022.

**QUADRO C-5 - MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA: MESTRADO UFRGS**

Resposta nº	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Custeio dos estudos	Autoestima
7	Branca	31-35	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
16	Branca	26-30	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
19	Branca	36-40	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
38	Branca	21-25	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
39	Branca	31-35	Não	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
43	Parda	26-30	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu

Fonte: Elaboração própria, 2022.

**QUADRO C-6 - MULHERES DISPONÍVEIS PARA ENTREVISTA: DOUTORADO UFRGS**

Resposta nº	Raça	Faixa etária (em anos)	Maternidade	Custeio dos estudos	Autoestima
12	Branca	31-35	Não	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
15	Branca	26-30	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
20	Branca	26-30	Sim	Trabalha e o salário é a maior fonte de renda da casa	Aumentou
21	Branca	31-35	Não	Recebe bolsa e esta é a maior fonte de renda da casa	Diminuiu
40	Branca	36-40	Sim	Recebe bolsa, mas não é a maior fonte de renda da casa	Aumentou

Fonte: Elaboração própria, 2022.

**APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE RELATOS E  
SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, NOME COMPLETO, inscrita sob o CPF nº XXX.XXX.XXX-XX, autorizo a utilização de meus relatos e som de voz, na qualidade de entrevistada, no processo de pesquisa da Dissertação de Mestrado de ANDRESSA VIEIRA PALMEIRA, estudante do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, inscrita sob CPF nº 036.777.271-03.

Meus relatos e som de voz podem ser incluídos na referida Dissertação, bem como em materiais posteriores, como artigos, podendo estar disponíveis por meio da internet. Também estou ciente de que a referida pesquisadora poderá fazer análises sobre os meus relatos e autorizo a publicação de suas inferências.

Tenho ciência de que em todos os momentos a minha identidade será preservada, de forma a garantir o anonimato. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação aos relatos e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável e que posso acessar os resultados da pesquisa através de contato pelo e-mail [avpalmeira.98@gmail.com](mailto:avpalmeira.98@gmail.com).

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, dos meus relatos e som de voz, incluindo a transcrição da entrevista.

Brasília, XX de dezembro de 2022.