



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE

LETÍCIA AZEVEDO JANUÁRIO

O ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa

São Carlos – SP

2022

LETÍCIA AZEVEDO JANUÁRIO

O ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Sociedade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ariadne Chlöe Mary Furnival

São Carlos – SP

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Letícia Azevedo Januário, realizada em 15/07/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ariadne Chloe Mary Furnival (UFSCar)

Profa. Dra. Susana de Castro Amaral Vieira (UFRJ)

Profa. Dra. Giulia Crippa (UNIBO)

Profa. Dra. Luciana de Souza Gracioso (UFSCar)

Profa. Dra. Camila Carneiro Dias Rigolin (UFSCar)

Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCar)

Azevedo Januário, Letícia

O ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa / Letícia Azevedo Januário -- 2022. 245f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Ariadne Chlôe Mary Furnival

Banca Examinadora: Ariadne Chlôe Mary Furnival, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Camila Carneiro Dias Rigolin, Luciana de Souza Gracioso, Susana de Castro Amaral Vieira, Giulia Crippa

Bibliografia

1. Cientista brasileira. 2. Universidade portuguesa. 3. Fenomenologia feminista decolonial. I. Azevedo Januário, Letícia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

LETÍCIA AZEVEDO JANUÁRIO

O ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Sociedade

Fomento: CAPES

Data de aprovação: 15/07/2022

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ariadne Chlœe Mary Furnival
Departamento de Ciência da Informação – Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Camila Carneiro Dias Rigolin
Departamento de Ciência da Informação – Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Luciana de Souza Gracioso
Departamento de Ciência da Informação – Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dr^a. Susana de Castro Amaral Vieira
Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Giulia Crippa
Dipartimento di Beni Culturali – Università di Bologna

Dedico este trabalho as minhas ancestrais, a todas as mulheres da minha família e a todas que vivem sob o julgo das colonialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, que ao longo de toda a minha formação, apoiou-me de todas as maneiras possíveis em meio às dificuldades e às felicidades da vida.

Ao meu marido pela paciência, suporte e por não me deixar esquecer do meu valor, capacidades e da importância do meu trabalho.

À minha orientadora desde o mestrado, Profa. Dra. Ariadne Chlöe Mary Furnival, que com carinho materno, tem me guiado pelos melhores caminhos.

Aos colegas do programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade pelo companheirismo e pelas risadas, tornando nosso trabalho mais leve.

Em especial, agradeço às queridas Etiene Siqueira Rocha, Jussara Ribeiro de Oliveira e Giselle Reis por todos os ensinamentos que abriram meus olhos para uma nova maneira de enxergar as mulheres e seu entorno; por todo o apoio teórico e emocional; por todos os momentos que levarei para a vida.

Às docentes e aos docentes e a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Ao prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior por tornar a fenomenologia um método acessível e palpável aos seus alunos.

A todas as mulheres cientistas em Portugal, e em todo o mundo, na luta contra a violência colonial. Em especial àquelas que aceitaram participar deste estudo com a partilha de suas vivências.

À banca examinadora composta pelas professoras doutoras Camila Carneiro Dias Rigolin, Giulia Crippa, Luciana de Souza Gracioso, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Susana de Castro Amaral Vieira. Às contribuições da professora doutora Anastasia Guido Itokazu na banca de qualificação.

A Maria Isabel Escarmin pelas horas e horas de discussões sobre qual a melhor forma de estar nesse espaço-tempo-corpo chamado vida.

A todos aqueles com os quais partilhei as vivências, o sol na sacada e as alegrias de um lar, seja em Araraquara, Coimbra ou São Carlos: Julia Alcalá, Filipa Antunes, Nayara Benatti e Matheus Dias.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, pela bolsa de estudos.

“Há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá que escutar. Ele/ela seria forçado a um confronto desconfortável com as verdades dos “Outros””.

Kilomba Grada – Memórias da plantação

RESUMO

A pesquisa parte do encontro da repercussão das discriminações e assédios direcionados às brasileiras em universidades portuguesas com as minhas vivências enquanto estudante universitária em Portugal. A intencionalidade está em desvelar o fenômeno “o que é ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa”. Sendo assim, a interrogação fenomenológica orientadora da pesquisa é “O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?”. Os pilares teóricos escolhidos para sustentar essa pesquisa foram a colonialidade do poder/ser/saber, a teoria feminista, sobretudo do feminismo decolonial e os estudos de gênero em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os procedimentos metodológicos têm inspiração na fenomenologia enquanto método filosófico, especificamente na abordagem do Fenômeno Situado. Para desvelar o fenômeno e responder a interrogação proposta, foram realizadas socializações com as participantes da pesquisa com anotações em diário de campo, seguidas por entrevistas com intencionalidade de dar voz àquelas que experienciam o fenômeno a ser desvelado. O perfil das participantes é composto por brasileiras em atividade acadêmica em universidades portuguesas em nível de pós-graduação; não foram adotados critérios de exclusão. Ao todo, foram realizadas dez entrevistas, que forma posteriormente transcritas e analisadas de acordo com as indicações da abordagem do Fenômeno Situado: pela leitura das transcrições das entrevistas, o estabelecimento e agrupamento das Unidades de Significado e construção de matriz nomotética contendo a identificação das Unidades de Significados em suas convergências e divergências agrupadas em cada categoria temática. Desse processo emergiram três categorias: A) O centro do conhecimento; B) A violência colonial em todas as suas faces; C) Enfrentamentos. A partir dessas categorias, foram apresentados os discursos e o diálogo com os pilares teóricos, possibilitando a compreensão dos aspectos do fenômeno estudado. As categorias revelaram um cenário ricamente marcado pelas colonialidades do poder, do ser e do saber, em que estão presentes diversos mecanismos de manutenção das estruturas de poder: a racialização e sexualização dos corpos das brasileiras, o afastamento das mulheres da ciência em nome do tradicionalismo/conservadorismo pelo patriarcado, a deslegitimação dos saberes do Sul global e a contraditória apropriação dos mesmos em busca de prestígio, além de diversos tipos de violências como o racismo, a xenofobia, o sexismo e a discriminação das populações *queer*. Apreendemos com as participantes que para além de lidar com os aspectos “comuns” da vida acadêmica, ser pesquisadora brasileira em Portugal também é combater os estereótipos, o preconceito linguístico, o epistemicídio, a transfobia, o racismo e outras violências. Esta tese compõe um texto-denúncia da condição das cientistas brasileiras em Portugal.

Palavras-chave: Cientista Brasileira. Universidade portuguesa. Fenomenologia Feminista Decolonial. Ciência, Tecnologia e Sociedade.

ABSTRACT

The research emerges from the encounter of case reports involving discrimination and harassment directed at Brazilian women in Portuguese universities with my experiences as a university student in Portugal. The intentionality is to unveil the phenomenon “what is it to be a Brazilian scientist in a Portuguese university”. Therefore, the phenomenological interrogation guiding the research is “What is it to be a Brazilian woman in a Portuguese university?”. The theoretical foundations chosen to construct this research were the coloniality of power/being/knowledge, feminist theory, especially decolonial feminism, and gender studies in Social Studies of Science. The methodological procedures are inspired by phenomenology as a philosophical method, specifically in the approach of the Situated Phenomenon. Socializations were conducted with the research participants and registered in a field diary, followed by interviews with the intention of giving voice to those who experience the phenomenon to be unveiled. The profile of the participants is composed of Brazilian women in academic activity in Portuguese universities at the postgraduate level, and exclusion criteria were not adopted. Altogether, ten interviews were carried out, transcribed, and analysed according to the indications of the Situated Phenomenon approach. In other words, from reading the transcription of the interviews, establishing, and grouping units of meaning and constructing a nomothetic matrix containing the identification of units of meaning in their convergences and divergences grouped in each thematic category. Three categories emerged from this process: A) The centre of knowledge; B) Colonial violence in all its aspects; C) Confrontations. Based on these categories, the speeches and the dialogue with the theoretical foundations were presented, enabling the understanding of the aspects of the phenomenon studied. The categories revealed a scenario richly marked by the colonialities of power, being and knowledge, in which various mechanisms of maintenance of power structures are present: the racialization and hypersexualization of Brazilian women's bodies, the distancing of women from science in the name of traditionalism/conservatism by patriarchy, the delegitimization of knowledge from the global South and the contradictory appropriation of it in search of prestige, in addition to various types of violence such as racism, xenophobia, sexism and discrimination against queer people. We learned from the participants that in addition to dealing with the “common” aspects of academic life, being a Brazilian female researcher in Portugal is also fighting against stereotypes, linguistic prejudice, epistemicide, transphobia, racism and other forms of violence. This thesis comprises a denunciation text of the condition of Brazilian women scientists in Portugal.

Keywords: Brazilian scientist. Portuguese university. Decolonial Feminist Phenomenology. Social Studies of Science.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil das cientistas participantes.....	126
Quadro 2. Sinais utilizados nas transcrições das entrevistas.....	127
Quadro 3. Representação das categorias estruturais e divergências.....	129
Quadro 4. Matriz nomotética.....	130

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AAC	Associação Acadêmica de Coimbra
APEB	Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros
C&T	Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CICDR	Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSIC	Conselho Superior de Investigações Científicas
CTG	Ciência, Tecnologia e Gênero
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
CUC	Comitê de Unidade Camponesa
ESCT	Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo
FEUP	Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto
IC	Iniciação Científica
M/C	Modernidade/Colonialidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PPGCTS	Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade
SST	Social Shaping of Technology
STS	Social and Technology Studies
UC	Universidade de Coimbra
EU	União Europeia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

A PESQUISADORA ENCARNADA	14
A estrutura.....	17
1 CONTEXTOS	19
1.1 O contexto científico.....	19
1.2 O contexto universitário.....	23
1.3 O contexto pós-colonial-xenófobo-machista	34
1.4 Objetivo	46
2 COLONIALIDADES	47
3 FEMINISMOS	62
3.1 O profeminismo	62
3.2 As ondas.....	64
3.3 O feminismo teórico	67
3.4 Feminismo negro e interseccional	73
3.5 Feminismo de/descolonial	83
3.6 Crítica ao feminismo acadêmico europeu.....	94
4 SER-MULHER NA C&T	98
4.1 A epistemologia feminista	98
4.2 Panorama dos Estudos de Gênero em Ciência e Tecnologia.....	101
4.3 Enquadrando o panorama	112
5 TECITURA METODOLÓGICA.....	114
5.1 A fenomenologia.....	114
5.2 A fenomenologia feminista.....	117
5.3 A coleta de dados	125
5.4 As participantes.....	127
5.5 As transcrições das entrevistas.....	128
5.6 A análise dos dados.....	129
6 O SER CIENTISTA BRASILEIRA EM UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA	133
7 CONSIDERAÇÕES.....	165
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICE	191
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	191
Apêndice 2 – Roteiro para entrevistas	194
Apêndice 3 – Transcrição das entrevistas	195
ANEXOS.....	243
Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	243

A PESQUISADORA ENCARNADA¹

Diante do contexto que será exposto, faz-se necessário explicitar a partir de qual perspectiva/*local de fala* esta pesquisa foi pensada e conduzida. Primeiramente, não busco trazer experiências individuais ou análises essencialistas, e sim – de acordo com Grada Kilomba (2019) e Djamila Ribeiro (2020) – pensar as especificidades das condições sociais e compartilhar experiências comuns de grupos em suas relações de poder. As palavras de Grada Kilomba em sua obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* bem traduzem minhas intenções com esse trabalho, pois:

[...] se esses ensaios parecem preocupados em narrar as emoções e a subjetividade como parte do discurso teórico, vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém. Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem. Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde eu estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 57-59).

Compactuando com a *teoria feminista do ponto de vista* de Patricia Hill Collins (2004) e de *saberes localizados* de Donna Haraway (1995) sigo aquilo que Sandra Harding coloca ao afirmar que:

Os melhores estudos feministas transcendem estas inovações na definição do objeto de estudo de uma maneira definitiva: insistem em que a investigadora ou o investigador se coloque no mesmo plano crítico que o objeto explícito de estudo, recuperando desta maneira o processo inteiro de investigação para analisá-lo junto com os resultados. Em outras palavras, a classe, a raça, a cultura, as pressuposições em torno do gênero, as crenças e os comportamentos da investigadora, ou investigador mesmo, devem ser colocados dentro do marco da pintura que ela ou ele deseja pintar. (...) Assim, a investigadora ou investigador nos é apresentado não como uma voz invisível e anônima da autoridade, mas como a de um indivíduo real, histórico, com desejos e interesses particulares e específicos (HARDING, 1988, p. 9, tradução nossa).

Sendo assim, inicio esta tese com uma apresentação da pesquisadora-realizadora.

Meus avós maternos saíram da cidade de Abaíra, no centro da Chapada Diamantina no Estado da Bahia, em busca de melhores condições de vida para trabalhar em fazendas na região rural de Santos. Depois, foram para Panorama na divisa de São Paulo com o Mato Grosso do Sul para também trabalhar em fazendas. Ficaram em

¹ Referência ao texto de Suely Aldir Messeder *A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico* no qual a autora propõe uma escrita encarnada a partir “do encontro entre a sujeita marcada por sua classe, raça, ato performático de gênero, regionalidade, nacionalidade e a pesquisadora encarnada modulada cujas regras prescritas no fazer científico devem ser consideradas, mas também insurgidas (...)” (MESSEDER, 2020, p. 168).

Panorama até o final de suas vidas. Minha mãe, Marilene, é a mais velha entre as mulheres de um total de dez filhos. Desde muito cedo, começou a cuidar dos irmãos mais novos e das tarefas domésticas. Estudou até a quarta série do ensino fundamental e, aos onze anos, interrompeu os estudos para trabalhar como empregada doméstica em casas de famílias não muito mais abastadas do que sua própria. Porém, sendo filha de retirantes baianos, ela não estava em igualdade de condições.

Meus avós paternos saíram de Itaú de Minas, no sul de Minas Gerais, e foram para Tambaú, no interior do Estado de São Paulo, para trabalhar em fazendas. Daniel, meu pai, é o mais jovem dos dez filhos e estudou apenas até a quarta série do ensino fundamental quando começou a trabalhar com seu pai cortando lenha. No final dos anos 80, ele foi até Panorama construir fornos para cerâmicas e lá conheceu minha mãe. Os dois se casaram e mudaram-se para Tambaú, onde minha mãe não foi muito bem aceita pela família do meu pai por ser alguém que veio “de longe”. Sou a filha mais velha. Minha irmã, Ana Carolina, chegou quando eu tinha cinco anos.

Após idas e vindas entre Tambaú e Panorama, meus pais se estabeleceram em Tambaú, onde moramos em um bairro periférico. Quando eu tinha de nove para dez anos, um vendedor de enciclopédias convenceu os meus pais de como era bom ter livros em casa. “Ajuda as crianças na escola”, ele disse. O que meus pais não imaginavam é que aquela enciclopédia iria se tornar o início de uma sede cada vez mais insaciável por conhecimento. Foram horas e horas passadas em cima daqueles volumes. Com o passar dos meses, as folhas foram ficando gastas, amassadas e as capas começaram a desprender. Então, comecei a sentir que precisava saber mais sobre o que estava ali contido. Eu sabia que havia muito mais do que aqueles tópicos resumidos em poucas centenas de páginas para cada disciplina.

Quando eu tinha dez anos, uma professora pediu para lermos *Gente grande* de Pedro Bandeira. Confesso que no início foi um pouco difícil, eu dispersava mais do que lia. Pegava-me pintando as imagens em vez de ler as palavras. Apesar de ter gostado da experiência, foi apenas aos treze anos que as minhas visitas à biblioteca municipal passaram a ser mais frequentes. Quem não se lembra das tardes passadas copiando páginas à mão para trabalhos escolares? Em uma dessas visitas, eu decidi me aventurar pelos cômodos do casarão que abrigavam o acervo. Fiz minha carteirinha para levar livros para casa. Os próximos cinco anos foram marcados por um vai e vem de livros na bolsa. Alguns períodos eu costumava caminhar para a biblioteca todos os dias – que ficava a meia hora da minha casa – totalizando duas horas de caminhadas por dia contando com a

ida e volta da escola. Algumas vezes minha irmã me acompanhava e logo começou a gostar da leitura também. Posso dizer que dei trabalho para a bibliotecária e as funcionárias. Elas tentavam me convencer de que eu precisava ler livros infanto-juvenis, pois eu teria muito tempo para ler literatura depois que eu tivesse quinze anos (idade permitida para ter acesso ao resto do acervo). Quando eu estava com quatorze anos, elas permitiram que eu levasse os livros de poesias para casa. Porém, após seis meses não havia mais nada a ser lido, então, consegui acesso à literatura que tanto ansiava por ler. Esses anos passados entre as prateleiras foram decisivas para decidir qual carreira seguir: a de bibliotecária.

A busca por novos conhecimentos, novos temas, assuntos e o desafio de aprender mais construíram a minha vida acadêmica. A iniciação científica (IC) na informação em saúde – da qual eu nada sabia inicialmente – enquanto cursava Biblioteconomia, Ciência da Informação e da Documentação (Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto), levou-me a desenvolver um projeto nas Bibliotecas da Universidade de Aveiro em Portugal. Após a colação de grau, surgiu um convite da orientadora de IC/TCC para participar do programa *Pesquisa para o SUS* da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que aprofundou ainda mais os meus conhecimentos na Saúde Baseada em Evidências.

Segui com temática semelhante no mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (PPGCTS/UFSCar), porém, em uma universidade com um perfil diferente daquela que fora minha casa acadêmica na graduação. Deparando-me com toda a complexidade dos *Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia* (ESCT), das lutas estudantis, aulas, leituras e convivências, cheguei ao doutorado buscando um tema que pudesse me atravessar completamente.

Estimulada por uma disciplina do mestrado, intitulada *Estudos de gênero em Ciência e Tecnologia*, decidi que o tema seria voltado para gênero e/ou epistemologia feminista. Neste mesmo período, encontrei um artigo da página *Cientistas Feministas* sobre as denúncias de xenofobia, racismo e sexismo feitas por uma chapa no período das eleições para a presidência da Associação Acadêmica de Coimbra na campanha 2013/2014. Ou seja, período que coincide com minha experiência de internacionalização acadêmica na graduação na Universidade de Aveiro. Ao relembrar das imagens que circularam nas redes sociais naquele período, compartilhadas pela chapa, o artigo da *Cientistas Feministas* fez com que eu fosse novamente atravessada por aquelas frases que se misturaram às minhas vivências em Portugal.

Os movimentos migratórios em busca de melhores oportunidades; a sobrecarga de responsabilidades sobre crianças pobres, especialmente do gênero feminino, moldado pelo patriarcado; o sentimento de não pertencimento social; a busca insaciável por conhecimento como meio de resistência; as relações de poder e hipersexualização das mulheres de origem territorial pós-colonizada; o encontro com a epistemologia feminista e posteriormente com a fenomenologia, marcaram minhas vivências e convivências neste espaço-tempo da minha caminhada e que constituem meu ser, minha essência, foram decisivos para o delineamento do tema da minha pesquisa de doutorado. Por fim, escrevo de um local que, apesar de privilegiado por estar em uma das melhores universidades do Brasil e da América Latina, é demarcado pela sexualização, pela racialização, pelo empobrecimento² e localização na periferia global que me descentralizam do contexto acadêmico.

Isto posto, este estudo objetiva desvelar o *mundo da vida*³ de pesquisadoras brasileiras em universidades portuguesas em busca de melhor compreender o ser-mulher brasileira em tais espaços. A pesquisa se apoiará teórico-metodologicamente no conceito de colonialidade do poder/ser/saber, na epistemologia feminista, sobretudo nos feminismos decoloniais, nos estudos de gênero em Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) ao refletir sobre o *status* da mulher na ciência e na fenomenologia, apresentados no desenvolvimento do texto.

A estrutura

Após esta apresentação, serão introduzidos os diversos contextos nos quais esta pesquisa habita: o contexto científico; o contexto universitário; o contexto pós-colonial-xenófobo-machista. Seguido pelo objetivo do estudo.

A *segunda* seção, intitulada *Colonialidades*, trata da exposição dos efeitos da colonização, da imposição do pensamento eurocentrado e subalternizador de saberes locais, sobretudo na construção das estruturas culturais, sociais e epistemológicas que temos disponíveis na América Latina. Como forma de resistência à imposição do pensamento que não nos cabe, nem nos representa, alternativas propostas por pensadores

² “Não é necessário dizer que somos negras, pobres, mulheres, trata-se de entendermos por que somos racializadas, empobrecidas e sexualizadas. É isso que nos interessa, enquanto feministas decoloniais, porque assim conseguimos mostrar que essas condições foram produzidas pelas colonialidades” (CURIEL, 2020, p. 132).

³ *O mundo da vida* é “onde a experiência se passa” e pode ser desvelado pelo método fenomenológico através das descrições da “cotidianidade do ser no mundo”, ou seja, por meio de suas vivências (OLIVEIRA E SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 255).

latino-americanos buscam sular⁴ e transcender em unidade polifônica e pluridiversa. É nesse *locus* que se encontra a cientista brasileira: na periferia global pós-colonização/sob as colonialidades.

A *terceira* seção, *Feminismos*, passa pelas vertentes feministas, seus objetivos e suas representantes com especial atenção para os feminismos subalternizados: o feminismo negro, o feminismo de/descolonial e a interseccionalidade. São essas teorias que irão dar voz às experiências de mulheres que estão à margem, seja por sua cor, sua classe, sua etnicidade/nacionalidade ou todos os demarcadores em entrelaçamento.

A *quarta* seção, *Ser-mulher na C&T*, apresenta uma das alternativas nascidas para repensar o fazer científico, a construção de conhecimento e as relações de gênero/poder: a epistemologia feminista. É através da epistemologia feministas que se constrói o cenário da condição das mulheres na Ciência e Tecnologia (C&T), denuncia as barreiras e propõe soluções para as dificuldades que as confrontam em suas trajetórias.

A *quinta* seção, *Tecitura metodológica* é dedicada a expor a fenomenologia como escolha metodológica para o desenvolvimento da tese, mas não sem antes tecer as críticas fundamentadas pela fenomenologia feminista/feminismo fenomenológico e a fenomenologia feminista latino-americana.

A *sexta* seção, *O ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa*, é dedicada ao desvelamento do fenômeno estudado através dos discursos das participantes em diálogo com as bases teóricas. Seguida das *Considerações*.

⁴ Guiar-se pelos conhecimentos produzidos no Sul global, voltar-se para os saberes/conhecimentos subalternizados.

1 CONTEXTOS

Como forma de introdução, apresento os contextos nos quais esta pesquisa habita: o contexto científico; o contexto universitário; o contexto pós-colonial-xenófobomachista.

1.1 O contexto científico

A ciência hegemônica como conhecemos é resultado do desenvolvimento da Ciência Moderna, surgida entre os séculos XVI e XVII. Autocaracterizando-se como racional, universal, neutra e objetiva nada mais representa além da face de seu único produtor autorizado: o homem branco, europeu e ocidental de classes dominantes que renega todos os saberes e modelos de conhecimento e ciência que não se encaixam àqueles defendidos por ele.

Antes de mais nada, faz-se necessário definir o que é epistemologia, pois este termo está em uma posição central nesta tese. Portanto, para Grada Kilomba, a epistemologia é um termo

[...] composto pela palavra grega *episteme*, que significa conhecimento, e *logos*, que significa ciência. Epistemologia é, então, a ciência da aquisição de conhecimento, que determina: (a). (os temas) quais temas ou tópicos merecem atenção e quais questões são dignas de serem feitas com o intuito de produzir conhecimento verdadeiro; (b). (os paradigmas) quais narrativas e interpretações podem ser usadas para explicar um fenômeno, isto é, a partir de qual perspectiva o conhecimento verdadeiro pode ser produzido; (c). (os métodos) e quais maneiras e formatos podem ser usados para a produção de conhecimento confiável e verdadeiro. Epistemologia, como eu já havia dito, define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos (KILOMBA, 2019, p. 10-11).

Linda Alcoff nos lembra que a teoria epistemológica é utilizada para protocolar a hegemonia discursiva ocidental, ou seja, como uma “epistemologia mestre” que têm o direito de avaliar quaisquer conhecimentos provindos de qualquer localização cultural e social como, por exemplo, “o conhecimento reivindicado pelas parteiras, as ontologias dos povos originários, a prática médica de povos colonizados e até mesmo relatos de experiência em primeira pessoa de todos os tipos” (ALCOFF, 2016, p. 181).

A partir do século XX, epistemólogos como Gaston Bachelard, Thomas Kuhn, Paul Feyerabend, Sheila Jasanoff, Karin Knorr-Cetina e Dorothy Nelkin entre outros, passam a questionar o pensamento científico tradicional e a oferecer novas concepções

para a construção de conhecimentos livres da falsa neutralidade/objetividade e da exclusão de saberes⁵.

Iniciamos com a obra *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento* (1938) na qual Bachelard afasta a ciência do racionalismo, da verdade absoluta, do mecanicismo, reposicionando-a ao lado de sua contextualização sócio-histórica, contradição das hipóteses, da retificação do erro e de características humanas como a criatividade (BACHELARD, 1996).

Já a crítica de Kuhn desenvolvida na obra *A estrutura das revoluções científicas* (1962), denominada por ele como *ciência normal*, consiste pela mesma estar focada em uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelos paradigmas vigentes. Porém, esses paradigmas são constituídos de uma sobreposição de teorias, interesses (sempre de estratos sociais dominantes), dimensões sócio-históricas que os antecedem e, portanto, distante da neutralidade (desinteresse de grupos sociais, políticos e institucionais) e objetividade. Aqueles que não se encaixarem aos limites dos fenômenos, conceitos, teorias, metodologias e instrumentos já fornecidos pelos paradigmas serão ignorados (KUHN, 2000). Em consequência dos contextos sócio-históricos e culturais, os paradigmas não são estáveis, pois sofrem rupturas que permitem que novos paradigmas sejam tomados como modelos (KUHN, 2000).

Em *Contra o método* (1975), Feyerabend afirma que os fatos científicos não são ‘nus’/neutros, pois eles são criados em uma perspectiva ideativa e caótica assim como a mente de seu criador. Em outros termos, a ciência é produzida por sujeitos inseridos em determinados grupos e culturas específicas e o conhecimento resultante desse processo não representará todos os povos e tempos em universalidade. Consequentemente, a ciência é caracterizada por suas teorias falhas, instrumentos imperfeitos e pela inteligência passível de erros de seus criadores (FEYERABEND, 1977).

A objetividade científica é denominada pelo autor como uma lavagem cerebral que simplifica, uniformiza e encaixa a ciência na imutabilidade de suas regras. Sobretudo,

[...] a ciência está sempre cheia de lacunas e de contradições, que a ignorância, a teimosia, a aceitação de preconceitos, a mentira, longe de impedirem a marcha do conhecimento, são seus pressupostos essenciais e que as

⁵ Os autores que vão refletir sobre as estruturas do fazer científico são aqui citados como maneira de reforçar a ideia da construção de uma ciência contra hegemônica, que denuncia a exclusão, o apagamento e o silenciamento dos saberes de grupos/povos subalternizados a partir dos ideais de universalidade, objetividade e racionalidade. Essa nota se faz necessária frente ao crescente uso de tais autores, sobretudo Feyerabend, para apoiar discursos a favor da disseminação de notícias falsas e informação sem embasamento em evidências científicas.

tradicionais virtudes da precisão, da coerência, da ‘honestidade’, do respeito pelos fatos, do conhecimento máximo, se praticadas com determinação, levarão, em certas circunstâncias, a ciência à estagnação (FEYERABEND, 1977, p. 386-7).

Portanto, se para Kuhn e Feyerabend a ciência – a Ciência Moderna, mais precisamente – é construída socialmente, isso significa que ela está “recheada” daquilo que a sociedade moderna se constitui: androcentrismo/patriarcado, colonialismo, racismo/supremacia branca e busca pelos interesses das classes dominantes.

Sheila Jasanoff parte da ideia de que a ciência e a tecnologia não “são um espelho transcendente da realidade”, pois “ela incorpora e está inserida em práticas sociais, identidades, normas, convenções, discursos, instrumentos e instituições – em suma, em todos os blocos de construção do que chamamos de social” (JASANOFF, 2004, p. 3). Entendendo que a Ciência & Tecnologia (C&T) atua no âmbito cultural e social através dos imaginários sociotécnicos⁶, Jasanoff chama os colegas dos Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia (ESCT) a participarem dos processos de decisão de políticas e outras ações públicas munidos de seus conhecimentos técnicos (JASANOFF, 2017).

Através do conceito de *arenas transepistêmicas*, Karin Knorr-Cetina descreve o local no qual atuam “cientistas e não cientistas, abrangendo argumentos e interesses tanto de natureza “técnica” quanto “não técnica”” (KNORR-CETINA, 1996, p. 131). Ao conceito de arenas transepistêmicas são adicionadas as *relações de recursos* – insumos responsáveis por organizar as arenas – e, conseqüentemente, os interesses ligados às eleições das temáticas a serem pesquisadas e às negociações pelos recursos que resultarão no fazer científico (KNORR-CETINA, 1996).

Atenta às relações entre a ciência e a sociedade surgidas com as discussões sobre o poder nuclear e o controle social da ciência, Dorothy Nelkin funda os *Estudos das controvérsias* na C&T. Seu foco está, sobretudo, na intersecção do conhecimento e/ou do significado público da ciência com o poder político, além das tensões causadas pela biotecnologia na esfera social como testes de DNA e pesquisas com tecidos humanos (NELKIN, 1971; ALTIMORE, 1982).

Através do trabalho de Jasanoff, Knorr-Cetina e Nelkin podemos observar a consolidação do campo dos ESCT ao atentarem para temáticas, questões e abordagens emergentes das relações entre a ciência e a sociedade. Em suas análises, as teóricas partem

⁶ Os imaginários sociotécnicos são “visões coletivamente mantidas, institucionalmente estabilizadas e executadas publicamente de futuros desejáveis, animadas por entendimentos compartilhados de formas de vida e ordem sociais atingíveis por meio de avanços e suportes em C&T” (JASANOFF, 2015, p. 4, tradução nossa).

do fato de que a C&T não são neutras e objetivas, mas sim neutralizadas pelos interesses políticos e econômicos de grupos privilegiados e; que também não são produtos da racionalidade, senão para definir quais saberes, conhecimentos e ciências devem ser considerados válidos ou não.

Para Japiassu (2011, p. 22) o modelo de ciência ainda em vigência – advinda da Ciência Moderna – é “nitidamente patriarcal-masculino-machista”. Consequentemente, a construção da C&T sobre uma base de práticas sexistas, dominada e controlada pelos homens, representa uma das barreiras culturais responsáveis pela exclusão da mulher no campo científico, proporcionando desestímulos que vão desde sua educação básica (orientação para profissões consideradas “mais femininas”) até questões que envolvem casamento, filhos, gravidez, baixos salários e menos oportunidades de progressão na carreira (TABAK, 2002; FARRÉ, 2000).

Nos anos de 1970, observa-se o aparecimento das questões relacionadas a sexo/gênero nos ESCT. Inicialmente, as temáticas tratam do conteúdo produzido pela ciência, da presença das mulheres na carreira científica e dos fatores responsáveis por sua exclusão; mais adiante, dos interesses políticos e de gênero – dicotômicos – capazes de moldar a tecnologia e a sociedade e, mais recentemente, dos determinantes interseccionais, da supremacia epistêmica e do pensamento decolonial (HESS *et al.*, 2017).

Assim como os epistemólogos citados, as teóricas feministas assumem a incompatibilidade com o pensamento filosófico cartesiano e os ideais iluministas responsáveis pelo desenvolvimento da Ciência Moderna, além do reducionismo positivista que retoma o método e a objetividade como reguladores das ciências. Jane Flax (1991) faz críticas aos preceitos da Ciência Moderna, pois tais características apenas resultaram na autoridade, autonomia e liberdade dos homens que em nenhum momento pretenderam incluir as capacidades e experiências das mulheres nas descobertas científicas. Flax (1991) vê a neutralidade e universalidade como fachadas responsáveis por esconder os efeitos de arranjos de gênero que devem ser revelados.

Para Evelyn Fox Keller (1996) a atribuição de características como subjetividade às mulheres e objetividade aos homens é responsável pela segmentação da ciência em “duras” – campo de estudos mais adequada aos homens por suas características “masculinas” – e ciências “moles” – mais adequada às mulheres por sua sensibilidade. A autora defende a desconstrução de tal ideia, já que a única conexão existente entre a objetividade e a subjetividade nesse modelo é a dominação (KELLER, 1996).

Sob essa perspectiva, Kilomba descreve o centro acadêmico como um local não neutro e violento porque

Ele é um espaço branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o “Outra/o” inferior, colocando africanas/os em subordinação absoluta ao sujeito branco. Nesse espaço temos sido descritas/os, classificadas/os, desumanizadas/os, primitivizadas/os, brutalizadas/os, mortas/os. Esse não é um espaço neutro [...] somos capturadas/os em uma ordem violenta colonial. Nesse sentido, a academia não é um espaço neutro nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a. (KILOMBA, 2019, p. 50-51).

Em resposta a todo esse cenário apresentado,

[...] nos últimos quinze anos, sacudidos por ventos pós-modernos, os debates feministas vêm-se deslocando do plano teórico-metodológico para questões de ordem epistemológica, com desdobramentos contraditórios que, necessariamente, implicam o repensar do projeto feminista enquanto produção de conhecimentos e para além. Mais precisamente, ao mesmo tempo que se avança no sentido da crítica feminista à ciência e tecnologia e, assim, fundamentam-se as bases para a construção de uma ciência feminista, coloca-se hoje em jogo a autoridade epistêmica do sujeito do feminismo, mas, não mais apenas em termos dos fundamentos da Ciência Moderna (SARDENBERG; COSTA, 2002, p. 12).

Sendo assim, os estudos feministas ligados aos ESCT iniciam a empreitada da construção de uma epistemologia feminista que prioriza a perspectiva e questões de interesse das mulheres de países colonizados/pós-colonizados, comportamento ainda raro neste campo de estudos de acordo com Harding (2008).

1.2 O contexto universitário

Na obra *Provincializing Europe: postcolonial thought and historical difference* (2000), o historiador indiano Dipesh Chakrabarty propõe provincializar a Europa, não na qualidade de uma região do mundo – pois isso já foi feito pela própria história –, mas enquanto

[...] uma figura imaginária que permanece profundamente enraizada em formas clichês e resumidas em alguns hábitos cotidianos de pensamento que invariavelmente subtendem as tentativas das ciências sociais de abordar questões da modernidade política [...]. Conceitos como cidadania, Estado, sociedade civil, esfera pública, direitos humanos, igualdade perante a lei, o indivíduo, distinções entre público e privado, ideia de sujeito, democracia, soberania popular, justiça social, racionalidade científica, e assim por diante, todos carregam o fardo do pensamento e da história europeus (CHAKRABARTY, 2008, p. 4).

A partir disso, a sucinta história da universidade, apresentada a seguir, não tem o objetivo de atender a uma detalhada contextualização, mas constitui um movimento de

descentralização da narrativa hegemônica responsável por reforçar a atribuição da criação das universidades a um legado europeu.

De acordo com diversas definições do que é uma universidade, das abrangentes àquelas restritas ao modelo que conhecemos, não há muita concordância entre os historiadores e instituições sobre qual teria sido a primeira universidade fundada. Desta forma, através do senso comum – ou de forma propositada se analisarmos pelo viés do eurocentrismo –, determina-se que as primeiras instituições de ensino superior tenham surgido no contexto europeu representando uma alegoria da “criação” do pensamento científico.

Alguns autores⁷ consideram a escola suméria chamada *Eduba* (*é.dub.ba*) (casa dos tabletas), surgida por volta de 3500 a.C., como a primeira universidade. O objetivo inicial era o de ensinar a escrita cuneiforme e a matemática para que os escribas exercessem tarefas econômicas e administrativas nos templos e no palácio (POZZER, 1999). Mais tarde, de centros de aprendizagem as escolas passam a ser casas de cultura e saber, além de “bibliotecas” com arquivos e literatura grafada (POZZER, 1999).

Provindo da Academia de Platão, fundada pelo filósofo grego em 387 a.C. – responsável pelo ensino de filosofia, matemática e ginástica – o conceito de academia vem sendo usado sob diversas perspectivas ao longo do tempo e é defendido como o primeiro modelo de universidade. De forma geral, a academia é entendida como uma organização responsável pelo ensino de ciências e artes, porém, também “como uma escola secundária ou preparatória, uma escola técnica especial, particularmente responsável pelo ensino de uma das artes”, ou ainda como “uma espécie de sociedade honorária de estudiosos ou artistas maduros” (CHERNISS, 1945, p. 61). Todos esses entendimentos são provindos do “jardim de Platão, situado no subúrbio noroeste de Atenas”, dedicado ao culto das musas de Apolo e chamado de “Academia” por conta do herói mitológico Academo (CHERNISS, 1945, p. 61).

A Academia é comparada ao sistema universitário francês com suas *conférenciers* e com professores de várias “faculdades”, assim como a *modern college* com mestres,

⁷ KRAMER, S.N. *The Sumerians: Their History, Culture, and Character*. University of Chicago Press, 1971.

OPPENHEIM, A.L. *Ancient Mesopotamia: Portrait of a Dead Civilization*. University of Chicago Press, 1977.

PRITCHARD, J.B. *The Ancient Near East: An Anthology of Texts and Pictures*. Princeton University Press, 2010.

DELNERO, P. *The Textual Criticism of Sumerian Literature*. American Schools of Oriental Research, 2012.

colegas e acadêmicos (CHERNISS, 1945). Entretanto, para Jaeger (2018), há uma contradição em ver a Academia de Platão como um precedente para as universidades modernas visto que a concepção de Realidade de Platão é incompatível com a noção da unificação sistemática de todas as ciências e a organização enciclopédica das temáticas no ensino e na pesquisa.

Relatos de viajantes chineses em busca do texto *vinaya* – ensinamentos regulatórios do Buda para a comunidade monástica budista – descrevem os mosteiros budistas na região nordeste da Índia entre os séculos V e VII como universidades em um sentido mais similar às primeiras instituições de ensino superior europeias medievais (SCHARFE, 2002). Nesses mosteiros, aqueles que se destacavam como pensadores, ensinavam colegas monges e até mesmo leigos – quando abrangiam objetivos seculares além dos monásticos – o que fez com que alguns desses centros budistas de ensino se tornassem muito conhecidos (SCHARFE, 2002). Entre eles se destaca o de Nalanda (na região de Bihar), surgido no início do século V, onde pode ter residido cerca de 10 mil estudantes e mais de 1500 mestres – que ensinavam filosofia, lógica, gramática e medicina – sendo saqueado e destruído ao longo dos anos por invasores muçulmanos no final do século XII e início do século XIII (SCHARFE, 2002).

As madraças, escolas de estudos islâmicos, tiveram grande influência na educação de povos ao longo do norte do continente africano. Para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (2020), a primeira universidade fundada é Al Quarawiyyia, no ano de 859, no Marrocos. A mesquita a qual abrigou uma madraça foi construída a pedido de Fatima al-Fihri para a comunidade xiita que havia emigrado de Al Qairawan (Tunísia) para Fez. A madraça de Sancoré – com as madraças de Djingareyber e Sidi Yahia dão lugar a Universidade de Tombuctu, no Mali – foi fundada em cerca de 1100 e é uma das universidades mais antigas que mantêm suas atividades em contínua operação no continente (UNESCO, 2022; LAWTON, 2020). Para alguns autores como Alatas (2006), as madraças tiveram grande influência no surgimento das universidades europeias; já para outros, uma instituição islâmica havia muitas diferenças estruturais, curriculares e metodológicas para agir com tal influência (MAKDISI, 1970; HUFF, 2003).

Para Charle e Verger (2012), é difícil dizer com precisão quando as universidades europeias surgiram: embora os registros datem o início das Universidades de Bolonha em 1088, de Oxford em cerca de 1096 e a de Paris em 1170, não há um precedente histórico real. Ou seja, essas instituições podem ser herdeiras de uma longa história. Em um sentido

mais próximo do que conhecemos como uma universidade, os autores afirmam que as primeiras universidades da Europa Ocidental se organizam institucionalmente no século XIII (CHARLE; VERGER, 2012).

Reconhecida como uma das universidades mais antigas da Europa, a origem da Universidade de Coimbra está no documento *Scientiae thesaurus mirabilis* (1290) assinado pelo rei Dom Dinis e reconhecido no mesmo ano pelo papa Nicolai IV (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2020). A sede da universidade permaneceu em Lisboa desde sua criação até o ano de 1307, quando passa para a cidade de Coimbra. No ano de 1338, a universidade é novamente transferida para Lisboa até seu regresso para Coimbra em 1354. Em 1377 ocorre uma nova mudança para Lisboa onde permanece até 1537, quando é definitivamente estabelecida em Coimbra. De acordo com Lopes e Sebastião (2017) essas mudanças se devem à situação conflituosa entre os moradores das cidades de Lisboa e Coimbra e uma elite universitária protegida “por um foro privado que os subtraia às justiças comuns” como será explicitado a seguir (CRUZEIRO, 1979). Um ano após a primeira mudança da universidade para a cidade de Coimbra, em 1307, D. Dinis institui um decreto que impõe aos estudantes: a quantidade de horas diárias de estudo; toque de recolher e as medidas disciplinares àqueles que fossem pegos infringindo as ordens⁸ (LOPES; SEBASTIÃO, 2017).

Em 1408, tais regulamentos foram readaptados e incorporados ao *Foro Acadêmico*, criado por D. João I, o documento previa: duas vagas para homens idóneos responsáveis pela fiscalização dos valores dos aluguéis de moradia cobradas aos estudantes; condições excepcionais para que um aluno pudesse ser colocado para fora de casa como a venda da propriedade, mudança de dono por herança ou como presente de casamento concedida por familiar; proibição do envolvimento dos estudantes ou qualquer visita de “cortesãs, soldados ou jograis” às suas residências; isenção de pagamento de portagem ou hospedagem pelos estudantes em seus deslocamentos pelo reino (JACA, 2010, p. 36). Além de tais disposições, o *Foro Acadêmico* ainda previa um estatuto de exceção diante à justiça civil aos membros do corpo universitário sendo a eles apenas validas as ordens e punições contidas no foro (LOPES; SEBASTIÃO, 2017). Conforme os autores, foi neste período que também se instituiu a generalização do traje acadêmico para que se pudesse distinguir os estudantes dos outros membros da sociedade civil. Para cumprir com as observâncias previstas no foro foi criada uma *Prisão Acadêmica* que,

⁸ Importante frisar que os estudantes da universidade no período medieval eram “homens feitos”, diferentemente do que se vê no período moderno, “jovens universitários” (LOPES; SEBASTIÃO, 2017).

apesar de estar em atividade desde 1541 apenas foi reconhecida nos estatutos da universidade no ano de 1591. Para facilitar a identificação dos estudantes infratores, no ano de 1674, uma decisão régia proibiu o uso de capas que cobrissem o rosto e a cabeça para evitar que estudantes pudessem se safar das punições (LOPES; SEBASTIÃO, 2017).

No ano de 1537, a universidade é definitivamente transferida de Lisboa para Coimbra pelo Rei D. João III onde as faculdades foram divididas em Teologia, Cânones, Leis e Medicina (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2020). Embora a *Companhia de Jesus* tenha sido formada sob a ordem de D. João III com o intuito da integração dos povos ultramarinos como meio de controle da Coroa, os jesuítas adquiriram o controle da educação de seus colégios e da universidade com a introdução do método pedagógico *Ratio Studiorum* no ano de 1599 (POMBO, 2015).

Para além do aparato científico e tecnológico desenvolvido pela universidade que possibilitou a “extraordinária epopeia dos Descobrimentos Portugueses” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021), é visível a influência da Universidade de Coimbra no processo colonial como discorrem Rosolen e Costa (2013). A integração dos povos colonizados – necessária para o controle e administração da colônia pela Coroa – se deu por meio do processo civilizatório. Inicialmente, com a cristianização/catequização promovida por missionários da *Companhia de Jesus* – responsáveis pela educação dos jovens tanto em Portugal quanto na colônia – que, junto a um insuficiente e despreparado número de funcionários da Coroa, trataram dos negócios no primeiro século. Posteriormente, como a integração dos povos nas colônias dependia em grande parte de um corpo administrativo diretamente ligado à Coroa, o letramento e a formação educacional das elites locais e da metrópole passam a ser fundamentais. Para exercer as funções administrativas centrais da colônia era necessário estar habilitado em leis e cânones – habilitações essas exclusivamente concedidas pela Universidade de Coimbra (ROSOLEN; COSTA, 2013). Sendo assim, a universidade era responsável pela formação e até distribuição em cargos régios de desembargadores, juízes, corregedores, advogados, tabeliães, escrivães entre outros.

Desde o século XVI, é possível encontrar registros do fluxo de brasileiros na Universidade de Coimbra, assim como de portugueses formados na universidade que vão para a colônia e acabam se tornando figuras ilustres. De acordo com Rodrigues (1990), muitos brasileiros retornaram à colônia “enriquecidos com uma nova formação e lá desenvolveram uma acção deveras profícua e notável em prol das ciências e da cultura brasileira”; já outros ficaram e tomaram posições de destaque na Universidade de

Coimbra (RODRIGUES, 1990, p. 89). Os primeiros registros do fluxo de estudantes de origem brasileira na Universidade de Coimbra datam de 1577 (ano do livro de matrícula mais antigo), já que os registros do período entre 1537 e 1573 são inconsistentes e dispersos (FONSECA, 2017). Antes de 1601, há registro de apenas treze brasileiros matriculados, “já no século XVII o número cresce para 354 e no século XVIII para 1753 [...]. Para o século XIX temos informação de terem frequentado a Universidade de Coimbra 892 estudantes brasileiros” (FONSECA, 2017; RODRIGUES, 1990, p. 89).

A forte presença do Clero na educação superior e nos âmbitos administrativos das colônias portuguesas, entre os séculos XVI e XVIII, era vista como um retrocesso por outras nações que já usufruíam dos avanços adquiridos com a centralização do poder nas mãos de Coroas bem aparelhadas pelos ideais iluministas (ROSOLENI; COSTA, 2013). A crescente preocupação com o retrocesso em termos educacionais, científicos e culturais em Portugal, resulta nas reformas propostas pelo Primeiro-Ministro Marquês de Pombal – iniciadas em 1750 – nas esferas política, econômica, religiosa e educacional. O principal objetivo educacional era o letramento/formação de funcionários para servir a Coroa que culminaram na expulsão dos jesuítas do Brasil e do controle do ensino em Portugal. Apesar do afastamento do Marquês de Pombal com a morte de D. José, em 1777, e as invasões francesas, as reformas impactaram a produção científica e cultural, a formação de portugueses e brasileiros, além de proporcionar a criação de novas escolas e a reforma das já existentes (RODRIGUES, 1990). Neste período, uma ou mais formações na Universidade de Coimbra representavam um caminho aberto para uma posição administrativa na Coroa e para a fidalguia caso o estudante tivesse a destreza de se destacar e construir estreitas relações sociais com os colegas mais abastados (POMBO, 2015). É exatamente nesse período que ocorre o maior número de matrículas de estudantes da elite brasileira na Universidade de Coimbra, como demonstrado anteriormente.

É neste contexto que as primeiras universidades brasileiras – a Escola de Cirurgia da Bahia (1808) e a Escola de Anatomia, Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (1808) – são criadas após a chegada da Família Real ao Brasil. O ensino superior brasileiro surge sob forte influência da Universidade de Coimbra, ideais iluministas e moldado pela Ciência Moderna, com o objetivo tornar a colônia em um apêndice de Portugal (BOTTONI; SARDANO; COSTA FILHO, 2013).

No final do século XVIII, os funcionários da universidade foram excluídos do foro acadêmico, que promoveram atos violentos pela cidade de Coimbra vestidos como

estudantes, causando o terror entre os moradores da cidade. Tais conflitos estenderam-se ao longo século XIX (LOPES; SEBASTIÃO, 2017). Após a abolição completa do *Foro Acadêmico*, em 1834, foi criada a *Polícia Acadêmica* que observava a conduta estudantil na cidade através de patrulhas organizadas. É em meio ao conflituoso e violento período que nascem as *praxes*⁹, baseadas nas já existentes práticas denominadas como *investidas* (LOPES; SEBASTIÃO, 2017). As *investidas* era um ritual de passagem infligido aos alunos calouros pelos estudantes veteranos por meio de atos indecentes, violências e desacatos, chegando à graves consequências como incêndios e mortes que fizeram com que tais práticas fossem proibidas por D. João V, em 1727. Lopes e Sebastião (2017) descrevem as *investidas* do século XVIII, que no século XIX passam a ser chamadas *caçoadas/troças e canelões*.

As ações de indisciplina incluíam perseguição, sujeição e violência física aplicadas aos novatos, as quais se podem assemelhar aos mais recentes “julgamentos”, incluindo a humilhação pública, palmatoadas até sangrar e corte de cabelo rente. Ou seja, podiam aqui incluir-se um pouco de tudo o que fossem práticas abusivas como sejam os insultos, troça, tourada ou a “patente”. Já no caso da caçoada e da troça seriam ações onde a violência física estaria bastante atenuada (ao contrário das *investidas*), sendo neste caso a variante simbólica que mais sobressaía. O canelão era igualmente um ato de grande dureza aplicado aos calouros, aqui entendido como forma de pagamento de direitos à entrada material e simbólica da Universidade [...] (LOPES; SEBASTIÃO, 2017, p. 178).

A prática começou a ser chamada *Praxe* na segunda metade no século XIX e faz alusão à palavra selvagem, ilustrando sua natureza violenta (NUNES, 2004). Embora a *praxe* tenha passado por muitas reformulações, períodos políticos que fizeram com que as tradições passassem a ter um crivo mais cultural, crítico e até de denúncias às violências estudantis, como foi o caso das ações estudantis no governo salazarista, tais práticas continuam a ser motivo de polémica em Portugal por seu teor violento.

Nos anos de 1950, foram criadas as *Trupes*, grupo de alunos mais velhos responsáveis por garantir a prática da *praxe*, executar julgamentos aos novos estudantes, além da participação no Conselho de Veteranos (LOPES; SEBASTIÃO, 2017). Embora o código da *praxe* da Universidade de Coimbra tenha sido redigido há mais de 60 anos, ele continua a ser aplicado com poucas alterações “muito embora quase sempre envolt[o] em controvérsia e objeto de contestação por parte de largos setores sociais e estudantis, necessariamente usando traje académico e sem outras cores visíveis que não o negro” (LOPES; SEBASTIÃO, 2017, p. 181). A *praxe* passa a ser adotada, com adaptações, por

⁹ Conhecido no Brasil como “trote universitário”.

outras instituições de ensino superior a partir dos anos de 1980 (LOPES; SEBASTIÃO, 2017).

Nota-se na história da universidade, retratada até aqui, a prática regulatória, punitiva e violenta institucionalizada para com os estudantes, mesmo que estes fossem membros de uma elite privilegiada e protegida pela coroa portuguesa, além da extensão e reprodução de tais comportamentos violentos pelo próprio corpo discente por meio da praxe.

Atualmente, a Universidade de Coimbra é formada por oito faculdades distribuídas em três polos espalhados pela cidade de Coimbra: Letras, Direito, Medicina, Ciências e Tecnologia, Farmácia, Economia, Psicologia e Ciências da Educação, Ciências do Desporto e Educação Física (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2020). Além de mais quatro outras unidades de ensino e investigação; nove unidades de extensão cultural e de apoio à formação; 16 bibliotecas; 18 restaurantes universitários; 14 residências estudantis; dois museus; dois estádios; um teatro e um jardim botânico.

Conforme os dados do ano letivo 2019/2020, a Universidade de Coimbra registrou os seguintes números (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2020):

- 25.772 estudantes, dos quais 57,6% representam a comunidade estudantil feminina;
- 14.352 estudantes distribuídos pelos 121 cursos de mestrado, 68 cursos de doutoramento e 15 cursos de pós-graduações e especializações;
- 5.392¹⁰ estudantes de nacionalidade estrangeira (oriundos de 114 diferentes países), representando 20% da população acadêmica;
- 1536 estudantes alojados em residências universitárias;
- 2.262 acordos de cooperação internacional;
- 1760 docentes;
- 279 pesquisadores.

Em 2021, a Universidade de Coimbra lançou a campanha *Identidade UC* – uma página *web*¹¹ – para a comemoração de seus 731 anos. A página *Identidade UC* possui um grande cabeçalho onde se inscreve os dizeres “Há mais de 700 anos que redesenhamos o futuro” e conta com dados e indicadores de avaliação, uma linha do tempo com os principais acontecimentos históricos da universidade, sete vídeos produzidos para a

¹⁰ Incluindo estudantes em mobilidade internacional (*incoming*).

¹¹ <https://anossaidentidade.uc.pt/>

divulgação das celebrações de aniversário e, por fim, uma frase no rodapé da página: “Somos Tradição” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021).

Atentando-nos para os vídeos, alguns elementos podem ser destacados em três dos sete vídeos compartilhados. No vídeo em destaque na página, *Identidade UC – Universidade de Coimbra*, a narradora inicia tratando do momento atual (a epidemia de COVID-19), depois, sobre os momentos históricos pelos quais passaram a universidade (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021). É mencionado que “[...] foi da UC que veio parte do conhecimento científico que levou ao início dos Descobrimentos Portugueses, quando esta tinha mais de 200 anos” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021). No vídeo intitulado *Identidade UC – Ensino* são expostas as figuras de destaque que passaram pela universidade, finalizando com os dizeres “Ao longo de mais de 730 anos, a Universidade de Coimbra preocupou-se em construir um futuro moderno e competitivo, preservando a história, a cultura e a tradição” (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021). O vídeo *Identidade UC – Inovação* inicia-se da seguinte maneira:

Nos séculos XV e XVI decorreu a extraordinária epopeia dos Descobrimentos Portugueses, uma época marcada por forte inovação científica e tecnológica em que o conhecimento científico adquirido na Universidade de Coimbra teve um papel essencial (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021).

No trecho acima, observamos o uso dos termos “descobrimentos” e “epopeia” para denominar as invasões portuguesas às Américas, ilustrando o período colonial português de uma perspectiva heroica. Essas falas reproduzidas pela Universidade de Coimbra, ao contrário de transmitir um sentimento de reconhecimento, reparação e luta contra um pensamento colonial violento e genocida, explica-nos o porquê da maioria dos portugueses falarem sobre a colonização de maneira tão saudosista.

No ano 2000, foi firmado o *Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta* entre o Brasil e Portugal, o qual, entre outros pontos, coloca os portugueses residentes no Brasil, e os brasileiros residentes em Portugal em mesmo grau de direitos e deveres que os cidadãos nacionais (FRANÇA; PADILLA, 2018). Sendo assim, em relação às taxas universitárias, os estudantes brasileiros estarão equiparados aos estudantes portugueses. Entretanto, a Universidade de Coimbra apenas aceita candidaturas de estudantes brasileiros em *status* equiparado que morem em Portugal há pelo menos dois anos e possuam outro visto que não o de estudos (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2022a). As taxas anuais para brasileiros considerados estudantes internacionais podem chegar a 7000€ (em todos os níveis), o que para um residente nacional podem custar cerca de 700€

em nível de graduação/mestrado e a 2500€¹² anuais para doutoramento (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2022b).

Mediante às manifestações promovidas pela Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros em Coimbra (APEB-Coimbra), no ano de 2018, pedindo pelo fim da cobrança de taxas universitárias diferenciadas entre portugueses e brasileiros, o então Reitor da universidade, João Gabriel Silva afirmou que

[...] as propinas pagas pelos portugueses cobrem apenas cerca de um sétimo dos custos. Tendo os estudantes internacionais que pagar por inteiro o seu curso superior, é fácil perceber que, se os portugueses pagam mil euros de propinas por ano, os internacionais têm de pagar sete mil euros [...] Quando tomou a decisão de deixar de pagar o curso aos internacionais não residentes, o Governo criou a possibilidade de as universidades abrirem uma via de acesso só para estudantes internacionais, com vagas próprias e com a condição de não financiar os estudantes que entrassem por esse canal. [...] O Brasil não permite o inverso, pois os portugueses não podem concorrer às universidades brasileiras com os exames portugueses, nem há vagas reservadas para portugueses, pelo que *invocar aqui o estatuto da igualdade é mistificação*. [...] A Universidade de Coimbra «orgulha-se de atrair muitos estudantes estrangeiros, demonstrando assim que é uma Universidade de qualidade internacional. Tudo faz para que tenham uma formação universitária de grande nível», conclui o reitor (PINTO, 2018, s.p., grifo nosso).

Acompanhando a fala de João Gabriel Silva sobre “uma Universidade de qualidade internacional” e a política econômica de globalização e dos princípios neoliberais, a dinâmica que rege o ensino superior no século XXI é baseada na ideia da educação superior como serviço, caracterizada com ampla participação privada; redução dos investimentos públicos; alianças de alcance global e financiamento para intercâmbio para expandir o reconhecimento internacional (AKKARI, 2011; RIVAS; MULLET, 2016; PROLO *et al.*, 2019). Essas características moldaram o forte discurso de internacionalização da ciência nas universidades brasileiras e internacionais nos últimos anos.

Com o objetivo de aperfeiçoar as competências profissionais de alunos, docentes/pesquisadores e funcionários nas universidades e centros de pesquisa, a implementação da internacionalização na educação superior é uma realidade menos promissora do que se espera, além dos equívocos causados por uma “abordagem predominantemente orientada para a atividade ou mesmo instrumental da internacionalização” (DE WIT, 2017 p. 9). Para Knight (2011; 2017) e De Wit (2017) esses equívocos podem ser sintetizados nos seguintes pontos:

¹² Valor cobrado pelo Programa de Doutorado em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina na candidatura referente ao período 2020/2021. Cada programa de doutoramento estabelece sua própria taxa anual para as propinas (nome dado às taxas universitárias).

- 1) O uso da língua inglesa como uma maneira de internacionalizar o ensino superior e a pesquisa causa o desinteresse em outras línguas estrangeiras, desatenção à qualidade do inglês falado por aqueles que possuem outra língua como materna, afetando a qualidade da educação;
- 2) Internacionalização não é apenas estudar no exterior, mas também a educação à distância e a mobilidade virtual. A mobilidade é apenas uma das maneiras de implantar o processo de internacionalização;
- 3) Internacionalização não é sinônimo de conteúdo internacional. Nos programas que utilizam conceitos reducionistas como Direito Internacional, História Universal da Arte, Estudos Feministas, por exemplo, o conteúdo pode apenas representar conhecimentos regionais e, quando muito, essencialistas. Isso se deve porque ao contrário do que se imagina, a internacionalização objetiva “complementar, harmonizar e estender a dimensão local” (KNIGHT, 2017, p. 13);
- 4) Ter muitos estudantes internacionais não é sinônimo de internacionalização, inclusive, programas orientados exclusivamente para esse público podem acabar por isolá-los em todos os espaços da universidade;
- 5) Por outro lado, ter poucos alunos internacionais em programas internacionais, o que frequentemente ocorre devido à competição existente nos programas, causa o desinteresse dos estudantes locais por programas ministrados no idioma local, além de tensões entre ambos os tipos de estudantes locais e internacionais em relação a que idioma as aulas devem ser ministradas;
- 6) Outro equívoco está em acreditar que os estudantes em mobilidade internacional adquirirão competências internacionais ou interculturais, sobretudo, se considerarmos o fator isolamento pelo qual alguns estudantes internacionais passam no exterior;
- 7) Em algumas instituições, o número de acordos internacionais é maior que o número de estudantes, professores/pesquisadores em mobilidade. Ou seja, o número de acordos internacionais não significa sucesso de internacionalização;
- 8) As universidades como conhecemos hoje, surgem com o propósito de servir às necessidades locais e nacionais – como tratado anteriormente sobre a Reforma Pombalina na educação superior portuguesa – e, sendo assim, a

internacionalização não é um processo natural, mas precisa ser introduzido, de acordo com Knight (2011), por um processo de integração;

- 9) A internacionalização não deve ser vista como um objetivo geral, mas específico, pois ela é um processo customizado “de integração de uma dimensão internacional, intercultural e global nos objetivos, funções e distribuição do ensino superior” (KNIGHT, 2017, p. 13).
- 10) Os efeitos adversos da internacionalização são: fuga dos cérebros para os países no topo da cadeia da internacionalização e uma intensa corrida dos países que estão no final da cadeia; falsificação de certificados e diplomas; diminuição da qualidade dos padrões acadêmicos de programas excessivamente dependentes das taxas pagas pelos estudantes internacionais ocasionando no efeito nomeado por Knight como “programas de fábricas de vistos” (KNIGHT, 2017, p. 14).

Neste sentido, o programa Ciência Sem Fronteiras (2011-2017) possibilitou a ida de 1734 bolsistas de pós-graduação, dos quais 49% eram do sexo feminino (BRASIL, 2019). Atualmente, estão em vigência 15 bolsas nas modalidades doutorado e pós-doutorado no exterior em Portugal, das quais, 60% das beneficiárias são mulheres (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, 2019). Embora os dados não tragam especificidades de gênero, em 2018, foram ofertadas pela CAPES 783 bolsas para alunos de pós-graduação para Portugal, em 2019, 791 bolsas e em 2020, 303 bolsas (FUNDAÇÃO CAPES, 2021). Já as 40 bolsas em vigência concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) para Portugal contam com 45% de beneficiárias mulheres (FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2021). Convém ressaltar que a atualização e maiores detalhes sobre esses dados, sobretudo sobre as bolsas concedidas pelas principais agências de fomento no exterior, foi dificultada pelos seguintes fatores: falta de atualização de dados ou páginas governamentais, bem como problemas de ordem técnica nos documentos disponibilizados ou nas bases de dados das agências de fomento.

1.3 O contexto pós-colonial-xenóforo-machista

Quiminal (2009) afirma que a pesquisa sobre as mulheres em migração não tem recebido muita atenção das pesquisadoras feministas, assim como das pesquisadoras do

campo da imigração. Em revisão de literatura realizada por Neves *et al.* (2016), tal cenário foi descrito pelos seguintes aspectos:

- Até os anos 1970: as questões de gênero foram diluídas ou invisibilizadas nas temáticas migratórias (ASSIS, 2003), pois as mulheres eram vistas como acompanhantes dos homens imigrantes, na condição de companheira ou dependentes/familiares (MOROKVASIC, 1984);
- Entre 1970 e 1980: com o aumento da participação feminina nas migrações – fenômeno designado como feminização ou genderização das migrações (YAMANAKA; PIPER, 2006) – houve o surgimento de estudos de gênero relacionados às dinâmicas migratórias e, posteriormente, uma revitalização da temática com o desenvolvimento da teoria feminista (LUTZ, 2010; SOMMERS, 1994).

Importante ressaltar que apesar do aumento das investigações que possuem uma matriz de gênero para discutir as dinâmicas migratórias, muitos deles estão limitados ao uso de gênero apenas como uma variável (NEVES, 2011). Para Lutz (2010), a ausência das mulheres nos estudos teóricos sobre migração tem as seguintes explicações:

- Atendendo a uma lógica de dominação masculina, o foco nos homens nos estudos de migração até meados do século XX era considerado como “natural”;
- Pesquisadoras feministas sugerem que a construção teórica nunca está dissociada do gênero daquele que coleta os dados e as evidências. Portanto, a ausência de mulheres pesquisadoras no campo de estudos da migração levaria à sua ausência também como objeto de estudos;
- Outra explicação para tal fenômeno seria o de que a mulher em situação de migração é vista apenas como aquela que segue o homem, como quem o acompanha. “A atividade migratória feminina é considerada, habitualmente, uma aberração” (LUTZ, 2010, p. 1649);
- Para a autora a última explicação estaria nas teorias sobre a modernidade e a mudança social ao considerar que, por se situar na esfera do privado, o trabalho doméstico, “familiar” das mulheres migrantes foi a causa de seu esquecimento nos estudos sobre migração frente ao “trabalho real” realizado pelos homens nas fábricas. Porém, a autora afirma que essa hipótese ainda não possui confirmação entre os historiadores e outros pesquisadores da área.

Para Padilla (2007) estudos que interseccionam imigração e classe social também são pouco desenvolvidos por pressupor que a imigração está relacionada à pobreza. Entretanto, a autora afirma que quem emigra com mais frequência é a classe média, pois essa pode financiar a ida para outro país mesmo que tenha que se desfazer de seus bens. Quando cita a classe média, também fazendo recortes de gênero, Padilla (2007) observa a seguinte singularidade: quando comparadas, as brasileiras que vão para os Estados Unidos são oriundas de famílias com *status* da classe média brasileira, possuem formação, experiência profissional e, nos Estados Unidos, trabalham como empregadas de limpeza e veem suas atividades como um empreendimento. Já as brasileiras que chegaram na segunda onda de imigração para Portugal no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, representam a classe média-baixa (PADILLA, 2007).

Desde o início da década de 2010, as mulheres migram em busca de independência econômica e/ ou emocional, reunificação familiar ou para fugir de discriminações ou padrões culturais (NEVES *et al.*, 2016). A imigração brasileira para Portugal até 2010 pode ser descrita através de duas ondas: a primeira – final dos anos 1970 até final dos anos 1990 – é representada por um número reduzido de indivíduos, profissionalmente qualificados e bem inseridos no mercado de trabalho (como dentistas e publicitários), assim como, por descendentes de portugueses; a segunda, depois dos anos 2000 até a crise econômica de 2010, é caracterizada por um perfil proletariado – da classe média-baixa – sujeito às ocupações laborais menos qualificadas ligadas ao atendimento ao público, cuidado, limpeza e do setor hoteleiro (PADILLA, 2007; FRANÇA; PADILLA, 2018). A partir de 2016, com o reestabelecimento econômico de Portugal e a crise política no Brasil, o fluxo migratório volta a aumentar após considerável queda (FRANÇA; PADILLA, 2018). Os brasileiros buscam benefícios fiscais para investidores e aposentados, segurança, qualidade de vida e formação/especialização profissional com a redução de taxas universitárias concedidas por algumas universidades portuguesas após o estabelecimento do *Estatuto de Igualdade de Direitos e Deveres* (FRANÇA; PADILLA, 2018).

Como a presença dos brasileiros em Portugal não passa despercebida, diversos estereótipos permeiam suas vivências no país, resultado de um imaginário português sobre o modo de ser dos brasileiros. Esse fenômeno é nomeado por Padilla (2007) como “etnização do brasileiro” e abordado por outros autores como “exotização do brasileiro”. Um desses estereótipos é o de que todo brasileiro é simpático, “como se a simpatia fosse uma qualidade inerente e quase genética” (PADILLA, 2007, p. 124). Ao fazer uma análise

de gênero, Padilla (2007) afirma que aos homens brasileiros são atribuídos os estereótipos do “malandro” ou do “preguiçoso” e as mulheres brasileiras são caracterizadas como “quente”, “fácil”, “puta” ou “prostituta”. Embora grande parte das brasileiras em Portugal estejam inseridas no mercado de trabalho nos setores de atendimento ao público, na hotelaria e na limpeza, portugueses e até brasileiros – homens e mulheres – agem de maneira hostil com as mulheres brasileiras por acreditarem que elas estão majoritariamente envolvidas com a prostituição (MALHEIROS, 2007; PADILLA, 2007).

No final dos anos 90 e início dos anos 2000 (período da segunda onda de imigração brasileira para Portugal) o número de brasileiras aliciadas para a prostituição – em maior parte enquadrado como o tráfico de pessoas – em Portugal chamou a atenção das populações locais e das mídias (PADILLA, 2007; MALHEIROS, 2007). A presença de centenas de brasileiras a oferecer serviços sexuais em uma cidade com pouco mais de 30 mil habitantes ao norte de Portugal, Bragança, “desestabilizou” o equilíbrio social conservador da cidade e culminou no movimento *Mães de Bragança*.

O movimento das *Mães de Bragança* eclodiu em protesto contra o surgimento de várias casas de alterne (assim chamadas por as mulheres irem alternando no contacto com os homens; bordéis disfarçados) na cidade. Pelo facto de uma grande parte das empregadas de alterne ter nacionalidade brasileira, foi grande a animosidade por parte das *Mães de Bragança* contra as brasileiras, muitas delas imigrantes em situação ilegal (PAIS, 2010, p. 10).

Rapidamente, espalharam-se boatos entre as mulheres da cidade de Bragança que acreditavam ser as brasileiras feiticeiras e macumbeiras que davam chás, poções e drogas aos seus maridos, pois não havia outra maneira de explicar o comportamento desregrado dos homens da cidade que pareciam estar possuídos pelo demônio.

Quando questionei o assunto a um entendido da noite de Bragança revelou-me que, de facto, as “brasileiras” usavam um chá. Anotei o nome. Eu, que até gosto de chá, nunca ouvira falar da espécie revelada. (...) Quando consultei no Dicionário o nome do chá constatei que a palavra, em português arcaico, significa “pequena caixa ou saca redonda e fantasiada”. Mas é claro que não faria sentido falar de chá de caixa ou chá de “saca redonda e fantasiada”. Depois, vim a descobrir que, no Brasil, o nome misterioso do chá corresponde a um palavrão ordinário que é dado à vulva (PAIS, 2010, p. 14).

Os estereótipos decorrentes de tais acontecimentos ainda continuam a ecoar na sociedade portuguesa em suas atitudes xenofóbicas e sexistas e, também estão presentes nos aspectos culturais. Prova disso é a canção *O meu amor foi para o Brasil* (2015) interpretada pela fadista portuguesa Ana Moura cujos trechos são transcritos a seguir.

O meu amor foi pro Brasil nesse vapor
Gravou a fumo o seu adeus no azul do céu
Quando chegou ao Rio de Janeiro
Nem uma linha escreveu
Já passou um ano inteiro

(...)

Anda perdido no meio das caboclas
Mulheres que não sabem o que é pecado
Os santos delas são mais fortes do que os meus
Fazem orelhas moucas do peditório dos céus
Já deve estar por lá amarrado
Num rosário de búzios que o deixou enfeitado

(...)

Anda perdido no meio das mulatas
Já deve estar noutros braços derretido
Já sei que os santos delas são milagreiros
Dançam com alegria no batuque dos terreiros
Mas tenho esperança que um dia a saudade bata
E ele volte para os meus braços caseiros

(...) (TÊ, 2016, s.p.).

Na letra escrita por Carlos Alberto Gomes Monteiro, conhecido pelo nome artístico de Carlos Tê, as mulheres brasileiras são caracterizadas como “caboclas (...) que não sabem o que é o pecado” que “dançam com alegria no batuque dos terreiros” e uma feiticeira que teria “por lá amarrado num rosário de búzios” um inocente português (TÊ, 2015). Tais descrições vão ao encontro às crenças surgidas no período do movimento *Mães de Bragança*, além de carregarem representações estereotipadas e preconceituosas das brasileiras e das religiões de matriz africana. A consequência dessas crenças é a explosão nos casos de assédios às brasileiras por parte dos homens portugueses e hostilidade por parte das mulheres portuguesas por acreditarem que as brasileiras estão em Portugal para roubar-lhes os maridos (MALHEIROS, 2007).

Importante fazer um paralelo com a análise de Lélia Gonzalez sobre os mecanismos do branqueamento que atribuem os papéis e estereótipos aos homens negros como “vagabundo”, “malandro”, “ladrão” e, às mulheres negras, é reservada a exotização e hipersexualização como um “produto de exportação” (GONZALEZ, 2020). Gonzalez (2020) faz uma análise sobre o lugar da mulher negra na força de trabalho e nas relações raciais no Brasil a partir do racista ditado popular “Preta para cozinhar, mulata para fornicar e branca para casar”. Portanto, profissionalmente, às mulheres negras são designados dois papéis profissionais: A) O da empregada doméstica/servente que é superexplorada economicamente e submetida à subordinação e inferiorização, em jornadas duplas ou triplas; B) O da mulata, geralmente, exercida por jovens negras submetidas à exposição de seus corpos para o entretenimento dos turistas ou da burguesia brasileira. Em um texto escrito posteriormente, Gonzalez (2020) também descreve a

violenta transição desses dois papéis através do mito da democracia racial¹³ brasileira sobre as mulheres negras: “o endeusamento carnavalesco” se transfigura na empregada doméstica e vice-versa. Em nota de rodapé, a autora exemplifica o fenômeno através de experiências vivenciadas por ela própria enquanto mulher negra.

Nesse sentido vale apontar para um tipo de experiência muito comum. Refiro-me aos vendedores que batem à porta de minha casa e, quando abro, perguntam gentilmente “A madame está?”. Sempre lhes respondo que a madame saiu e, mais uma vez, constato como somos vistas pelo “cordial” brasileiro. Outro tipo de pergunta que costuma fazer, mas aí em lugares públicos: “Você trabalha na televisão?”, ou “Você é artista?”. E a gente sabe o que significa esse “trabalho” e essa “arte” (GONZALEZ, 2020, p. 80-81).

A ideia de que os brasileiros estão sempre dispostos, são festeiros e simpáticos está ligado ao que Machado (2007) chama de a figura do *entertainer* e Gonzalez (2020), sob a perspectiva racial brasileira, descreve como “imagens positivas” atribuídas ao negro pelos papéis de cantor/compositor (de música popular como é designada a cultura com influência africana pelo sistema hegemônico), de jogador de futebol e de mulata. Esses papéis possuem elementos/padrões em comum que alimentam os estereótipos como o de “*força/resistência física*” (colocam os homens negros nos trabalhos braçais, no esporte e as mulheres negras no trabalho doméstico, negando-lhes anestesia ou medicamentos para dor sob a justificativa de que não necessitam por serem fortes) e o de “*ritmo/sexualidade*” (caracterizando-os como bons compositores de samba devido à emoção e as mulheres negras como exuberantes dançarinas carnavalescas) (GONZALEZ, 2020, p. 69). Neste sentido, no contexto da imigração brasileira para Portugal, o estereótipo de *entertainer* insere as brasileiras em atividades profissionais ligadas à vaidade e à sensualidade como cabeleireiras, depiladoras, manicures e até prostitutas (MALHEIROS; PADILLA, 2015; FRANÇA; PADILLA, 2018).

Desta forma, a condição minoritária e interseccional da brasileira imigrante apresenta um rico panorama dinâmico a ser investigado onde se “entrecruzam, se encobrem e se reforçam” as discriminações étnicas, racistas e sexistas nas relações sociais (QUIMINAL, 2009, p. 139). A seguir são apresentados dados e episódios relacionados ao preconceito, xenofobia, discriminação e machismo que ilustram o panorama apresentado anteriormente.

¹³ A teoria da democracia racial, desenvolvida em parte por Gilberto Freyre em *Casa-Grande e Senzala* (1933) e em parte por Darcy Ribeiro em *Os brasileiros: teoria do Brasil* (1969), é a compreensão de que a miscigenação racial entre indígenas, europeus e negros constitui uma democracia racial brasileira capaz de eliminar o preconceito racial já que os mestiços representam a maioria da população. Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento são um dos maiores críticos dessa teoria.

No relatório do *European Union Minorities and Discrimination Survey 2009* (FRA, 2010) Portugal estava na décima posição no quesito ‘discriminações dirigidas a um grupo específico’ – 44% dos brasileiros relataram terem sofrido discriminação nos últimos 12 meses que antecederam o *survey* – e na sétima posição em ‘discriminação no trabalho’ – com um total de 24% dos respondentes brasileiros, dos quais 23% eram brasileiros afrodescendentes (FRA, 2010). Dos respondentes brasileiros, 15% relataram preconceito por parte de profissionais de saúde e 13% de terem sofrido discriminação ao entrar em uma loja (FRA, 2010). É importante ressaltar também que a taxa de casos não reportados de discriminação em Portugal foi a mais alta do *survey*: apenas 2% dos brasileiros disseram ter reportado sua última experiência de discriminação. Essa taxa chega a 0% entre os imigrantes de origem da África Subsaariana (FRA, 2010). Apesar do aumento do número de residentes brasileiros em Portugal desde 2007 – totalizando 85.426 (20,3% do total de estrangeiros) em 2017 e 105.423 (21,9% do total de estrangeiros) em 2018 (OLIVEIRA; GOMES, 2019) –, a edição de 2017 do *European Union Minorities and Discrimination Survey* não traz dados sobre discriminações sofridas por brasileiros em Portugal, já que houve uma alteração no grupo participante: foram inqueridos 553 romenos, em vez de brasileiros, e 525 imigrantes africanos subsaarianos e seus descendentes (FRA, 2017).

Segundo o *Relatório Estatístico de 2021 do Observatório das Migrações*, do total de imigrantes respondentes da pesquisa promovida pelo *Eurobarômetros especiais sobre percepções de discriminação na União Europeia*, 67% consideram a discriminação com base na origem étnica ‘comum’ ou ‘muito comum’ em Portugal (OLIVEIRA, 2021). No ano de 2016, a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR) recebeu 119 queixas de discriminação de base racial e étnica; já no ano de 2020, foram recebidas 655 queixas, representando um crescimento de 450,5% nos registos dessa ordem (OLIVEIRA, 2021). Além das iniciativas em nível União Europeia (UE) como o *Plano de Ação da UE contra o racismo 2020-2025* e a coleta de dados sobre discriminação no trabalho promovida pelo EUROSTAT, Portugal aprovou, em 2021, o primeiro *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025* – *#Portugalcontraoracismo* (OLIVEIRA, 2021). O plano surge com o reconhecimento por parte do Governo português de que casos de racismo e discriminação que violam os direitos fundamentais contidos na Constituição da República Portuguesa continuam a ser reportados

[...] assentes em estereótipos baseados em ideias, mitos e teorias fundadas na pretensa superioridade de uma raça ou de um grupo de pessoas de uma certa origem étnica ou nacionalidade, geradores de discriminações diretas e indiretas, incluindo numa perspetiva interseccional, e que refletem os processos históricos que os originaram, *como a escravatura e o colonialismo*, e que perpetuaram modelos de discriminação estruturais (PORTUGAL, 2021, p. 10, grifo nosso).

O plano de ação é constituído por quatro princípios: 1. Desconstrução de estereótipos; 2. Coordenação, governança integrada e territorialização; 3. Intervenção integrada no combate às desigualdades; 4. Interseccionalidade. Tais princípios são desagregados em dez áreas de atuação: a) Governança, informação e conhecimento para uma sociedade não discriminatória; b) Educação e cultura; c) Ensino superior; d) Trabalho e emprego; e) Habitação; f) Saúde e ação social; g) Justiça, segurança e direitos; h) Participação e representação; i) Desporto; j) Meios de comunicação e o digital (PORTUGAL, 2021).

Ao passo que o domínio da língua falada pelo país de acolhimento é reportado como imprescindível para a integração do imigrante – no mercado de trabalho e na sociedade de forma geral – a discriminação é apontada como o maior obstáculo para a integração bem-sucedida (OLIVEIRA, 2021). Portugal é um dos países da UE – apenas atrás da Hungria e da Croácia – com os mais altos índices de imigrantes estrangeiros com proficiência avançada na língua do país de acolhimento: 89,7% (OLIVEIRA, 2021). Esse dado reflete o fluxo imigratório em Portugal, já que os residentes estrangeiros brasileiros e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) representavam 41,3% do total de imigrantes em 2019 e 42,2% em 2020 (OLIVEIRA, 2021).

O Brasil foi um dos países a assinar o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990* – que entrou em vigor em 2008 – proposto por Portugal, com a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, objetivando instituir uma ortografia oficial unificada para a língua portuguesa. Embora se trate da mesma língua, no âmbito fonético há notável variação linguística (diferenças na pronúncia), neste caso, optou-se por manter dupla grafia nas normas propostas pelo acordo (PORTUGAL, 1991; BRASIL, 2008). O resultado proporcionado pelo acordo foi o de afastar ainda mais os países participantes ao resultar em três diferentes normas: a brasileira, a portuguesa e a dos países africanos que, apesar de terem assinado o acordo, não o implantaram (PORTUGAL, 1991; BRASIL, 2008).

O preconceito à variante linguística brasileira do português foi escancarado após as reclamações de pais e professores portugueses, no final de 2021, por conta da adoção

do sotaque brasileiro pelas crianças portuguesas que o acessam em canais brasileiros no *YouTube* – “o boneco do Luccas Neto foi sucesso absoluto no Natal” (BERGAMASCHI, 2022, s.p.). Em reportagem publicada pelo jornal português *Diário de Notícias* a 10 de novembro de 2021 intitulado *Há crianças portuguesas que só falam ‘brasileiro’*, a influência cultural brasileira é apontada como prejudicial à educação das crianças portuguesas – com o agravamento do confinamento provocado pela pandemia de COVID-19 – já que as crianças em Portugal estão cada vez mais a falar o “brasileiro”¹⁴ (LUZ, 2021).

A reportagem inicia enumerando as palavras portuguesas trocadas por brasileiras pelas crianças: “Dizem grama em vez de relva, autocarro é ônibus, rebuçado é bala, riscas são listras e leite está na geladeira em vez de no frigorífico”; discorre sobre a influência negativa dos *youtubers* brasileiros; a mudança ou ‘dificuldade’ na fala das crianças como um sinal de alerta, passando para sessões de terapia da fala; expõe a fala de educadoras sobre o novo desafio a ser enfrentado, de terapeutas sobre a importância da terapia da fala como alternativa e de especialista em sociologia que vê a questão apenas como uma fase, assim como foram as novelas brasileiras em Portugal tempos atrás (LUZ, 2021, s.p.). A imprensa brasileira recebeu a publicação com críticas ao ficar evidente o nacionalismo/conservadorismo e os traços xenófobos demonstrados pelos pais, educadores, terapeutas e pelo próprio jornal que publicou o artigo, assim como perfis nas redes sociais produziram inúmeras piadas sobre o acontecimento apontando um movimento de “colonialismo reverso”¹⁵.

Os assédios e agressões relacionados à xenofobia nas escolas portuguesas vieram à tona quando uma criança brasileira de sete anos com necessidades especiais foi espancada por uma assistente na Escola Manoel Côco em Lisboa, em janeiro de 2022. Em frente às câmeras da *Coluna de Terça*, a assistente admitiu que participa de agressões a crianças na escola todos os dias (COLUNA DE TERÇA, 2022). Após os canais de notícias divulgarem vídeo de uma brasileira de onze anos sendo agredida por outra aluna

¹⁴ Maneira como alguns portugueses se referem ao português falado no Brasil

¹⁵ Informação disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/influenciadores-digitais-brasileiros-podem-causar-mudancas-na-linguagem-de-criancas-portuguesas/>
<https://www.hypeness.com.br/2021/12/reportagem-portuguesa-e-apontada-como-xenofobica-ao-apontar-o-problema-das-criancas-falando-brasileiro-no-pais/>
<https://exame.com/casual/criancas-portuguesas-estao-falando-como-brasileiros-entenda-por-que-2/>
<https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2021/11/4962302-jornal-portugues-denuncia-que-criancas-do-pais-so-falam-brasileiro.html>
<https://www.tecmundo.com.br/internet/228625-criancas-portugal-so-falam-brasileiro-diz-jornal-lisboa.htm>
<https://istoe.com.br/a-lingua-da-canalhada/>

em escola de Portugal, o projeto *Brasileiras Não Se Calam* e a *Coluna de Terça* receberam diversos relatos de assédio e agressões de cunho xenofóbico sofridos por crianças brasileiras no sistema educacional português (BRASILEIRAS..., 2022; COLUNA DE TERÇA, 2022).

A mãe da criança agredida em vídeo relata que desde que a filha entrou na escola vem sofrendo humilhações, “passaram a chamá-la de feia e esquisita. Também implicaram com a maneira como ela fala, uma vez que ela não tem sotaque lusitano. De vez em quando, dizem que ela deveria voltar para a terra dela”, além de mensagem enviada por colega de turma na noite de Natal sugerindo que ela cometesse suicídio, ocasionando em sério impacto à saúde mental da menina (G1, 2022a, s.p.). De acordo com a mãe da criança, a escola não tomou nenhuma providência em relação ao ocorrido, embora, não seja o primeiro caso de violência ligada à xenofobia na mesma escola (G1, 2022a). Em face aos inúmeros relatos de assédios e violências relatadas, sobretudo pelas mães de crianças brasileiras residentes em Portugal, o Coletivo Andorinha com outras organizações, escreveu o *Manifesto por uma Educação Não-Violenta* ao que contava com 800 assinaturas e a subscrição de 25 organizações no momento da entrega ao Ministério da Educação de Portugal no dia 25 de fevereiro de 2022 (COLETIVO ANDORINHA, 2022).

Embora sejam recorrentes as denúncias relacionadas à xenofobia direcionada aos brasileiros residentes em Portugal, as ocorrências nos ambientes acadêmicos são as que mais têm ganhado espaço nas mídias, nos últimos anos, seja no Brasil ou em Portugal. Entre novembro de 2013 e janeiro de 2014, foram divulgadas na página oficial da chapa *A Lista R – Reset à AAC* (Associação Acadêmica de Coimbra), em uma rede social, “mensagens reproduzidas em cartazes pelas próprias estudantes, que denunciavam o preconceito” (CIENTISTAS..., 2015, s.p.). O conteúdo dos cartazes reproduz falas ditas em aulas, espaços de convívio ou ligados à vivência acadêmica, proferidos por docentes e alunos (LISTA..., 2013; LISTA..., 2014). Um dos cartazes reproduz a fala de um professor em sala de aula: “A sedentarização começou com a domesticação do gado, nomeadamente, o porco, a vaca e... a mulher”, e em outro, um docente pergunta a uma aluna brasileira “E aí, garota... és garota de programa?” (LISTA..., 2013, s.p.). Ainda, foi representada uma frase escrita por um aluno em uma carteira da Faculdade de Letras com os dizeres “Os brasileiros e os pretos deviam todos morrer!” (LISTA..., 2014, s.p.).

Além das denúncias de 2013/2014, no início de 2019, foram relatados novos casos de discriminação, desta vez, na Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa,

reacendendo as discussões sobre as experiências discriminatórias sofridas por acadêmicos brasileiros, sobretudo enquanto mulheres. “Um grupo de estudantes portugueses colocou um cartaz oferecendo pedras grátis para atirar em alunos brasileiros (...) ‘Grátis se for para atirar a um zuca [apelido pejorativo para brasileiro] que passou à frente no mestrado’, dizia o cartaz” (ESTUDANTES..., 2019, s.p.).

No mês de julho de 2020, foi criada uma página no *Instagram* chamada *Brasileiras não se calam*¹⁶ para divulgar experiências de xenofobia vivenciadas por brasileiras em diversas partes do mundo, sobretudo em Portugal, onde ocorrem mais casos. Com o longo alcance atingido pelo perfil contando com quase 60 mil seguidores e a mediação das responsáveis, formou-se uma rede de apoio – disponibilizada por uma página *web*¹⁷ – para a divulgação de informações e prestação de assistência profissional voluntária para brasileiras que moram em Portugal (país de residência das fundadoras da página). Entre os serviços oferecidos estão: informações sobre discriminação, assédio, xenofobia, violência doméstica e confinamento na pandemia de COVID-19; lista de organizações e serviços de assistência no exterior em diversos países; rede de suporte jurídico e psicológico no Brasil e em Portugal; organização de encontros presenciais duas vezes ao mês no Porto e em Lisboa para promover o fortalecimento da comunidade de mulheres brasileiras; outros serviços voluntários como aulas de inglês, yoga, bordado, aconselhamento médico, financeiro e em logística, doula, orientação acadêmica e terapia da fala; lista de profissionais à busca de emprego.

No final do mês de outubro de 2020, o coletivo Quarentena Acadêmica¹⁸ fez uma denúncia sobre comentários xenófobos, machistas e homofóbicos sendo publicados pelo perfil *Confissões da FEUP* (Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto - Portugal) – com “confissões” anônimas de estudantes e professores da faculdade – que foi deletado após a repercussão das denúncias. Entre os comentários estavam os seguintes “Eu virei gay depois de estar com uma brasileira”, “Antes, as brasileiras da FEUP eram um regalo para os olhos. Agora são uma cambada de feministas que querem pênis português e não admitem...” (QUARENTENA ACADÊMICA, 2020a, s.p.). Outra página na mesma direção chamada *Apanhei Covid na FEUP* – também derrubada após denúncias – compartilhou uma imagem que responsabiliza os estudantes brasileiros pela

¹⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/brasileirasnaosecalam/?hl=pt-br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

¹⁷ Disponível em: <https://brasileirasnaosecalam.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

¹⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/quarentena.academica/?hl=pt-br>. Acesso em: 20 abr. 2022.

disseminação de COVID-19 na universidade, representando-os como macacos (FIGURA 1).

FIGURA 1 - Brasileiros são representados como macacos



Fonte: FRAGÃO (2020).

Na madrugada do dia 30 de outubro de 2020, escolas secundárias e instituições de ensino técnico e superior em Lisboa amanheceram com seus muros cobertos de pichações racistas e xenófobas. Espalharam-se frases como “Portugal é branco. Pretos voltem para a África,”, “Zucas, voltem para as favelas! Não vos queremos aqui!” na Escola Secundária da Portela; “Fora com os pretos! Por uma escola branca” na Escola Secundária António Damásio; “Morte aos ciganos! Portugueses digam sim ao racismo” na Escola Secundária de Sacavém; “Fora com os pretos!”, “Europa aos Europeus! Viva a Europa Branca!”, “Viva a raça branca”, “Por uma Católica sem escarumbas” na Universidade Católica Portuguesa e “Morte aos pretos! Por uma faculdade branca” no Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) (QUARENTENA ACADÉMICA, 2020b; G1, 2020, s.p.).

Em fevereiro de 2022, um professor da Faculdade de Economia da Universidade do Porto foi demitido após a denúncia feita por cerca de 130 alunos que o acusavam de xenofobia, sexismo e discriminação (CNN..., 2022a). Embora tenha sido investigado pela Faculdade de Economia no ano de 2015 por discurso assumidamente racista, apenas após a denúncia promovida em 2021 pelos alunos, foi punido em processo disciplinar por um período de 90 dias e abertura de inquérito investigativo (CNN..., 2022a). De acordo com os alunos, o professor teria dito frases como “As mulheres brasileiras são uma mercadoria”, “Sabem o que é uma caçadeira? Aquela arma que os homens usam para matar as mulheres” e “Qualquer dia a minha amiga Marta, do judo, que é ceguinha, vai chegar grávida” (G1, 2022b, s.p.). Em seu blog pessoal, *Económico-Financeiro*¹⁹, o professor em questão publicou textos com opiniões sobre imigração e economia com as frases: “Para aumentar o número de contribuintes, é preciso desviar os barcos com a pretalhada que atravessam o Mediterrâneo para o Algarve” e “A pretalhada que atravessa o Mediterrâneo devia ser abatida a tiro”, “Se fizesse o abate sanitário de todos os infectados com sida [AIDS], a doença desapareceria da face da Terra”, além de dar como solução à crise econômica de 2010 diminuindo o número de pensionistas, matando-os. O coletivo Quarentena Académica afirma ter recebido denúncias de alunos de diversas outras faculdades da Universidade do Porto sobre atos xenófobos, racistas e sexistas promovidos não apenas por professores, mas também por alunos (CNN..., 2022a).

No início de 2022, a Associação Acadêmica da Universidade de Lisboa abriu um canal anônimo para denúncias de assédio moral, sexual, discriminação e racismo na Faculdade de Direito (CNN..., 2022b). Em 11 dias, a Associação recebeu 50 queixas, as quais envolviam 10% do corpo docente da faculdade (31 professores) e até o dia 4 de abril de 2022 – data da matéria – havia recebido um total de 70 queixas (CNN..., 2022b). A Faculdade de Direito abriu um canal para receber queixas a serem encaminhadas para processo disciplinar, mas ainda não há informações sobre o registro de queixas pela faculdade (única com poder disciplinar para seguir com investigações) (CNN..., 2022b).

1.4 Objetivo

A intencionalidade desta pesquisa é a de desvelar o fenômeno *ser cientista brasileira em universidades portuguesas* através da identificação de padrões e excepcionalidades temáticas nos discursos sobre as experiências vivenciadas no fazer científico em Portugal reproduzidos por pesquisadoras brasileiras.

¹⁹ Informação disponível em: <https://economicofinanceiro.blogspot.com/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

2 COLONIALIDADES²⁰

A modernidade no Ocidente é inaugurada no contexto das invasões às Américas pelos espanhóis e portugueses, da herança cultural árabe na Andaluzia, do Renascimento italiano, culminando na abertura da “antiga Europa isolada e periférica” (DUSSEL, 2016, p. 58), no capitalismo emergente²¹ e mercantil, no controle de “um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada” (QUIJANO, 2010, p. 74). Hegemonia essa construída pelo imaginário do mundo colonial/moderno e da hierarquização dos povos através da identificação do domínio da escrita alfabética pelos missionários espanhóis no século XVI (MIGNOLO, 2003). Caracterizado como civilizador e central, o europeu era o responsável por reger as demais culturas em sua periferia, em outras palavras, “administrar” os “bárbaros” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014), aquele que *não é* e que para *ser* deve se tornar um europeu ou ao menos parecer-se com um, vestindo “máscaras brancas” (FANON, 2008). Neste sentido,

A Europa é civilizada. A Não-Europa é primitiva. O sujeito racional é europeu. A Não-Europa é objeto de conhecimento. Como corresponde, a ciência que estudará os Europeus chamar-se-á ‘sociologia’. A que estudará os Não-Europeus chamar-se-á ‘etnografia’ (QUIJANO, 2010, p. 99).

A dicotomia Europa/Não-Europa é modulada pelo trabalho não assalariado, pelas “classes sociais ‘pré-capitalistas’ ou inexistentes, pelas identidades raciais ‘não-europeias’ ou ‘não-brancas’” e pelas formas tribais de autoridade (QUIJANO, 2010, p. 99). Isso é, a história colonial moderna é caracterizada pela preferência da Europa pela violência, criando/implantando a exploração pré-capitalista, o racismo, “o controle sobre o sexo e o monopólio do saber” na Não-Europa (QUIJANO, 2010, p. 99). Apesar da divisão do trabalho e a ideia de raça não serem uma dependente da outra, seja para “existir ou para transformar-se” (QUIJANO, 2005, p. 118), ambas possuem uma íntima relação na formação do mundo colonial moderno (QUIJANO, 2014) onde, de um lado, estão todas as formas de exploração do trabalho – “escravidão, servidão, reciprocidade, assalariado, pequena produção mercantil” – e de outro, a criação de novas identidades

²⁰ Diferentemente do colonialismo – o qual se refere a “uma estrutura de dominação e exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada é detida por outra de diferente identidade, e cujas sedes centrais estão, em outra jurisdição territorial” – a colonialidade define a classificação racial/étnica como o padrão de poder, “e opera em cada um dos planos, esferas e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana e em escala social” (QUIJANO, 2014, p. 285). Peter Ekeh distingue da seguinte forma: a colonização como sendo um acontecimento/processo e o colonialismo como um processo/movimento (VERGÈS, 2020). O conceito de colonialidade se desdobra em outras três tipologias: na colonialidade do poder, colonialidade do ser e colonialidade do saber.

²¹ O período pré-capitalista é chamado por Silvia Federici (2017) de “acumulação primitiva”.

raciais históricas como o ““índio”²², o “negro”, o “branco” e o “mestiço”” (QUIJANO, 2014, p. 758). Para Quijano (2005)

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. Com o tempo, os colonizadores codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a assumiram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana. Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho. Eram, sobretudo, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial. Em consequência, os dominantes chamaram a si mesmos de brancos. Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista²³ (QUIJANO, 2005, p. 117-118).

De encontro com a ideia de Sartre de que quem faz o judeu é aquele que o vê como judeu, ou seja, o anti-semita, Fanon afirma que “é o racista que cria o inferiorizado” e “a inferiorização é o correlato nativo da superioridade europeia” (FANON, 2008, p. 90). Portanto, é importante reconhecer que: os povos inferiorizados pelos europeus não contêm a raça em si mesmos, mas são racializados por eles ao serem posicionados na diferença, pois “o branco é o marco referencial” (SOUZA, 2021, p. 56).

Desta forma, a invenção do “índio” enquanto uma figura estigmatizada/animalizada por suas marcas culturais pelos colonizadores, foi essencial para naturalizar o domínio sobre os povos “selvagens”, “possuídos pelo diabo”, que pagariam pelo preço de seus pecados com a expropriação de suas terras e seu aniquilamento. A demonização dos povos indígenas é de ordem: A) Cultural: focada em práticas como o nudismo e o travestismo; B) Religiosa: com enfoque no culto a deuses/ídolos locais e sacrifícios; C) Hábitos: sobretudo, os sexuais como a poligamia, o incesto e a homossexualidade (FEDERICI, 2017). Para além do genocídio, o resultado do estabelecimento de um sistema de exploração do trabalho e da terra aliado ao projeto missionário de conversão dos povos “selvagens”, foi a desarticulação das resistências coletivas; mudanças violentas nas estruturas sociais; a destruição de costumes, crenças e saberes, além de símbolos centrais da cultura indígena como templos, ídolos e locais sagrados. Sobre as mudanças nas estruturas sociais após a invasão às Américas, é importante ressaltar que as maiores atingidas foram as mulheres, seja com a substituição

²² Termo pejorativo estabelecido pelo colonizador para denominar os povos originários das Américas.

²³ “A ideia de raça é, literalmente, uma invenção. Não tem nada a ver com a estrutura biológica da espécie humana. Quanto aos traços fenotípicos, estes se encontram obviamente no código genético dos indivíduos e grupos e nesse sentido específico são biológicos. Contudo, não têm nenhuma relação com nenhum dos subsistemas e processos biológicos do organismo humano, incluindo por certo aqueles implicados nos subsistemas neurológicos e mentais e suas funções” (QUIJANO, 2005, p. 141).

das divindades femininas pelas masculinas e da produção doméstica das mulheres pela dos homens no comércio ou, ainda, a proibição da poligamia deixando-as vulneráveis aos estupros e à prostituição (FEDERICI, 2017). Essa temática será tratada com mais profundidade com a obra de Rita Laura Segato e Julieta Paredes na seção seguinte.

Como as populações nativas americanas não foram documentadas após a chegada dos europeus, em 1492, apenas há estimativas calculadas por meio de diferentes métodos. Em estimativa feita por Koch *et al.* (2019) utilizando três diferentes métodos²⁴, o número de pessoas vivendo nas Américas, antes da invasão europeia, poderia ter variado entre 44,8 milhões e 82,3 milhões. Aproximadamente 100 anos depois, epidemias, guerras, escravidão, fome e desintegração social causou um declínio da população originária entre 70% e 94% – de acordo com as variações das estimativas (KOCH *et al.*, 2019). No Brasil, estima-se que o número de nativos era de dois milhões, decaindo para cerca de duzentos mil com a invasão dos portugueses (NASCIMENTO, 2016).

Embora o tráfico negreiro tenha oficialmente iniciado em 1550, a presença de “africanos trabalhando nas plantações de cana-de-açúcar brasileiras” já havia sido documentada antes disso e, no final do século XVI, já representavam a maioria da população da colônia (GONZALEZ, 2020, p. 49). Como “‘o ser do negro’ (...) constituía em um fenômeno diferente, quer por obra da natureza, quer por obra divina, havia se produzido um ser que merecia explicação, um ser anormal” (SANTOS, 2005, p. 55) cuja inferioridade era considerada natural. Sendo assim, instituiu-se que o ser negro era “o irracional, o feio, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico” e, na biologia, foi posicionado entre o macaco e o branco (SOUZA, 2021, p. 57).

De maneira semelhante aos povos originários, o africano é assimilado pelos signos da barbárie, da selvageria, da corrupção dos costumes – sexualidade, religião e organização social – (SANTOS, 2005), da exotização de seus aspectos físicos e da degradação de suas capacidades intelectuais diante dos aparatos culturais/tecnológicos dos europeus. Em ambas as invenções – a do “índio” e a do negro – diversas culturas que constituem os povos das Américas e da África foram amalgamadas em uma visão essencialista, que ainda hoje, influencia na produção de saberes. Ainda que,

²⁴ PONGRATZ, J. *et al.* A reconstruction of global agricultural areas and land cover for the last millennium. *Global Biogeochem Cycles*, v. 22, n. 3, GB3018, 2008. DOI: [10.1029/2007GB003153](https://doi.org/10.1029/2007GB003153).
KLEIN GOLDEWIJK, K. *et al.* The HYDE 3.1 spatially explicit database of human-induced global land-use change over the past 12,000 years. *Global Ecology and Biogeography*, v. 20, p.73-86, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1466-8238.2010.00587.x>
KAPLAN, J. O. *et al.* Holocene carbon emissions as a result of anthropogenic land cover change. *The Holocene*, v. 21, n.5, p. 775-791, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959683610386983>

inferiorizados, explorados e dizimados, aos indígenas e aos africanos não era reservado o mesmo tratamento, já que, a alma dos povos nativos americanos poderia ser salva pela conversão cristã, enquanto, animalizados, aos africanos não era dado o direito de possuírem uma alma a ser salva.

Consequentemente, baseado na visão europeia de avanço linear, unidirecional e contínuo da “espécie” – espelho da relação nuclear colonialidade/modernidade – o conhecimento se constitui na concepção de humanidade segundo a qual a população mundial “se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (QUIJANO, 2010, p. 75). Para Fanon (2008), essa lógica de inferioridade do povo colonizado é a chave da manutenção do controle, pois o branco tem medo do negro instruído.

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. [...] Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. [...] Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, p. 102-103).

Importante ressaltar que os currículos educacionais, seja nas escolas ou universidades, são territórios de disputa por conhecimentos, e consequentemente, “por projetos de sociedade” (ARROYO, 2011). Tais disputas são sobretudo advindas de “novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais” (GOMES, 2012, p. 103).

Neste sentido, diversos grupos de estudos surgem na segunda metade do século XX visando contrapor as narrativas hegemônicas, as descrições essencialistas e o pensamento moderno (COSTA, 2006). Ainda que as obras *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (1947) de Albert Memmi, *Discurso sobre o colonialismo* (1950) de Aimé Césaire, e *Os condenados da terra* (1961) de Frantz Fanon sejam consideradas seminais para o movimento pós-colonial²⁵ nas ciências sociais,

²⁵ No mesmo sentido dos termos colonialismo e colonialidade, pós-colonialismo – em sua acepção histórica – se refere aos processos emancipatórios ocorridos nos países do *Terceiro Mundo* da Ásia e África, iniciado com a independência da Índia em 1947 (CURIEL, 2020). Já o conceito de pós-colonial a – na concepção epistemológica – “surge das “teorias pós-coloniais”” (CURIEL, 2020, p. 122).

apenas a partir dos anos de 1970 que a perspectiva ganhou espaço na esfera epistemológica (BALLESTRIN, 2013). Um dos primeiros grupos a discutir tais questões surgiu entre acadêmicos brasileiros nas décadas de 1960 e 1970. Formado por nomes como Ruy Mauro Marini, Vania Bambirra, Theotonio dos Santos e o alemão André Gunder Frank, entre outros, o grupo foi responsável por formular a *teoria da dependência* (adotada posteriormente por Aníbal Quijano). Entre os objetivos, destaca-se: analisar os efeitos do capitalismo na produção de subdesenvolvimento sob uma leitura marxista (não-dogmática); criticar a dependência econômica e intelectual; propor a superação do pensamento social brasileiro baseado no nacional-desenvolvimentismo que culminou na instalação do desenvolvimento autoritário, no Brasil com o golpe de 1964, assim como em outros países latino-americanos (MARINI, 1991; OURIQUES, 1995; BAPTISTA FILHO, 2009).

Dado início a tal movimento, estudiosos vivendo na Europa Ocidental ou na América do Norte, majoritariamente imigrantes oriundos de territórios antes colonizados ou da diáspora africana, impulsionam a produção de conhecimento com uma abordagem pós-colonial – crítica sobretudo às ciências sociais – que em pouco tempo se espalhou para outros continentes (BALLESTRIN, 2013; COSTA, 2006). Entre alguns nomes desse movimento inicial estão Edward Said, Ranajit Guha, Gyan Prakash, Gayatri Chakravorty Spivak, Dipesh Chakrabarty, Partha Chatterjee, Stuart Hall e Homi Bhabha.

Considerado o texto fundador do movimento pós-colonial, *Orientalismo* (1978) do palestino Edward Said, denuncia o binarismo essencialista – produzido pelos ocidentais/nós – que para além de definirem uma fronteira geográfica entre Ocidente e Oriente, estabelecem uma fronteira cultural, detêm a autorização de falar pelos orientais/outros, assim como (re)criam imagens e conhecimentos sobre o Outro (SAID, 1995; COSTA, 2006).

Os *Estudos Subalternos*, liderado por Ranajit Guha, surgem na Índia como instrumento para análises críticas à historiografia colonial indiana, bem como à historiografia eurocêntrica nacionalista indiana (GROSFOGUEL, 2008). Estudiosos desse grupo, como Ranajit Guha, Gyan Prakash e Partha Chatterjee, identificam que o colonialismo não é apenas um processo político-econômico, mas também uma dimensão epistemológica das ciências sociais, seja ela no local hegemônico da produção de conhecimento autorizado na metrópole ou no *Terceiro Mundo*, como é chamada a periferia colonial pelos teóricos da subalternidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Em *Pode o subalterno falar?* (1985), Spivak denuncia a violência epistêmica sofrida por aqueles que estão às margens – “os camponeses iletrados, os tribais, os estratos mais baixos do subproletariado urbano” – que não podem falar por si mesmos (SPIVAK, 2010, p. 54). A violência descrita por Spivak ocorre quando, com intuito de dar voz ao Outro, intelectuais do *Primeiro Mundo* dão atenção àqueles que tem a “permissão de narrar” (conceito criado por Edward Said), resultando em uma perspectiva essencialista homogênea da elite narrativa (SAID, 1995; SPIVAK, 2010).

A teórica apresenta como proposta o desenvolvimento do pensamento subalterno – tarefa dificultada pelo imperialismo –, partindo da ideia de que não há “nenhum sujeito subalterno irrepresentável que possa saber e falar por si mesmo” (SPIVAK, 2010, p. 61). Embora compreendam a contribuição de Spivak para a teoria pós-colonial, algumas teóricas como Patricia Hill Collins e Grada Kilomba fazem um alertam para que a ideia de que ao subalterno apenas cabe o silêncio não seja tomada como uma afirmação absoluta, mas sim que possamos falar “pelos orifícios da máscara” (RIBEIRO, 2020, s.p.) que nos cobre a boca (RIBEIRO, 2020; GRADA, 2010).

O pensamento de outro expoente da teoria pós-colonial da subalternidade, Dipash Chakrabarty²⁶, vai ao encontro à ideia de *provincializar a Europa* como estratégia de descentralização do monopólio do racionalismo e da ciência moderna da Europa (CHAKRABARTY, 2008).

Nos anos de 1980, o pensamento pós-colonial é difundido para outros países, sobretudo Inglaterra e Estados Unidos, assim como outras áreas do conhecimento como os estudos culturais e a crítica literária, observadas nos escritos de Stuart Hall e Homi Bhabha (BALLESTRIN, 2013). Stuart Hall, sociólogo afro-jamaicano, aponta que o binarismo denominado por ele como *West/Rest* (o Ocidente e o resto do mundo), está na “base da constituição das ciências sociais”, recheada de discursos nutridos pela expansão colonial e geridos pelos “regimes de representação” ou “regimes de verdade” (COSTA, 2006, p. 86). Frente a isso, Hall estabelece como alternativa epistêmica pós-colonial a desconstrução do binarismo *West/Rest*, reposicionando o colonizado não como o outro do Ocidente, mas como produtor e porta-voz de sua própria história (COSTA, 2006).

Já a alternativa encontrada por Homi Bhabha para liquidar a visão binária está no “lugar de hibridismo”, no qual as ideias são construídas a partir de uma “*negociação* de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e

²⁶ Já apresentado na subseção *Contexto universitário* desse trabalho.

destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetos” (BHABHA, 1998, p. 51). Assim, a teoria que transcende os binarismos almejada por Bhabha é estruturada fora dos locais da representação da diferença (*locus* hegemônico) e dos pensamentos essencialistas coloniais, isto é, nas fronteiras da polaridade onde “a história está acontecendo” – chamado pelo teórico de *Terceiro Espaço* da enunciação (BHABHA, 1998, p. 51).

No início dos anos 1990, institui-se o *Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos*, inspirado no *Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos*. Devido às divergências teóricas entre seus membros, em 1998, foi criado um segundo, o *Grupo Modernidade/Colonialidade* (M/C) (BALLESTRIN, 2013). Essa divergência entre os teóricos está, apesar das teses dos estudiosos sul-asiáticos serem fundamentais para a abertura do plano crítico epistemológico sob uma perspectiva pós-colonial, no fato de que as análises sobre a colonialidade latino-americana deve manter seu *locus* na América-Latina já que ambos os grupos possuem diversificadas experiências coloniais (CASTRO-GÓMEZ; MENDIETA, 1998; BALLESTRIN, 2013). Sendo assim, o giro decolonial epistemológico das ciências sociais latino-americanas, objetiva ir contra o modo de produção do conhecimento eurocentrista (DUSSEL, 2016). Nesse movimento, o debate está voltado para a “racionalidade não-eurocentrada” impulsionada por uma “nova ideia de totalidade histórico-social”, sobretudo, “propostas sobre a colonialidade do poder e sobre a heterogeneidade histórico-estrutural de todos os mundos de existência social” (QUIJANO, 2010, p. 76).

Os conceitos de colonialidade do poder, do ser e do saber – sob a perspectiva geopolítica, teórica e epistemológica – mostram a lógica da colonialidade como marca “global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”, além da dependência intelectual (BALLESTRIN, 2013, p. 89). A *colonialidade do poder*, proposta por Quijano, é constituída pelo padrão dominação/exploração/conflito composto pela formação racial e pelo controle do trabalho e seus produtos, da natureza e seus produtos, do sexo e reprodução, do Estado, da subjetividade e do conhecimento, resumidamente, pela junção das estruturas de “raça” e do “capitalismo” (QUIJANO, 2010; CURIEL, 2020).

A *colonialidade do ser*, cunhada por Maldonado-Torres, emerge da colonialidade do poder e da colonialidade do saber, utilizadas para excluir o *ser-colonizado*, que representa o produto e o *locus* da modernidade/colonialidade (MALDONADO-TORRES, 2010; MIGNOLO; 2003). Isto é, aos *condenados da terra*²⁷ é negada a autorização de

²⁷ Referência a obra *Condenados da Terra* (1961) de Frantz Fanon.

serem humanos, pois essa permissão representaria um obstáculo à exploração de suas terras ou de sua mão-de-obra escravizada (CURIEL, 2020). Portanto, o foco é não apenas dar luz à opressão ontológica, mas à opressão do ser (MALDONADO-TORRES, 2010).

A *colonialidade do saber* vem sendo tratada desde a introdução desse trabalho por pontuar exatamente a “racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento” (CURIEL, 2020, p. 128), sendo este pretensiosamente universal, neutro, objetivo e todo o legado hegemônico europeu da modernidade/colonialidade.

Para além dos conceitos elencados, outros autores do grupo M/C também atentam para o conceito de *Sistema-Mundo* elaborado por Immanuel Wallerstein²⁸ com base na *teoria da dependência*: local onde estão inseridos “o ser/o mesmo” (o humano), localizado na Totalidade, e “o não ser/o Outro” (DUSSEL, 2007). Emprestando os escritos de Enrique Dussel, Sonia Araújo-Oliveira (2014) descreve o sistema-mundo como um “espaço” onde a totalidade (compreensão fenomenológica de cada qual do mundo, também conhecida como “mundo da vida” ou “cotidianidade mundana”) e o ser/não-ser estão inseridos. Portanto, o mundo como “aquele horizonte dentro do qual cada pessoa vive e a partir do qual tudo recebe o seu significado” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 74).

Em outras palavras, são gerados dois polos, por uma parte as elites por outra a exterioridade, e nela o Outro, o diferente colocado fora da totalidade, embora dando sustentação para a manutenção e o desenvolvimento dessa totalidade (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 79).

Neste dualismo, a cultura do *centro* se comporta como: branca (racista), heterossexualmente patriarcal (masculina, machista), judeu-cristã (em qualquer de suas versões em que islamismo, budismo e outras formas de espiritualidade, como as africanas, ficam fora), fragmentarista e hierárquica (partições do mundo *real*), estabelecendo a separação entre Deus (ou seja, o sagrado, superior), o homem (o humano, o inferior) e a natureza (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 100-101).

Essa estrutura, mesmo que não intencionalmente, evoca a subordinação, as desigualdades, as injustiças, nega o Outro e o coloca em posição de diferente em relação ao mesmo. O Outro pode ser uma comunidade pobre, imigrantes, descapacitados, a

²⁸WALLERSTEIN, Immanuel. *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York/London: Academic Press, 1974. v.1.

_____. *The Modern World-System: Mercantilism and the Consolidation of the European World-Economy, 1600-1750*. New York: Academic Press, 1980. v.2.

_____. *The Modern World-System: The Second Great Expansion of the Capitalist World-Economy, 1730-1840's*. San Diego: Academic Press, 1989. v.3.

cultura dominada, negros e negras, povos originários, idosos, doentes, *queer*²⁹, vítimas como mulheres conscientes do machismo e grupos marginais que buscam seu espaço nos centros, entre outros (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014).

É possível observar os aspectos da colonialidade do saber em todos os âmbitos da produção de conhecimento, mas aqui destacaremos algumas teorias produzidas por um renomado historiador e antropólogo brasileiro, apontadas por Abdias do Nascimento em *O genocídio do negro brasileiro* (2016). Gilberto Freyre foi responsável por criar ideologias como o *lusotropicalismo*, a *metarraça* (*morenidade metarracial*), a *cocolonialidade* e a democracia racial, teorias estas defendidas e propagadas por pares, intelectuais e políticos.

A *teoria lusotropicalista* remete à incapacidade dos povos africanos e nativos americanos de construir civilizações altamente avançadas nos trópicos, o que, segundo Freyre, fizeram os portugueses com êxito ao erigir “um paraíso racial nas terras por eles colonizadas” (NASCIMENTO, 2016, p. 36). Para além de utilizar o termo eufemista racial “morenidade”, o historiador criou o conceito de *metarraça* (“o além-raça”) e de morenidade metarracial, mecanismos por meio dos quais os brasileiros alcançariam uma identidade autenticamente brasileira (NASCIMENTO, 2016, p. 38). Tais termos, colocados por Freyre em oposição ao arianismo e à negritude – ambos considerados racistas a seu ver –, mostra-se como instrumento de embranquecimento ao “esconder” os descendentes dos africanos escravizados e de apagamento da cultura negra/africana no Brasil (NASCIMENTO, 2016). A respeito do conceito de *cocolonialidade*, Freyre acredita que o português, por ser mais desenvolvido do que o africano, o colonializa e o africano, por sua vez, coloniza o ameríndio por ser mais desenvolvido que este. Em outras palavras, Freyre coloca os africanos também como responsáveis pelo extermínio dos povos indígenas por sua “influência aculturativa” ao lado dos reais colonizadores (FREYRE, 2005; NASCIMENTO, 2016). Sobre a ideologia, escreve que os

[...] negros africanos desempenharam a função cocolonizadora, tendo realizado trabalhos contínuos e sistemáticos de que os ameríndios, ainda nômades e sem constância nos seus esforços, mostraram-se quase de todo incapazes. Em alguns casos, até negros fugidos - ou quilombolas - revelaram-se co-colonizadores do Brasil, raptando mulheres de tribos indígenas e cristianizando essas mulheres e os filhos afro-ameríndios. E com eles

²⁹ *Queer* é um termo que abrange todos aqueles que não se consideram heterossexuais ou cisgêneros. Nos estudos sociais, Glória Anzaldúa é considerada precursora da *teoria queer*. Outros nomes importantes são Judith Butler e Paul B. Preciado.

cocolonizando espaços virgens de terras tropicais que se tornariam nacionalmente brasileiras (FREYRE, 2005³⁰, p. 376).

Já a teoria da democracia racial, desenvolvida em parte por Gilberto Freyre em *Casa-Grande e Senzala* (1933) e em parte por Darcy Ribeiro em *Os brasileiros: teoria do Brasil* (1969), afirma que a miscigenação racial entre indígenas, europeus e negros constitui uma democracia racial brasileira capaz de eliminar o preconceito já que os mestiços representam a maioria da população. Acerca da democracia racial, Nascimento afirma que

Desde os primeiros tempos da vida nacional aos dias de hoje, o privilégio de decidir tem ficado unicamente nas mãos dos propagadores e beneficiários do mito da “democracia racial”. Uma “democracia” cuja artificialidade se expõe para quem quiser ver; só um dos elementos que a constituiriam detém todo o poder em todos os níveis político-econômico-sociais: o branco. Os brancos controlam os meios de disseminar as informações; o aparelho educacional; eles formulam os conceitos, as armas e os valores do país. Não está patente que neste exclusivismo se radica o domínio quase absoluto desfrutado por algo tão falso quanto essa espécie de “democracia racial?” (NASCIMENTO, 2016, p. 40).

Ao ganhar uma independência apenas “formal” de Portugal, a miscigenação racial e o intenso estímulo à imigração europeia no Brasil são apontados por Nascimento como uma solução para apagar a “mancha negra” com a liquidação da raça negra no Brasil³¹ (NASCIMENTO, 2016). Além de “aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura”, os imigrantes europeus, “cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribuir[ia] para elevar, com rapidez o teor ariano no nosso sangue”, afirma Joaquim Nabuco (NABUCO, 1883 apud SKIDMORE, 1976, p. 221). Lélia Gonzalez vê o mito da democracia racial como um projeto neocolonial racista, apontando que a afirmação de Freyre de que os portugueses não eram racistas por conta da miscigenação racial ignora totalmente o fato de que a falaciosa “harmonia racial” é resultado da violação das mulheres negras (GONZALEZ, 2020, p. 50). A ideologia da miscigenação racial/democracia racial que cria o mulato, o pardo, o moreno etc., ainda atua como um obstáculo para o negro se auto identificar, mesmo que sua condição racial o coloque em constantes situações discriminatórias (NASCIMENTO, 2016).

³⁰ Originalmente publicado em: FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. Brasília: *Cultura – MEC*, v. 23, n. 6, 1976, p. 6-19.

³¹ A mesma categoria de genocídio mascarado pelo discurso da “integração” dos povos foi promovida pelo ministro do Interior, Rangel Reis, no Governo Ernesto Geisel (1974-1979), no qual afirmou em entrevista que “através de um trabalho concentrado entre vários ministérios, daqui a 10 anos possamos reduzir para 20 mil os 220 mil índios existentes no Brasil, e daqui a 30 anos, todos eles estarem devidamente integrados na sociedade nacional” (NASCIMENTO, 2016, p. 38).

Em relação ao branqueamento cultural, Freyre caracteriza a assimilação cultural (aculturação) – que seria como a miscigenação racial, mas a nível cultural – como uma “infiltração” da cultura africana na “cultura nacional do branco” – que representava 25% da população do país no período colonial como se a cultura africana fosse uma entidade marginal (NASCIMENTO, 2016). Gonzalez aponta que os aspectos culturais de origem africana no Brasil são encobertos “pelo véu ideológico do branqueamento”, são recalcados “por classificações eurocêntricas do tipo “cultura popular”, “folclore nacional” etc. que minimizam a contribuição negra” (GONZALEZ, 2020, p. 128).

Outro aspecto do branqueamento cultural é o sincretismo religioso (ou folclorização das religiões de matriz africanas, como prefere nomear Nascimento) que “é simplesmente uma máscara posta sobre os deuses negros para benefício dos brancos” (BATISTE, 1972 apud NASCIMENTO, 2016, p. 97). A folclorização das religiões africanas não pode ser considerada outra coisa senão uma imposição “flagrantemente violenta”, já que apenas pode ser considerado sincretismo a mistura das religiões de matriz africanas entre si ou com as religiões dos nativos brasileiros (NASCIMENTO, 2016, p. 97). Além desses pontos, poderíamos mencionar o aparelhamento do sistema educacional que promove o apagamento e esvaziamento das culturas afro-brasileiras, atribuição do exótico/primitivo às artes africanas, a folclorização das crenças e conhecimentos e a animalização dos ritos religiosos (NASCIMENTO, 2016; GONZALEZ, 2020).

Ainda no que concerne à formação cultural brasileira, o elevado interesse que os brasileiros demonstram pela formação acadêmica em Portugal pode ser explicada pelas teorias da colonialidade. Esse interesse pode ir além da facilidade de se falar a mesma língua, já que a variação linguística brasileira do português é uma das principais causas de preconceito sofrido pelos brasileiros em Portugal. Trago as palavras de Fanon sobre o complexo de dependência do colonizado que poderão nos trazer outra perspectiva a respeito desse fenômeno.

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será (FANON, 2008, p. 34).

Há um fenômeno psicológico que consiste em acreditar em uma abertura do mundo na medida em que as fronteiras, cada vez mais, perdem importância. O negro, prisioneiro na sua ilha, perdido em um ambiente sem saída, sente este apelo da Europa como uma lufada de ar fresco (FANON, 2008, p. 37).

Para o autor, os antilhanos negros descendentes e educados, sobretudo aqueles que vão estudar na França para adquirir *status*, perdem sua cultura para se apropriar e imitar a cultura do colonizador, deixam de falar o patuá crioulo para dominar a língua do colonizador – “uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33) –, portanto, “vestir máscaras brancas”. Porém, ainda assim, pela ordem colonial, os brancos os vêem como inferiores (FANON, 2008).

Quando consideramos a ciência moderna sob a perspectiva dos estudos coloniais – de desigualdade de distribuição e colocando o sujeito do conhecimento como o Ser/Eu e o objeto como o não-ser/Outro – temos subsídios para analisar o efeito da colonialidade na vida da população latino-americana, permitindo *sulear*³² os estudos dos fenômenos e situar realidades nas subalternizadas epistemologias do Sul (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014).

Fornet-Betancourt (1994) propõe a *filosofia intercultural*, enquanto uma epistemologia do Sul e uma linha de pensamento inédita, pois:

1. Ela não é uma reconstrução com o que já foi dado pela dominação ou colonização cultural. Trata-se “de criar desde as potencialidades filosóficas que se vão historicizando em um ponto de convergência comum” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 10).
2. É um processo aberto, contínuo e polifônico em que se convocam as experiências filosóficas de toda a humanidade.
3. É posta em prática renunciando a tendência da cultura hegemônica de absolutizar ou sacralizar a si própria em uma postura reducionista e, assim, fomentar o intercâmbio, o contraste e interpretações plurais.
4. Não apenas é antieurocêntrica, como crítica à tendência latinoamericanocentrista, afrocentrista etc., em prol da construção de uma razão interdiscussiva. Anticentrista não no sentido de negação ou desclassificação do âmbito cultural próprio, mas de não sacralizar a cultura própria em tendências etnocêntricas e sim a utilizando enquanto ponte para a intercomunicação.

³² O uso do termo *sulear* permite abrir espaço a diversas formas de pensamentos, conhecimentos e saberes, sem que nenhum seja excluído, desprezado ou inferiorizado, já que o termo *nortear* imprime no campo científico a orientação de teorias e entendimentos propriamente europeus – tidos como superiores, padrão, “normal” – para impor a colonialidade a outras regiões, predominantemente localizadas no hemisfério sul (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014).

5. É um processo de universalização no qual “transportamos nossas tradições e desejamos que nos transportem outras, e nós fazemos assim agentes-passivos” (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 11). A universalidade deve ser desligada da ideia de unidade, vista através da história como facilmente manipulável.

Para Dussel (2016), esse diálogo intercultural deve ser transversal – isto é, de periferia para periferia, do Sul para o Sul, transpondo o centro da hegemonia – entre a América Latina, África e Ásia, pelas lutas antirraciais, anticoloniais e do movimento feminista. São diálogos que não falam apenas *sobre*, mas antes de tudo *com e desde* suas diferenças históricas (FORNET-BETANCOURT, 1994).

Outra alternativa está na *filosofia da libertação* – movimento correlato à filosofia intercultural – objetivando uma “articulação da forma concreta de enculturação da filosofia na América Latina”, pois suas raízes estão em sua própria tradição cultural e não é uma simples continuidade de outra cultura (FORNET-BETANCOURT, 1994, p. 13). O contexto do qual se parte para pensar a filosofia da libertação está baseado nas assimetrias de dominação global, estruturadas da seguinte maneira (DUSSEL, 2016):

1. uma cultura, a ocidental, metropolitana e eurocêntrica que dominava com a pretensão de aniquilar todas as culturas periféricas;
2. as culturas pós-coloniais (América Latina desde o século XIX e Ásia e África, após a Segunda Guerra Mundial), fragmentadas internamente entre
 - a. grupos articulados aos impérios, elites “ilustradas”, cujo domínio significava dar às costas para a cultura ancestral regional; e
 - b. a maioria da população, fiel às suas tradições, defendendo-se (muitas vezes de forma fundamentalista) contra a imposição de uma cultura técnica e economicamente capitalista (DUSSEL, 2016, p. 52-3).

Assim, a filosofia da libertação tem o objetivo de “gerar uma nova elite cuja ‘ilustração’ iria se articular aos interesses do bloco social dos oprimidos” (DUSSEL, 2016, p. 53). Esses grupos oprimidos incluem culturas milenares, como a chinesa, a japonesa e outras do Extremo Oriente, “a hinduísta, a islâmica, a bizantino-russa, e até mesmo a bantu ou as da América Latina (de diferente composição e estrutura)” (DUSSEL, 2016, p. 64). Dussel (2016) denomina culturas milenares, como a indiana, de “transmodernas” no sentido em que assumem a Modernidade e até a pós-modernidade impostas pelos colonizadores desde um “outro lugar” – de sua própria experiência cultural, da exterioridade e da alteridade – em busca de respostas criativas e inovadoras em contraponto às soluções euro-americanas assimétricas à sua realidade. Esse processo se torna possível quando se volta para a própria cultura, seus textos, seus símbolos, seus mitos o que exige tempo, reflexão e muito estudo (DUSSEL, 2016).

Nesta perspectiva, quando nos voltamos para as relações de gênero, Quijano (2010) afirma que estas foram moldadas pela colonialidade do poder, assim como a distribuição mundial do trabalho, a classificação social, a articulação política e geocultural e relações culturais/intersubjetivas. As principais características dessas relações de gênero são definidas por Quijano (2010) como:

- 1) Os padrões “formal-ideais de comportamento sexual dos gêneros e, conseqüentemente, os padrões de organização familiar dos ‘europeus’” estão intimamente apoiados na classificação ‘racial’ (QUIJANO, 2010, p. 111). A liberdade sexual dos homens, bem como a fidelidade das mulheres é determinada de forma eurocentrada, enquanto, o ‘livre’ é classificado como a exploração de mulheres ‘nativas’, sejam elas indígenas ou vindas de África³³.
- 2) Em contrapartida, no padrão da família burguesa europeia, essa ‘liberdade’ é representada pela prostituição.
- 3) O padrão de família burguesa em sua unidade e integralidade é contraposta pela desintegração familiar das raças ‘não-brancas’ em condição de mercadorias, diretamente caracterizados como ‘animais’.
- 4) As normas e valores que caracterizam a família burguesa não está alheia a colonialidade do poder.

Este ponto pode ser ilustrado pela condição das mulheres negras no Brasil colonial. Assim como também os homens escravizados, as mulheres eram consideradas subumanas ou animalizadas, além de não lhes ser concedido o direito de formar um quadro familiar estável. Somado a isso, havia a proporção de mulheres para homens – uma para cinco – que imediatamente levou à exploração sexual das mulheres negras-africanas, inclusive como meio de renda aos senhores de escravos (NASCIMENTO, 2016). A estrutura patriarcal herdada de Portugal, afeta as mulheres negras até hoje, colocando-as em “condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua a ser vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco” (NASCIMENTO, 2016, p. 54).

Isso nos mostra que a partir do entrelaçamento das posições de classe, raça, gênero, área de conhecimento e formação acadêmica, pesquisadoras assumem a condição de mulher e tecem seu referencial teórico em conjunto com sua visão de mundo, seus

³³ Quijano (2010) também considera aqui mulheres não brancas localizadas em todo território que está sob a submissão colonial.

entendimentos e engajamento militante, seja na academia ou fora dela (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014).

Para Nunes (2010) dentro desse movimento de busca por epistemologias do sul

[...] deve ser realçada a contribuição da crítica feminista, tanto a que surgiu no interior das próprias disciplinas científicas como a que foi desenvolvida no âmbito da filosofia, da história e dos estudos sociais da ciência. Essa crítica permitiu identificar o que ficaria conhecido, num primeiro momento, como as distorções masculinistas tanto da epistemologia como das próprias teorias e conhecimentos substantivos produzidos por diferentes disciplinas (NUNES, 2010, p. 220).

É sobre essa crítica que nos debruçaremos na seção a seguir.

3 FEMINISMOS

Com vistas a confrontar o modelo sexista instaurado mundialmente, os movimentos feministas surgem não apenas ou necessariamente para discutir sobre a mulher, mas sobre como criar formas de desafiar a supremacia masculina que institucionaliza a desigualdade de gênero no dia a dia das relações interpessoais e nas estruturas sociais nas quais vivem (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005). O feminismo, por ser uma categoria ampla de movimentos, teorias, vertentes, método de análise, é descrito de diversas formas – cronológica, temática ou ideológica – e perspectivas (considerando movimentos anteriores ao período contemporâneo ou não). Algumas dessas serão expostas a seguir.

3.1 O profeminismo

Os movimentos que promoveram as discussões sobre a igualdade entre mulheres e homens e antecedem a história do feminismo ocidental contemporâneo são denominados como profeminismo. O termo é criticado por algumas estudiosas³⁴ por definir os eventos como sendo de pouca relevância para a história do feminismo.

Citada por Beauvoir (1988) como sendo a primeira mulher a discutir sobre a misoginia, Christine de Pizan escreveu os livros *Le livre de la Cité des Dames* (1405) – no qual discute a afinidade da mulher pela educação, seu talento em governar, além de denunciar o estupro – e *Le trésor de la cité des dame* (1405) – um manual com tópicos variados para educar mulheres de todas as classes – entre outros.

Ao longo dos séculos seguintes, autoras produziram obras no mesmo sentido, de denúncia e defesa pela igualdade entre os sexos³⁵ como:

- *Século XVI: Il Merito delle donne* (1600) de Modesta di Pozzo di Forzi faz críticas ao tratamento recebido pelas mulheres, ressaltando suas virtudes e

³⁴ ALLEN, Ann T. Feminism, Social Science, and the Meanings of Modernity: The Debate on the Origin of the Family in Europe and the United States, 1860–1914. *The American Historical Review*, v. 104, n. 4, p. 1085-1113, 1999.

COTT, Nancy F. What's in a Name? The Limits of 'Social Feminism' or, Expanding the Vocabulary of Women's History. *Journal of American History*, v. 76, dec., p. 809-829, 1989.

FERGUSON, Margaret. Feminism in Time. *Modern Language Quarterly*, v.65, n.1, p. 7-8, 2004.

URBANSKI, Marie M. O. Margaret Fuller: Feminist Writer and Revolutionary (1810-1850).

In: SPENDER, Dale (ed.). *Feminist Theorists: Three Centuries of Key Women Thinkers*. Pantheon Books, 1983, pp. 75-89.

³⁵ Aqui e em outras ocasiões se faz o uso do termo *sexo* para falar das desigualdades entre homens e mulheres, pois o termo *gênero* é recente (surgido em meio a *Segunda Onda* feminista mencionado na página 64 desta tese).

inteligência (COX, 2015) e *Declamatio de nobilitate et praecellentia foeminei sexus* (Declaração sobre a Nobreza e preeminência do sexo feminino, 1529) de Heinrich Cornelius Agrippa onde o autor trata da superioridade moral e teológica da mulher (VAN DER POEL, 1997).

- *Século XVII: El primero Sueño* (1692) de Juana Inés de la Cruz, freira, que foi condenada por sua crítica à misoginia e seus escritos sobre religião, amor e feminismo (ALLATSON, 2004); *The Accomplished Ladies Delight* (1673) de Hannah Woolley sobre a educação da mulher; *Égalité des homme et des femmes* (1622) e *Grief des dames* (1626) nos quais Marie de Gournay discute a educação das mulheres; em *Dissertatio, de Ingenii Muliebris ad Doctrinam, & meliores Litteras Aptitudine (The Learned Maid ou Whether a Maid may be a Scholar*, 1638) Anna Maria van Schurman defende que todas as mulheres devem ser educadas; *De l'Égalité des deux sexes, discours physique et moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés* (1673) e *De l'Éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les mœurs, entretiens* (1674) de François Poullain de la Barre, uma trilogia que denuncia a condição das mulheres, advoga pela igualdade e educação de qualidade, inclusive na carreira científica (STTURMAN, 1997); *Women's Speaking Justified* (1666) foi um panfleto escrito pela teóloga Margaret Fell para defender o direito da mulher à liderança religiosa pelo qual foi condenada e presa por duas vezes devido à sua atuação ativista (SCHOFIELD, 1987).
- *Século XVIII: em A Vindication of the Rights of Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects* (1792) Mary Wollstonecraft defendeu os direitos das mulheres e uma educação que não objetive preparar as mulheres para serem apenas companheiras para seus maridos (TOMALIN, 1992); na mesma direção de Wollstonecraft, Catharine Macaulay escreve *Letters on Education* (1790) onde ela culpa a “fraqueza” das mulheres à falta de educação proporcionada a elas (WALTERS, 2006); Abigail Adams, primeira-dama dos E.U.A., defendeu o direito à educação, à propriedade pelo casamento e abolição da escravidão (GILLES, 2002); a poeta Hedvig Charlotta Nordenflycht por diversas vezes se usou como exemplo para aconselhar as mulheres (SVENSKT BIOGRAFISKT LEXIKON, 2015); *Declaration of the Rights of Woman and of the Female Citizen* (1791) de Olympe de Gouges.

- *Século XIX*: visando desafiar o patriarcado, reivindicar o direito à educação e, mais tarde, à igualdade política, inicia-se o movimento feminista no Brasil. Inspirada por Wollstonecraft, Nísia Floresta, considerada a primeira feminista brasileira, publicou *Direito das mulheres e injustiças dos homens*³⁶ (1832), *Conselhos à minha filha* (1842), *Opúsculo humanitário* (1853) e *A mulher* (1856) (SILVA; PEDRO, 2016). Editoras republicanas de jornais femininos advogaram pelo direito ao voto, à educação, ao divórcio e o abolicionismo como Joana Paula Manso de Noronha do *Jornal das Senhoras* (1852); Júlia de Albuquerque Aguiar do *Belo Sexo* (1862); Francisca Senhorinha da Motta Diniz do *O Sexo Feminino*; Amélia Carolina Couto do *Eco das Damas* (1879); Idalina de Alcântara Costa do *O Direito das Damas* (1882) e; as irmãs Revocata Heloísa de Melo e Julieta de Melo Monteiro do *O carymbo* (1883) (SOUZA, 2012).

3.2 As ondas

No final do século XIX, o movimento pelo direito das mulheres começa a ser chamado propriamente de feminismo e tem um caráter mais ativista. Apesar de não ser aceito por algumas pesquisadoras pela dificuldade de tal tarefa, outras dividem os acontecimentos desse movimento em “ondas”.

As ondas são divididas e caracterizadas da maneira que se segue.

A Primeira onda

No final do século XIX, nos Estados Unidos, as participantes do “movimento da mulher” iniciam sua luta pelo direito à educação e à propriedade³⁷ (FREEDMAN, 2002). No Brasil, influenciadas pelos movimentos europeu e americano, as mulheres da classe operária iniciaram greves para reivindicarem melhores salários e redução da jornada de trabalho – de nove horas e meia para oito – junto aos homens que logo conseguiram seus

³⁶ Recentemente, descobriu-se que *Direito das mulheres e injustiças dos homens* é, na verdade, uma tradução de *La femme n'est pas inferieure a l'homme* (1750) escrito por uma autora que apenas assinava pelo nome de Sophia, pseudônimo de Mary Wortley Montagu (COELHO, 2019).

³⁷ As mulheres, enquanto esposas e filhas, não tinham o direito de adquirir uma propriedade seja por compra ou por herança. No caso de compra era necessário que um homem respondesse por ela e, em caso de morte do proprietário, os bens eram transferidos para o membro homem mais próximo da família.

direitos, enquanto elas continuaram a lutar por eles ainda por algumas décadas³⁸ (TELLES, 1993).

Após 1910, sob uma identidade feminista, foram organizados protestos pelo sufrágio universal, garantido nos Estados Unidos em 1920, na Inglaterra em 1928, na França, no Japão, no México e na China nos anos de 1940. Em busca de garantir uma emenda constitucional para a igualdade de direitos, o feminismo americano passa a ser associado ao extremismo e muitas mulheres acabam por rejeitar o termo “feminista” (FREEDMAN, 2002). Desde meados do século XIX, o movimento das mulheres passou por violento *backlash*³⁹ e ser considerada feminista era aceitar o fato de estar ao lado das “causadoras de problemas”, problemas estes fictícios e construídos pela mídia sem qualquer evidência comprobatória (FALUDI, 2006).

A *Liga pela Emancipação Feminina* – fundada em 1919 pela cientista, política e ativista feminista brasileira Berta Lutz – ganha forma na efervescência dos eventos ocorridos em 1922 (a *Semana da Arte Moderna*, a *Revolta do Forte de Copacabana*, a criação do Partido Comunista e, logo, da Coluna Prestes). A partir de então, passa a ser chamada de *Federação Brasileira pelo Progresso Feminino* e atrai o apoio de políticos e jornalistas. Porém, o direito ao voto feminino foi possível apenas após a *Revolução de 1930* que abriu espaço para a primeira constituinte brasileira, em 1934 (TELLES, 1993).

Segunda onda

Os eventos políticos tumultuosos ocorridos nos anos 1960, as economias capitalista e socialista atraindo milhões de mulheres para a força de trabalho paga, a luta pelos direitos civis e políticos e os movimentos anticoloniais culminam em diferentes frentes pela “liberação das mulheres”. As feministas clamavam pela igualdade política e no mercado de trabalho, além de pontuar a diferença entre homens e mulheres na reprodução e na sexualidade, introduzindo o termo “gênero” no lugar do “sexo” para que determinantes biológicos deixassem de assinalar práticas sociais (FREEDMAN, 2002).

Com o golpe militar ocorrido no Brasil, em 1964, as mulheres iniciam sua participação em organizações clandestinas em busca de presos políticos e como forma de

³⁸ Embora, as mulheres vêm conquistando direitos trabalhistas nos últimos cem anos, não podemos esquecer que a Lei complementar nº 150 que dispõe dos direitos trabalhistas das empregadas domésticas – em sua maioria representadas por mulheres negras – apenas foi aprovado em 2015 (BRASIL, 2015).

³⁹ “Um forte sentimento de um grupo de pessoas em reação a uma mudança ou eventos políticos e sociais recentes” como, por exemplo, o movimento contra o feminismo desde o seu início em meados do século XIX (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2022, s.p.). Uma das principais características do *backlash* é a culpabilização das vítimas, transformando-as em causadoras de problemas e conflitos sociais baseadas em justificativas infundadas.

oposição ao regime ditatorial. Também, participaram ativamente de guerrilhas urbanas – como a Guerrilha do Araguaia na região amazônica, exterminada após sete anos de confrontos – e de movimentos por melhores condições de trabalho e custo de vida frente à crescente inflação, sobretudo as mulheres da periferia de grandes cidades, (TELLES, 1993).

Com a *Lei da Anistia* (1979) e o *Ano Internacional da Mulher* (1975) promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), organiza-se um movimento feminista ligado à pesquisa e às universidades vinculado aos interesses dos trabalhadores e de outras camadas populares. Os últimos anos da ditadura são marcados pelas greves das mulheres da classe trabalhadora – sobretudo operárias – pela criação de creches, igualdade de direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho (TELLES, 1993).

Terceira onda

Apesar de muito popular ao redor do mundo, ainda havia relutância em utilizar o termo feminismo por conta de cenários políticos hostis e de críticas internas, o que resultou em alterações feitas por ativistas para que o movimento pudesse representá-las de maneira mais completa como: feministas negras, feministas asiáticas americanas, feministas do Terceiro Mundo, feministas lésbicas, feministas homens, ecofeministas, feministas cristãs, feministas judias, feministas islâmicas e outros. Iniciado nos anos 1990, o objetivo dessa onda está em construir um movimento mais sexual e racialmente diverso – estimuladas por teóricas feministas negras e latino-americanas como Angela Davis, bell hooks⁴⁰, Audre Lorde, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa e Cherríe Moraga – em resposta às falhas essencialistas da segunda onda que enfatizavam as experiências das mulheres brancas de classe média. Busca-se não apenas enfatizar lutar contra a opressão masculina, mas também visa o empoderamento das mulheres (FREEDMAN, 2002).

Quarta onda

Onda ainda em desenvolvimento, caracteriza-se como um movimento conectado aos recursos tecnológicos, mais precisamente por plataformas *online* como redes sociais e *blogs*. Discute questões como: aborto (temática que já vem sendo abordada desde os anos 1960 pela segunda onda); parto humanizado/doulas; *plus-size fashion*; direitos dos transgêneros; assédio sexual, assédio na rua e no trabalho; *body-shaming*;

⁴⁰ Gloria J. Watkin adotou o nome de sua avó, bell hooks, preferindo o uso das iniciais minúsculas, objetivando dar ênfase ao conteúdo de seu trabalho e não a sua pessoa.

interseccionalidade; questões de raça; mulheres na política, entre outros (BAUMGARDNER, 2011; COCHRANE, 2013).

Embora as discussões interseccionais de gênero, raça e classe tenham sido atribuídas às feministas da terceira onda ao contraporem uma visão universalizada de mulher, Djamila Ribeiro faz críticas a essas divisões do movimento feminista. Conforme a filósofa, tal perspectiva resulta no apagamento de mulheres negras que já vinham discutindo, lutando e resistindo desde a primeira onda como no caso de Sojourner Truth⁴¹, como também na segunda onda com os escritos de bell hooks, Audre Lorde e outras (RIBEIRO, 2020). No mesmo sentido, Françoise Vergès afirma que a política decolonial feminista, por exemplo, “não se trata de uma ‘nova onda’, nem de uma ‘nova geração’, para usar as fórmulas favoritas que mascaram as vias múltiplas dos movimentos de mulheres, mas de uma nova etapa no processo de descolonização” (VERGÈS, 2020, p. 28). Para Vergès, o uso dessas fórmulas é responsável pelo apagamento da luta de militantes contra a colonização, o imperialismo, a expropriação e o extrativismo – atrelado ao estupro e ao feminicídio – além da

[...] história de luta de suas antepassadas, mulheres autóctones durante a colonização, mulheres escravizadas, mulheres negras, mulheres na luta pela libertação nacional e de internacionalismo subalterno feminista nos anos 1950-1970 e mulheres racializadas (VERGÈS, 2020, p. 28-29).

3.3 O feminismo teórico

O feminismo teórico também é constituído por uma variedade de vertentes semelhantes às ações promovidas pelo feminismo ativista, já que as universidades devem promover a construção de conhecimentos de acordo com as demandas surgidas na sociedade. Apesar de atritos entre o ativismo e o feminismo teórico, o diálogo entre ambos é defendido – sobretudo por bell hooks (2013) – para que se possa avançar nas discussões e conquistas pela emancipação de *todas* as mulheres.

De acordo com Abbott, Wallace e Tyler (2005), Tuana e Tong (1995) e Tong (2009) as vertentes e as teóricas feministas se distribuem da seguinte forma.

Feminismo liberal

Conhecida como a versão mais moderada e convencional do feminismo teórico, é desenvolvida com base no liberalismo político, comprometida com o humanismo – no

⁴¹ Afro-americana nascida escrava, Sojourner Truth (c.1797-1883) foi abolicionista, escritora e ativista pelo direito das mulheres negras. Além de falar sobre abolição e os direitos das mulheres, também discursou pelo fim da pena de morte e pela reforma penitenciária americana.

qual a humanidade avança por seus próprios esforços – a emancipação das mulheres – liberdade social, política e legal – e justiça social – baseada na meritocracia (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005). Seu objetivo está em descobrir as formas imediatas de libertar as mulheres dos papéis opressores de gênero que as colocam em posições inferiores no mercado de trabalho, na academia e na política (TONG, 2009).

Há duas categorias de feministas liberais: a clássica e a assistencialista. A clássica defende poderes governamentais limitados, mercado livre, garantia de direitos políticos e legais, liberdade de expressão, religião e consciência (TONG, 2009). A assistencialista prioriza o bem-estar social promovido pelo Estado como educação, saúde, moradia e seguridade social aos desfavorecidos, além de limitação do mercado, restrição de lucros e regulação de impostos que, quando aplicados, garantem o exercício dos direitos políticos e legais (TONG, 2009).

Para Tong, o feminismo liberal não se mostra liberal em todos os aspectos e, devido às críticas, passou por um processo de “reconceitualização, reconsideração e reestruturação”, resultando na vertente assistencialista (TONG, 2009, p. 11). Porém, tais reajustes não foram suficientes para responder às críticas que definiram o feminismo liberal como classista, racista e heteronormativo (TUANA; TONG, 1995).

As representantes do feminismo liberal, em sua fase “pré-liberal” são Mary Wollstonecraft, Harriet Taylor, Berta Lutz e Rosie Marie Muraro, a partir dos anos 1960 são Bella Abzug, Betty Friedan, Eleanor Smeal, Elizabeth Holtzman, Pat Schroeder e Patsy Mink.

Feminismo radical

Ao contrário do feminismo liberal, marxista/socialista e pós-moderno, o feminismo radical não é baseado em nenhuma teoria/corrente masculina antecessora, “é o feminismo em sua forma mais pura” (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005, p. 33). Rejeita o humanismo e, em vez de superar, enfatiza as diferenças entre homens e mulheres e no lugar de se preocupar com a igualdade de gênero, foca nos direitos das mulheres (TUANA; TONG, 1995). Discute a dominação masculina através da manutenção do patriarcado como o aspecto primário e fundamental da opressão e subordinação das mulheres (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

Apesar de concordarem que o sexismo é central para a opressão das mulheres, dividem-se sobre qual a melhor forma de eliminá-la. Essa divisão resulta em dois grupos: feministas libertárias radicais – que incorporam qualidades boas (que não significa

necessariamente “boas”, mas apenas vantajosas) masculinas e femininas para formar uma identidade andrógina que leve ao plenamente humano – e feministas culturais radicais – que contrapõem essa visão ao convocar a “feminilidade” essencial das mulheres (TONG, 2009). Muitas vezes, o feminismo cultural radical é denominado como ginocentrista, pois coloca as mulheres no centro da abordagem para manter “a natureza feminina” que foi distorcida e ocultada ao longo da história. Essa manutenção é feita através da culpabilização dos aspectos biológicos masculinos – como a natureza agressiva – pela subordinação das mulheres que, para elas, são biologicamente inferiores (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

A principal crítica a essa vertente, em ambos os grupos, é que a visão biologizante do papel das mulheres continua a dar espaço para explicações biológicas reducionistas que contrapõem o próprio feminismo ao não considerar o contexto ideológico cultural da subordinação das mulheres. E, especificamente no segundo grupo, por acreditarem que as qualidades das mulheres são superiores às dos homens, rejeitam a androginia, assim como os transexuais (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

Catharine MacKinnon e Andrea Dworkin – proponentes do feminismo radical – posicionam-se contra a prostituição e a pornografia, pois, para elas são representações gráficas explícitas da subordinação das mulheres que as desumanizam como coisas, objetos sexuais e *commodities* (MACKINNON, 1987). Ambas as autoras defendem os direitos das pessoas transexuais e a trans-inclusão no feminismo radical ao contrário de Germaine Greer, Janice Raymond, Sheila Jeffreys, por exemplo.

Joreen Freeman, Alice Echols, Gayle Rubin, Kate Millett, Shulamith Firestone são alguns nomes do grupo de feministas libertárias radicais. Marilyn French, Mary Daly, Catharine MacKinnon e Andrea Dworkin representam o feminismo cultural radical.

Feminismo marxista/socialista

Tong (2009) afirma que é uma tarefa muito difícil distinguir as feministas marxistas das socialistas, mas basicamente a diferença consistem em: 1) No feminismo marxista, o classismo é a causa fundamental da opressão das mulheres e a luta pela emancipação de gênero é parte integrante da luta contra o capitalismo; 2) No feminismo socialista, faz-se uma análise do fracasso da Rússia – do século XX – em atingir o objetivo final do socialismo, mostrando que a incorporação das mulheres no mercado trabalho não as colocou em pé de igualdade com os homens. Ou seja, não era melhor do que a vida das mulheres que estavam sob um regime capitalista, pois não acreditavam que apenas a

sociedade de classes era a única responsável pela opressão das mulheres, pois poderia ter outro aspecto, o gênero (TONG, 2009).

A busca por uma teoria que pudesse explicar como o capitalismo e o patriarcado se aliaram para oprimir as mulheres resultou em dois tipos: teoria dos sistemas duplos – uma junção das análises radicais com marxistas, onde a classe ou o sexo era responsável pela opressão das mulheres – e a teoria do sistema interativo – na qual o capitalismo e o patriarcado são, na mesma medida e em conjunto, responsáveis por uma variedade de maneiras de oprimir as mulheres (TONG, 2009; ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005). A crítica a essa vertente está em considerar apenas uma ou duas categorias de poder (classe e gênero) deixando de lado raça, etnia (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

As teóricas da vertente marxista/socialista são Heleieth Saffiotti, Evelyn Reed, Angela Davis e Nancy Hartsock. Teóricas do sistema duplo: Juliet Mitchell e Alison Jaggar. Teóricas do sistema interativo: Heidi Hartmann, Marion Young e Sylvia Walby.

Feminismo pós-moderno

As feministas dessa vertente defendem o envolvimento mais próximo entre feminismo e a teoria pós-moderna para desconstruir as oposições binárias por meio das quais as mulheres são construídas como socialmente inferiores (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005). Rejeitam o pensamento falocêntrico que objetiva controlar o mundo e qualquer pensamento feminista que tenta prover explicações para as causas da opressão das mulheres ou passos a serem tomados para alcançar a emancipação (TONG, 2009; ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

O ponto central da teoria é o reconhecimento de que a identidade é múltipla e provisória – raça, sexo, idade, sexualidade e assim por diante são constantemente revisadas e renegociadas. Ao rejeitar a ideia de um núcleo essencial que constitui a pessoa, o pós-modernismo desloca a atenção do sujeito como uma manifestação de sua “essência” para uma ênfase no “sujeito em construção” – nunca unitário ou completo (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005). Portanto, não há uma fórmula única para se tornar uma boa teórica, já que, o feminismo pós-moderno convida cada mulher a refletir sobre seus escritos e qual tipo de feminista deseja ser (TONG, 2009).

A crítica que recai sobre o feminismo pós-moderno é a mesma recorrente nos feminismos liberal e marxista: é baseada em uma teoria não autêntica e masculina, o que vai em direção oposta à luta contra falocentrismo da vertente (TONG, 2009).

Algumas teóricas representantes dessa vertente são Nancy Fraser, Julia Kristeva, Linda Nicholson, Judith Butler, Jane Flax, Seyla Benhabib, Susan Bordo e Joan Scott.

Feminismo crítico

Argumentam que as mulheres, como um grupo social, são exploradas e subordinadas por homens, e que a diferença sexual (as diferenças sociais entre mulheres e homens) fornece meramente uma justificação ideológica e não a base para essa exploração (TUANA; TONG, 1995). A teoria crítica feminista passou a ser associada a um corpo de ideias que reúne algumas das percepções conceituais da crítica pós-moderna e as submete a uma abordagem marxista revisada do feminismo (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

Seyla Benhabib, Nancy Hartsock, Sandra Harding e Iris Marion Young são alguns nomes representantes do feminismo crítico.

Feminismo negro e interseccional

O feminismo negro surge como forma de denunciar a supremacia da branquitude no movimento feminista e lutar por espaço dentro e fora da academia para trazer a pauta das questões raciais e interseccionais das mulheres negras/de cor⁴².

A interseccionalidade enquanto método de análise, foca a opressão das mulheres através do entrelaçamento dos marcadores de raça, etnia, classe, sexualidade, entre outros, objetivando confrontar o etnocentrismo (branco e elitista) dentro do feminismo que impede de torná-lo mais plural e representativo (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

Algumas teóricas dessas vertentes são Angela Davis, Patricia Hill Collins, bell hooks, Kimberlé Crenshaw, Audre Lorde, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez.

Feminismo pós-colonial e de/descolonial

Busca analisar as relações de poder ligadas à colonização e sua continuidade, mesmo após os processos de independência das colônias, através da colonialidade e seu impacto na vida das mulheres localizadas nas periferias globais. Objetivando superar a colonialidade vigente, propõem formas de construir saberes locais que possam representar as especificidades das mulheres subalternizadas (ABBOTT; WALLACE; TYLER, 2005).

⁴² *Mulheres de cor* é um termo utilizado pelas teóricas estadunidenses para denominar todas as mulheres que não são consideradas brancas. Inclui-se mulheres negras, indígenas, asiáticas, árabes, latino-americanas, entre outras.

Chandra Mohanty, Gayatri Spivak, Maria Lugones, Gloria Anzaldúa, Cherrie Moraga, Rita Laura Segato são algumas representantes do feminismo pós-colonial e de/descolonial.

As vertentes do feminismo negro, interseccional, pós-colonial e de/descolonial serão abordadas com mais detalhes a seguir.

Para contrapor a esse modelo de divisão do feminismo teórico, Rita Laura Segato (2011) caracteriza a teoria feminista de uma perspectiva decolonial a partir de três grupos: feminismo eurocêntrico, inexistência de gênero pré-colonial (colonialidade de gênero) e existência do gênero pré-colonial.

Feminismo eurocêntrico

Perspectiva que coloca a mulher europeia como uma porta-voz, em uma missão civilizadora, do conhecimento moderno para livrar as mulheres de cor de territórios colonizados da dominação masculina e patriarcal sob um ideal a-histórico e anti-histórico universalizante. Nesse grupo, estariam contempladas as feministas brancas no Norte Global como as liberais, radicais e até mesmo, algumas teóricas das vertentes marxista/socialista, pós-moderna e crítica.

Inexistência de gênero pré-colonial (colonialidade de gênero)

Nesta perspectiva, autoras como María Lugones, Ifi Amadiume, Oyèrónké Oyèwùmí defendem a inexistência de um sistema de gênero em sociedades pré-coloniais e analisam como o colonialismo trouxe consequências para mulheres e homens não brancos.

Existência do gênero pré-colonial

Neste grupo, teóricas como a própria Rita Laura Segato, Julieta Paredes e Bibi Bakare, levando em conta evidências históricas e etnográficas, identificam a existência de uma estrutura patriarcal – não com a mesma intensidade e nem similaridade da europeia – em sociedades afro-americanas e indígenas. Embora considerem o sistema patriarcal o problema chave da opressão contra as mulheres, Segato mantém uma posição contra-hegemônica, pois “não considera nem eficaz, nem oportuno a liderança do feminismo eurocêntrico” (SEGATO, 2011, p. 116).

Dentre essas vertentes e métodos, o feminismo negro e interseccional e o feminismo pós-colonial e decolonial ganham espaço privilegiado nesta tese, pois, devido ao nosso contexto sócio-histórico, não podemos nos esquecer que

[...] a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades [...] (CARNEIRO, 2011).

E que “(...) a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra” (GONZALEZ, 2020, p. 43).

3.4 Feminismo negro e interseccional

Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu tenho capinado e plantado e juntado palha nos celeiros e nenhum homem pôde me superar – e não sou uma mulher? Eu pude trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando eu tinha o que comer – e também suportar as chicotadas! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maior parte deles ser vendida como escravos. Quando chorei com a dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus me ouviu – e não sou uma mulher?⁴³ (TRUTH, 1851 apud hooks, 1981, p.159-160, tradução nossa).

Esse trecho da declaração de Sojourner Truth na *Convenção dos Direitos das Mulheres*, em 1851, demonstra que as mulheres negras já desmontam o mito da fragilidade feminina e a “universalização da categoria mulher” mais de um século antes do feminismo negro ser reconhecido e denominado como tal pelo feminismo hegemônico (RIBEIRO, 2020, p. 20; CARNEIRO, 2011). Visto que o feminismo branco não pôde representar a condição da mulher negra – enquanto portadora da herança escravagista e sua consequente subordinação em relação ao homem branco e também perante a mulher branca – foi necessário repensar o feminismo vigente criado pelas brancas, para as brancas (GELEDÉS, 2016).

O feminismo negro toma forma ao se conectar aos objetivos e ideologias dos movimentos pela libertação dos negros nos E.U.A. por direitos civis (Nacionalismo Negro e Panteras Negras) ocorridos entre os anos de 1960 e 1970. A declaração do coletivo *Combahee River*, publicado em 1974, deixa claro que além das desilusões em relação à esquerda feminista branca, acrescentou-se a dificuldade de aderência das mulheres negras e suas pautas dentro do próprio movimento negro como afirmou Lélia Gonzalez: “os companheiros de movimento reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão” (GONZALEZ, 2018, p. 315; COMNAHEE RIVER COLLECTIVE, 1983).

⁴³ Declaração de Sojourner Truth na *Conferência dos Direitos da Mulheres de Akron*, Ohio (1851) após homens brancos argumentarem que as mulheres não podem assumir responsabilidades políticas, pois são muito delicadas e frágeis (CRENSHAW, 1989).

Assim, o feminismo negro é um movimento de lógica política focado em contrapor a pauta antirracista sexista e a pauta antissexista racista sob a perspectiva de uma gama de opressões simultâneas (COMNAHEE RIVER COLLECTIVE, 1983). Kimberlé Crenshaw nomeia essa gama de demarcadores simultâneos de *interseccionalidade*, proposto como instrumento teórico-metodológico para análises da condição das mulheres negras inseridas em uma estrutura inseparável de raça, gênero, classe e outros aparatos coloniais⁴⁴ (AKOTIRENE, 2020).

Partindo da obra *All the women are white, all the blacks are men, but some of us are brave* (1982) de Gloria Hull, Crenshaw demonstra o quão problemático é ver as categorias de gênero e raça como exclusivas, pois elas limitam e distorcem as experiências das mulheres negras, apagando-as da conceituação e limitando as análises da própria teoria feminista. A autora examina como essa tendência em ver ambas as categorias em um eixo único se refletem na lei antidiscriminação, na teoria feminista e até mesmo na política antirracista e como a justaposição pode revelar “como as mulheres negras são teoricamente apagadas” (CRENSHAW, 1989, p. 139).

Apesar de cunhado por Crenshaw, o conceito de interseccionalidade já era discutido por Heleieth Saffioti, teórica brasileira, em sua tese de doutorado publicada sob o título de *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade* (1969). Na obra, Saffioti constrói um panorama histórico do Brasil – com foco na estrutura patriarcal resultado da colonização e da escravidão – e descreve a organização de classes, destacando as figuras dos indígenas, dos negros e, sobretudo das mulheres. A autora faz uma análise da contraditória sociedade de classes brasileira e como essas classes se articulam, colocando “a questão de gênero como um dos pilares de manutenção de privilégios, hierarquias e *status social*” (MOTTA, 2018, p. 150). As ideias de Saffioti foram essenciais para o desenvolvimento do então chamado campo de “estudos sobre mulheres”, no qual, as análises sobre as figuras femininas oprimidas pelo patriarcado no sistema capitalista brasileiro poderiam ser realizadas através do conceito de *nó* de gênero, raça, etnia e classe. O nó da imbricação patriarcado-racismo-capitalismo é caracterizado pela teórica como frouxo, fazendo com que outras diferenciações perpassem por ele como sexualidade, idade, habilidade física, nacionalidade e religiosidade, por exemplo (SAFFIOTI, 2015).

⁴⁴ Muitas vezes, a interseccionalidade é vista como uma vertente feminista, porém, ela se trata de ferramenta de análise partindo da intersecção de demarcadores como gênero, raça, classe, habilidades físicas e mentais, sexualidade, idade etc. Vale lembrar que a interseccionalidade não se restringe apenas às mulheres negras, mas também às mulheres não-negras que estão na base da opressão cishetoropatriarcal como as travestis, transsexuais e *queers* (AKOTIRENE, 2020).

Em texto apresentado por Lélia Gonzalez na Universidade da Califórnia, em 1979, a teórica faz uma análise interseccional sobre a mulher negra brasileira sob a perspectiva político-econômica, onde afirmou que considerando “a divisão racial e sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplice discriminação sofrido pela mulher negra – raça, classe e sexo –, assim como sobre seu lugar na força de trabalho” (GONZALEZ, 2020, p. 56). Em 1988, Gonzalez fala da busca por um *feminismo afro-latino-americano* por reconhecer que a estrutura racial desigual no continente americano está baseada na tripla discriminação das mulheres ameríndias e amefricanas que “as tornam (...) mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente” por suas condições biológicas de raça/sexo e social como uma maioria do “proletariado afro-latino-americano” (GONZALEZ, 2020, p. 145-146).

Apesar de construírem análises sob a perspectiva de gênero, raça, classe e outros demarcadores, autoras como Angela Davis, Danièle Kergoat, Sirma Bilge, Carla Akotirene e Ochy Curiel fazem críticas ao esvaziamento e embranquecimento da interseccionalidade pelo feminismo hegemônico e neoliberal centralizadas no parágrafo de Bilge a seguir.

Esta é uma ironia sombria: uma ferramenta elaborada por mulheres de cor para confrontar o racismo e o heterossexismo do feminismo dominado por brancas, bem como o sexismo e o heterossexismo dos movimentos antirracistas, torna-se, em outro momento e lugar, um campo de especialização predominantemente dominado por feministas disciplinares brancas que mantêm a raça e as mulheres racializadas distantes (BILGE, 2018, p. 80).

O trabalho de Angela Davis parte dos efeitos do capitalismo, discute o sexismo e o racismo, a exploração da mulher negra, sobretudo no trabalho doméstico, sob uma perspectiva marxista (de classe), além de fazer um paralelo entre o ódio direcionado ao homem negro e o sistema carcerário, o linchamento e o estereótipo do abusador sexual de mulheres brancas (AKOTIRENE, 2020). A teórica acredita que considerar a interseccionalidade é pensar em como a “raça é a maneira como a classe é vivida” (DAVIS, 1997, s.p.), ou seja, a raça revela sobre a classe e a classe pode nos dizer algo sobre a raça (AKOTIRENE, 2020). Para Davis,

[...] o feminismo envolve muito mais do que a igualdade de gênero. E envolve muito mais do que gênero. O feminismo deve envolver a consciência em relação ao capitalismo – quer dizer, o feminismo a que me associo. E há múltiplos feminismos, certo? Ele deve envolver uma consciência em relação ao capitalismo, ao racismo, ao colonialismo, às pós-colônias, às capacidades físicas, a mais gêneros do que jamais imaginamos, a mais sexualidades do que pensamos poder nomear (DAVIS, 2018, p. 99).

Além disso, Davis alerta que a apropriação da interseccionalidade sem um embasamento na teoria feminista é responsável por falsas cooperações que apenas objetivam o controle social, isto é, uma neocolonização como é o exemplo

[...] da aliança dos Estados Unidos com a África do Sul, sob o disfarce de um “compromisso construtivo” – que merece ser chamado, mais apropriada, de “compromisso destrutivo” –, mais de quatrocentas pessoas sul-africanas foram assassinadas pela polícia e pelas Forças Armadas [...] (DAVIS, 2017, p. 154).

A crítica de Davis à interseccionalidade embasa a crítica de Akotirene que está em

[...] o neoliberalismo usufruir do conceito de interseccionalidade, em virtude de ele ter sido cunhado no campo do Direito e este campo ser manuseado pelo brancocentrismo, punitivismo e criminalização de pessoas negras. Então prefere o feminismo interseccional, querendo usar a seletividade racial do Direito, disposta a fazer uso do conceito, porém não do conteúdo, anterior ao período em que o conceito foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, em 1989. A prerrogativa do Direito pode criminalizar homens negros, africanos, defender encarceramentos, sem dizer que estes institutos discordam das bases epistemológicas do feminismo negro. O despautério metodológico é tanto que usam até interseccionalidade no campo punitivo particular reportando ao pensamento feminista negro de Angela Davis, uma abolicionista penal (AKOTIRENE, 2020, p. 31).

Desta forma, a interseccionalidade pode servir à prática do Direito moderno – sabidamente racista e mantenedor dos estereótipos pós-coloniais – contraditoriamente, como uma ferramenta para a violência letal, o encarceramento em massa dos negros e a “impossível ressocialização de alguém que a sociedade branca nunca quis” (AKOTIRENE, 2020, p. 61).

No final dos anos 1970, Danièle Kergoat propõe a articulação das categorias de gênero, classe e origem (Norte/Sul) como forma de compreender a dinâmica das “práticas sociais de homens e mulheres diante da divisão social do trabalho em sua tripla dimensão” ao que dá o nome de *consustancialidade* (KERGOAT, 2010, p. 93). No entendimento desse conceito, as relações sociais são consustanciais e, portanto, ligadas através de um nó inseparável “no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são coextensivas: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente” (KERGOAT, 2010, p. 94). Por este motivo, Kergoat chama a atenção para o fato de como a interseccionalidade tem sido aplicada enquanto método que naturaliza categorias analíticas, inviabiliza as análises históricas e das dominações enquanto mecanismos móveis e agrupa sujeitos, lutas e opressões em posições fixas de forma contraditória e essencialista (KERGOAT, 2010).

A crítica de Ochy Curiel vai no mesmo sentido ao fazer a seguinte questão.

Quanto estamos reproduzindo de colonialidade do poder, do saber e do ser, quando transformamos a raça, a classe, a sexualidade em meras categorias analíticas ou descritivas, de modo que não conseguimos estabelecer uma relação entre as realidades e a ordem mundial capitalista moderno-colonial? (CURIEL, 2020, p. 133).

Sirma Bilge (2018) desenvolve sua crítica ao redor do esvaziamento da interseccionalidade pela cultura neoliberal da diversidade – ao que a teórica denomina de *interseccionalidade ornamental* –, pela despolitização do instrumento de análise, pelo entendimento de que a superação dos demarcadores sociais pode ocorrer através do empreendimento individual, ignorando as desigualdades estruturais de ordem coletiva para o desmantelamento das políticas de justiça social. Em tal contexto, a desarticulação e disciplinamento da interseccionalidade “não se limitam apenas às lógicas econômicas do neoliberalismo, mas também às suas lógicas culturais, particularmente a capacidade do neoliberalismo de falar uma linguagem complexa de diversidade” (BILGE, 2018, p. 70). Ver a interseccionalidade como um produto dos debates do feminismo resulta no apagamento de sua real origem: “feministas de cor que confrontaram o racismo no feminismo” (BILGE, 2018, p. 82).

Bilge acredita que a interseccionalidade deva ser repensada através de duas estratégias: 1) A reivindicação da criação da interseccionalidade pelas feministas negras apagadas pelas feministas brancas através da afirmação “A interseccionalidade é uma criação do feminismo” (BILGE, 2018, p. 75), recentralização da raça nos debates interseccionais, apagada e transformada como demarcador opcional pelas feministas brancas europeias que apenas consideram cultura, religião e etnia, por exemplo; 2) Reafirmar o fato de que a “epistemologia foi construída de forma oposta ao feminismo branco, não em conjunto com ele” (BILGE, 2018, p. 78) é uma das maneiras de contrapor o apelo das feministas europeias em alargar a genealogia da interseccionalidade para dar reconhecimento aos debates europeus sobre a temática que, de maneira desequilibrada, não demonstra preocupação em fazer análises voltadas para raça ou reconhecer as figuras negligenciadas e marginalizadas pelo próprio feminismo.

Outra discussão proposta por Bilge a respeito da interseccionalidade está no que ela chama de *feminismo disciplinar* – feminismo acadêmico de posição intelectual hegemônica – o qual está “mais preocupado com o sucesso institucional do conhecimento que produz do que com a mudança institucional e social através da produção de conhecimento contra-hegemônico” (BILGE, 2018, p. 71). Assim como as demais disciplinas, o feminismo disciplinar também acompanha as lutas por poder, estruturas e

regras pré-estabelecidas do campo científico ao eleger cânones, temáticas e cientistas que terão lugar privilegiado dentro e fora da disciplina. Sendo assim, o feminismo disciplinar empodera e beneficia as estudiosas brancas às custas de teóricas menos poderosas e invisibilizadas através de hierarquias

[...] criadas quando se estabelece quais textos são considerados fundacionais e incluídos no “cânone” traduzido; quem é convidado para grandes eventos científicos onde o novo produto do conhecimento é lançado e confrontado com conhecimentos locais; quem obtém o crédito por sua introdução; quem tem sua carreira beneficiada com isso; quem é incluído para fazer parte dos especialistas locais, quem fica de fora; quem é empoderado por esta introdução e quem não é. Assim, os debates sobre a interseccionalidade também refletem lutas de poder, estruturas de oportunidade e disputas territoriais internas em disciplinas e campos específicos (BILGE, 2018, p. 72).

Entre alianças, críticas e reformulações, o feminismo negro e a interseccionalidade, desenvolvem-se resultando em uma variedade de perspectivas, análises e desdobramentos. Devido ao delineamento desta pesquisa, a seguir, serão apresentadas algumas análises de Patricia Hill Collins, Lélia Gonzalez e reflexões sobre a produção epistemológica feminista. Collins e Gonzalez são responsáveis por explicar os mecanismos de manutenção da subordinação e exploração das mulheres negras nos Estados Unidos e no Brasil, respectivamente, que se mantêm firme até os dias de hoje.

Patricia Hill Collins (2019) descreve o sistema de controle social que mantém as mulheres afro-americanas em uma posição de subordinação. Esse sistema possui três dimensões interdependentes das quais:

1. Opressão de dimensão econômica por meio da exploração do trabalho das mulheres negras que simboliza a base do capitalismo estadunidense e sua guetização;
2. Opressão de dimensão política pela privação de direitos estendidos aos cidadãos brancos – sobretudo, homens – como ao voto, acesso às instituições de ensino, aos cargos públicos e ao sistema de justiça criminal.
3. Opressão de dimensão ideológica operada pela cultura racista e sexista que reproduz estereótipos negativos da mulher afro-americana como o das *mammies* (babás ou amas de leite escravizadas), das jezebéis (altamente sexualizadas, que seduzem, enganam e manipulam), das escravas procriadoras e das “tias Jemimas” que são estampadas em embalagens de produtos alimentícios.

Além do sistema descrito por Collins ser muito semelhante ao brasileiro, faz-se necessário lembrar que o Brasil foi o país da América que mais recebeu africanos

escravizados, o último país a abolir a escravidão e, quando o fez, negligenciou o acolhimento dessa população enquanto cidadãos – negando o acesso às condições básicas como moradia (instalando-se nas periferias das cidades), renda (tendo sua mão-de-obra não paga sido substituída pela do imigrante europeu paga), educação e saúde.

Essas semelhanças podem ser observadas da seguinte forma através da análise de Gonzalez (1983; 1988):

- 1) Enquanto escravizadas, as mulheres negras foram submetidas à exploração sexual e da força de trabalho e, após a “abolição” da escravatura, a sobrecarga no trabalho assalariado foi intensificada com a exclusão do homem negro do mercado de trabalho pela criação e normalização do estereótipo do “malandro”.
- 2) Apesar de não ter existido leis segregacionistas no contexto brasileiro e os negros estivessem em uma posição de liberdade formal, o acesso aos direitos civis lhes foi negado através de mecanismos responsáveis pelo seu afastamento territorial que os mantiveram nas periferias (desigualdade socioespacial), além da política branqueamento populacional. Portanto, o racismo no Brasil

[...] não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país (NASCIMENTO, 2016, p. 82).

- 3) Além da cultura racista e sexista observada nos Estados Unidos e em outras ex-colônias, temos a figura hipersexualizada da “mulata”, a ingênua “nega maluca” e da “mãe preta” submissa e escondida nos recantos domésticos. Em contraste com o estereótipo do negro “malandro” e “vagabundo”, temos o da sofredora e forte “mártir” que se sacrifica pela sobrevivência da família (GONZALEZ, 1983). A cultura afro-brasileira – que ganha um “espaço livre” após a abolição – é abafada, criminalizada e estereotipada – através de ações como Lei da Vadiagem (1942), apropriação e branqueamento ao ser classificada como “cultura popular” e “folclore nacional”, por exemplo (GONZALEZ, 1988, p. 70).

Sendo assim, negar o acesso à alfabetização e às instituições de ensino resultou na lacuna de mulheres negras nos espaços acadêmicos e culturais que, quando presentes, não alcançam posições de liderança nas universidades, publicações, meios de comunicação e outras plataformas de difusão do conhecimento (COLLINS, 2019). O resultado dessa exclusão é observado na teoria feminista que produz análises universalizantes sobre as

mulheres, precisamente as mulheres brancas, ocidentais e de classe média (COLLINS, 2019).

O foco de bell hooks está em denunciar o embranquecimento das ondas feministas embasadas em teorias eurocêntricas. A teórica reformula a interseccionalidade para discutir o sexismo direcionado às mulheres negras – herança da colonização escravocrata – e o machismo vindo de homens negros. A teorização do feminismo nos espaços acadêmicos – que, logo de início, afastou-se do ativismo e das narrativas orais – é a segregação e o silenciamento do trabalho de mulheres negras e outros grupos marginalizados, como indígenas e latino-americanas, “especialmente quando escritos num estilo que os torna acessíveis a um público leitor amplo, são frequentemente deslegitimados nos círculos acadêmicos” ainda que promovam uma prática feminista ativa (hooks, 2013, p. 88). Esse movimento de padronização teórica supremacista é caracterizado por bell hooks como uma “aliança entre acadêmicas brancas e seus colegas brancos” para avaliar e dizer quais trabalhos não se “encaixam” por não serem teóricos ou não teóricos o suficiente (hooks, 2013, p. 88).

Para hooks (2013), o poder de uma educação libertadora é negado quando grupos promovem a cisão entre prática e teoria, provocando a perpetuação da exploração e pressão coletivas dos grupos negros. Tendo Paulo Freire como principal inspiração, hooks é adepta de uma pedagogia radical, libertadora, crítica e feminista que une a teoria e prática (hooks, 2013). Assim, para solucionar o problema da cisão, bell hooks propõe a criação de uma teoria que seja capaz de ser utilizada pelos movimentos feministas de forma renovada, com foco especial para as teorias que procurem destacar a oposição a opressão sexista e que possam ser partilhadas de forma escrita e oral. A transformação feminista, possível através de uma “conversa” teórica que convida as leitoras a estarem engajadas na prática do feminismo, é um terreno fértil para a produção da teoria feminista libertadora, pois ela advém da vida cotidiana, dos processos que envolvem a intervenção crítica da vida e na vida de outras pessoas (hooks, 2013).

A autora ilustra a proposta com sua escrita considerada “nem erudita”, “nem teórica” na qual compartilha experiências pessoais como exemplo de educação libertadora.

Há pouco tempo, recebi uma série de cartas de presidiários negros que leram meus livros e queriam dizer que estão trabalhando para desaprender o sexismo. Numa carta, o escritor se gabou, afetuosamente, de ter transformado meu nome numa “palavra que todos conhecem na penitenciária”. Esses homens falam de uma reflexão crítica solitária, de usar essa obra feminista para compreender as

implicações do patriarcado como força que molda sua identidade e sua ideia de masculinidade (hooks, 2013, p. 99).

Davis, também fala sobre a integração dos movimentos ativistas e o feminismo acadêmico por acreditar que

[...] quando nós, enquanto mulheres afro-americanas, enquanto mulheres de minorias étnicas, continuamos a subir em direção ao empoderamento, erguemos conosco nossos irmãos de minorias étnicas, nossas irmãs e irmãos da classe trabalhadora branca e, efetivamente, todas as mulheres que sofrem os efeitos da opressão sexista. Nossa pauta de ativismo deve abranger uma série ampla de demandas. Devemos exigir empregos e a sindicalização das trabalhadoras não organizadas e, de fato, os sindicatos devem ser compelidos a abordar questões como ação afirmativa, equidade salarial, assédio sexual no trabalho e licença-maternidade remunerada (DAVIS, 2017, p. 23).

As contribuições de Audre Lorde, trazem ao feminismo negro subsídios para discutir – a partir da interseccionalidade – as imbricações entre raça e sexualidade e a negligência do feminismo hegemônico frente às questões raciais. Autodenominando-se como uma “mãe negra feminista socialista lésbica” (LORDE, 1984, p. 114) se autocaracteriza como “desviante, inferior, ou simplesmente errada” em contraponto ao “homem branco heterossexual capitalista” (LORDE, 1984, p. 123). Primeiramente, Lorde (1984) faz críticas ao feminismo da década de 1960 por representar apenas as necessidades das mulheres brancas e de classe média ressaltando que as diferenças de classe, raça, idade e saúde, ou seja, que experiências diferentes daquelas que mulheres brancas possuem não são um motivo para a marginalização das experiências das mulheres negras. Depois, o pensamento de Lorde representou um grande impacto na sociedade lésbica ao discutir como a teoria da diferença⁴⁵ é simplista – já que as mulheres são “subdivididas” – levando erroneamente a uma ideia de homogeneidade e como o “medo de lésbicas, ou de serem acusadas de ser uma lésbica, tem levado muitas mulheres negras em testemunhar contra si mesmas” (LORDE, 1980, p. 5).

[...] Se a teoria de feministas americanas brancas não precisa lidar com as diferenças entre nós e a diferença resultante em nossas opressões, então como você lida com o fato de que mulheres que limpam suas casas e tomam conta de suas crianças enquanto você vai a conferências sobre teoria feminista são, na maior parte, mulheres pobres e mulheres negras? Qual é a teoria por trás do feminismo racista? (...) Em círculos acadêmicos feministas, a resposta a essas perguntas é quase sempre: “Nós não sabíamos a quem perguntar”. Mas é a mesma *evasão de responsabilidade*, o mesmo esquivar-se, que mantém a arte de mulheres negras fora de exposições de mulheres, o trabalho de mulheres negras fora da maioria das publicações feministas, exceto na ocasional “Edição Especial sobre Mulheres do Terceiro Mundo”, e textos de mulheres negras fora de suas listas de leitura (LORDE, 2013, s.p., grifo nosso).

⁴⁵ O *feminismo da diferença* é proposto por Carol Gilligan nos anos 1980 e parte da ideia de que as mulheres e homens são diferentes e, isso é o que produz a opressão de gênero (GILLIGAN, 1982).

Collins (2019) usa o trabalho de Nancy Chodorow⁴⁶, Carol Gilligan⁴⁷ para afirmar que, apesar de oferecerem importantes contribuições para a teoria feminista, são exemplos de omissão/supressão das experiências e das ideias das mulheres negras que tiveram grande influência na teoria feminista⁴⁸. Collins ainda lembra de autoras pioneiras do feminismo negro como Barbara Cristian e Hazel Carby que vão denunciar o quadro da presença e supressão das mulheres negras na academia e nos escritos teóricos estadunidenses e “questionar se o feminismo negro é capaz de sobreviver à perniciosa política de ressegregação” (COLLINS, 2019, p. 38). Como bem afirmou hooks

Concomitantemente, os esforços das mulheres negras e de cor para desafiar e desconstruir a categoria “mulher” – a insistência em reconhecer que o sexo não é o único fator que determina as construções de feminilidade – foram uma intervenção crítica que produziu uma revolução profunda no pensamento feminista e realmente questionou e perturbou a teoria feminista hegemônica produzida principalmente por acadêmicas, brancas em sua maioria (hooks, 2013, p. 87-88).

Assim como hooks, Patricia Hill Collins acredita que o feminismo negro é formado pelo pensamento das mulheres negras a partir de “um ponto de vista de e para mulheres negras” baseado na autoidentificação e na natureza interligada das opressões, ou seja, na interseccionalidade (COLLINS, 2019, p. 101). A partir disso, propõe a *teoria do ponto de vista*, caracterizada por: 1) Inseparabilidade entre o tema e a produtora do conhecimento/pensadora; 2) Experiências vividas por mulheres negras definidas a partir de seu ponto de vista enquanto grupo; 3) Diferentes visões sobre temas comuns do grupo, pois marcadores como classe, etnia, idade, orientação sexual etc. moldarão suas experiências individuais; 4) Elucidação do “ponto de vista de mulheres negras para mulheres negras”, já que, as experiências a partir do ponto de vista podem não ser autoexplicativas (COLLINS, 2019, p. 102).

O trabalho de Lélia Gonzalez, iniciado no começo da década de 1980, centrando-se na questão da ausência do negro na academia; na representação e descrição dos negros por pessoas brancas; na busca por reivindicação do local de autoridade e de legitimidade por aqueles que vivem a experiência da negritude; denúncia do mito da democracia racial e todos os estereótipos criados pelas representações culturais ilegítimas – sobretudo as que sexualizam as mulheres negras com as figuras da mulata, da empregada doméstica e da mãe-preta (GONZALEZ, 1983). Com a mesma estratégia utilizada por bell hooks,

⁴⁶ CHODOROW, Nancy. *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press, 1978.

⁴⁷ GILLIGAN, Carol. *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

⁴⁸ Em contraponto, Collins cita algumas autoras feministas brancas que fazem um real esforço no desenvolvimento de um feminismo plural e multirracial como Sandra Harding, Anne Fausto-Sterling, Elizabeth Spelman, Margaret Andersen, Peggy McIntosh, entre outras (COLLINS, 2019).

Gonzalez usa o que chama de “pretoguês” – “marca da africanização do português falado no Brasil” – para opor-se à linguagem acadêmica elitizada para atingir o maior número de pessoas possível (GONZALEZ, 2018, p. 323).

Também não podemos esquecer da descrição de Sueli Carneiro sobre o ambiente educacional (escolas e universidades) como espaços permeados pelo epistemicídio, valendo-se dos saberes eurocentrados em detrimento de outras cosmovisões (CARNEIRO, 2005). Carneiro chama a atenção para a urgência de pôr em prática um projeto decolonial que ceda à população negra brasileira o seu lugar de fala (CARNEIRO, 2005; RIBEIRO, 2020), pois

[...] a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. Ao não politizarmos a “raça” e a cultura negra caímos fatalmente nas malhas do racismo e do mito da democracia racial. Essa politização da raça e da cultura negra não implica a entrada para o movimento social negro, o que não deixa de ser uma boa experiência. Significa saber que estamos entrando em um terreno complexo, em que identidades foram fragmentadas, auto-estimas podem estar sendo destruídas. A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor. A reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Significa resgatar a positividade dessa cultura, a sua beleza, a sua radicalidade e sua presença na constituição da nossa formação cultural (GOMES, 2003, p. 78).

3.5 Feminismo de/descolonial

Com objetivos de ordem semelhantes ao feminismo pós-colonial, o feminismo decolonial analisa criticamente pensamentos “sustentados pela teoria ocidental branco-burguesa” e, ao mesmo tempo, questiona de maneira radical o conceito “mulher”, apostando na reinterpretação histórica da modernidade, não apenas a partir do androcentrismo e da misoginia como fez o feminismo clássico, mas com foco em seu caráter racista e eurocêntrico (MIÑOSO; MUÑOZ; CORREAL, 2014, p. 31, tradução nossa). Logo, o feminismo decolonial estrutura seu próprio pensamento, recuperando o legado de feministas indígenas e afrodescendentes que denunciam sua invisibilidade dentro dos movimentos sociais e do feminismo em si (LUGONES, 2014a; MIÑOSO; MUÑOZ; CORREAL, 2014). Como disse Vergès, “não se trata, portanto, de uma nova onda do feminismo, e sim da continuação das lutas de emancipação das mulheres do Sul global” (VERGÈS, 2020, p. 42).

Em *Um feminismo Decolonial* (2019), Françoise Vergès defende um feminismo que objetive destruir o racismo, o capitalismo e o imperialismo, que contribua na luta

secular dos colonizados pelo direito à existência. Vergès (2020, p. 33) define os seguintes “eixos de luta de um feminismo decolonial”:

Primeiramente, sublinhar o combate à violência policial e à militarização acelerada da sociedade, que se apoiam na ideia de que a proteção deve ser garantida pelo exército, pela justiça de classe/racial e pela polícia. [...] É necessário denunciar a violência sistêmica contra as mulheres e os transgêneros, mas sem opor as vítimas umas às outras; é preciso analisar a produção dos corpos racializados sem esquecer a violência que tem por alvo os transgêneros e os/as trabalhadores/as do sexo; desnacionalizar e descolonizar a narrativa do feminismo branco burguês sem ocultar as redes feministas antirracistas internacionalistas; prestar atenção às políticas de apropriação cultural, desconfiar do interesse das instituições de poder pela “diversidade”. Não devemos subestimar a velocidade com que o capital é capaz de absorver certas noções para transformá-las em palavras de ordem esvaziadas de seu conteúdo; por que o capital não seria, então, capaz de incorporar a ideia de descolonização, de decolonialidade? O capital é colonizador, a colônia lhe é consubstancial, e para entender como ela perdura, é preciso se libertar de uma abordagem que enxerga na colônia apenas a forma que lhe foi dada pela Europa (VERGÈS, 2020, p. 33).

Considerando que os feminismos representam as “necessidades das mulheres em suas próprias sociedades, pois elas desenvolvem lutas e construções teóricas que pretendem explicar sua situação de subordinação” (PAREDES, 2020, p. 195), o feminismo decolonial é constituído por uma pluralidade de teorias e perspectivas das quais:

- *O feminismo pós-colonial asiático* representado por Chandra Mohanty, Gayatri Spivak, Rey Chow, Kumari Jayawardena, Mrinalini Sinha, Trinh T. Minh-ha, Uma Narayan, You-Me Park, Rajeswari Sunder Rajan, Haleh Afshar.
- *A teoria pós-colonial africana* é elaborada por Bibi Bakare-Yusuf, Abena Busia, Oyèrónké Oyěwùmí, Pumla Dineo Nqola, Patricia McFadden, Amina Mama.
- *A teoria da chicana* que é representada por Glória Anzaldúa, Cynthia E. Orozco, Michelle Habell-Pallan, Alma Garcia.
- *O feminismo indígena* de Julieta Paredes, Paula Gunn Allen, Lorena Cabnal, Elizabeth Cook-Lynn, Lee Maracle, Cheryl Suzack, Shari Huhndorf, possui um caráter mais ativista.
- *O feminismo latino-americano* de Breny Mendoza, Maria Lugones, Yuderskys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Uchoa Muñoz, Ochy Curriel, Rita Laura Segato.

No início dos anos de 1980, paralelamente à teoria pós-colonial, o feminismo pós-colonial denunciou as representações eurocêtricas, essencialistas e estereotipadas

produzidas pela historiografia e, até mesmo, pelo feminismo ocidental das sociedades orientais e mulheres do Terceiro Mundo (como as teóricas desse movimento preferem denominar)⁴⁹. Além disso, “com respeito à ‘imagem’ da mulher, a relação entre a mulher e o silenciamento pode ser assinalada pelas próprias mulheres; as diferenças de raça e de classe estão incluídas nessa acusação” (SPIVAK, 2010, p. 66). Em relação à diferença sexual, Spivak (1999) afirma que a construção ideológica de gênero promove a manutenção da dominação masculina, pois o sujeito feminino não tem história e não é autorizado a falar.

Como demonstra Edward Said em *Orientalismo* (1978), a caracterização dos povos orientais de maneira essencialista e permeada por discursos coloniais dominantes, sobretudo de gênero, usa as experiências das mulheres nativas como uma justificativa para um projeto civilizatório-salvacionista (SAID, 2007). Um exemplo desse fenômeno é a ideia de estupro inter-racial ou mesmo a condição cultural das mulheres colonizadas que deveriam ser salvas pelos homens brancos de sua opressão, o que ocorre com muita frequência com as mulheres muçulmanas⁵⁰ (SPIVAK, 1985; CHATTERJEE, 1993). Agendas salvacionistas como essas incitam movimentos anticoloniais nacionalistas que usam a subordinação das mulheres para a manutenção dos direitos políticos locais, como o imperialismo maternal dos britânicos sobre a caricata opressão e falta de liberdade da mulher indiana na tradição cultural do país (SINHA, 1995; CHATTERJEE, 1993; JAYAWARDENA, 1995).

A missão civilizatória alimenta o feminismo que passa também a ser civilizatório, onde as próprias feministas se tornam os sujeitos de uma contra-história ao colocarem as mulheres do Terceiro Mundo em uma posição de objeto carregadas de generalizações debilitantes e clichês que elas dificilmente poderão superar (VERGÈS, 2020; MOHANTY, 1988; MINH-HA, 1987). O feminismo civilizatório, enquanto missão, primeiramente, despolitizou as lutas das mulheres na década de 70, rejeitou as lutas das mulheres do Terceiro Mundo, apagou as contribuições das feministas negras e censurou os movimentos decoloniais das mulheres africanas e/ou muçulmanas, para depois, promover uma cruzada contra o sexismo sofrido pelas mulheres fora da Europa

⁴⁹ Por mulheres do Terceiro Mundo, Mohanty (1997) entende como aquelas que estão no Terceiro Mundo geográfico: as mulheres de cor, as indígenas em seus países ou imigrantes nos países de Primeiro Mundo.

⁵⁰ AHMED, Leila. *Women and Gender in Islam: Historical Roots of a Modern Debate*. New Haven/London: Yale University Press, 1992.

ABU-LUGHOD, Lila. As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação? Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus Outros. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20(2), n. 256, p. 451-470, 2012.

(VERGÈS, 2020). As feministas ocidentais afirmaram – e continuam a fazê-lo – “Vocês não possuem liberdade, não conhecem os direitos que têm. Nós vamos ajudá-las a atingir o nível adequado de desenvolvimento” (VERGÈS, 2020, p. 32).

O uso de categorias homogeneizantes por feministas brancas como “mulheres africanas”, “mulheres muçulmanas”, por exemplo, “pode reafirmar implícita e complacentemente a sua superioridade em relação ao restante como” (BAHRI, 2013, p. 674) “padrão de referência” (MOHANTY, 1988, p. 68). Mohanty dá o nome a esse fenômeno de *colonização discursiva*.

Eu argumento que suposições de privilégio e universalidade etnocêntrica que de um lado têm a autoconsciência inadequada sobre os efeitos dos estudos ocidentais do “terceiro mundo” no contexto do sistema mundial de dominação pelo Ocidente, de outro caracteriza uma extensão considerável do trabalho das feministas ocidentais sobre as mulheres do terceiro mundo.

[...] Isto é, na produção da “diferença do terceiro mundo” que feministas ocidentais apropriam e colonizam complexidades constitutivas que caracterizam a vida das mulheres nesses países (MOHANTY, 1988, p. 63).

Alinhadas às políticas neoliberais que prometiam desenvolvimento social e igualdade, nada mais representavam do que o plano feminista hegemônico e neocolonial capaz de conservar os legados patriarcais e de subalternidade construídos pela colonização (MIÑOSO, 2014; MOHANTY, 2008; SPIVAK, 2010). Para Rey Chow (1993) e Uma Narayan (1997), as representações essencialistas não correspondem a um desejo natural de construção do conhecimento sobre as mulheres subalternizadas e sim, um desejo motivado pela manutenção da alteridade, do silenciamento e de usurpação da autoridade de representação de tais mulheres. Embora Nawal El Saadawi (1980) seja contra às práticas de opressão e controle das mulheres – como a mutilação genital, por exemplo –, ela questiona se as mulheres muçulmanas precisam ser resgatadas do uso do véu e afirma que apenas as mulheres árabes podem formular teorias, ideias e contraposições que as possam libertar de suas opressões, sem a necessidade de intervenções salvacionistas.

Seguindo essa lógica,

[...] leríamos, então, as mulheres no mundo não como iguais, mas como vizinhas, como “moradoras próximas” cuja adjacência pode tornar-se mais significativa. Através dessa lógica – uma lógica que poderia ser proveitosamente aplicada à orientação geral do pós-colonialismo –, leríamos o mundo não como único (no sentido de já estar unido), mas como um conjunto (BAHRI, 2013, p. 683).

Trabalhos mais recentes do feminismo pós-colonial asiático como os de Rajeswary Sunder Rajan e You-Me Park focam nas questões culturais, transnacionais e na divisão internacional do trabalho para analisar a condição da mulher em um cenário

de globalização (SUNDER RAJAN; PARK, 2000). Sob o pretexto de que as mulheres devem ter a liberdade individual de vestir o que quiserem – menos o véu, pois ele representa “camisa de força” do principal inimigo das meninas e mulheres, o Islã –, promove-se: exploração das imigrantes em posições de trabalho mal remunerado; falta de suporte na vida doméstica e pública; promoção de integração social como mecanismo de afastamento das mulheres muçulmanas de suas comunidades e família, além de estigmatizar a sua figura (VERGÈS, 2020, p. 70).

O feminismo africano, assim como o asiático, confronta o feminismo ocidental, civilizatório-salvacionista que constrói análises etnográficas essencialistas sobre gênero nas sociedades africanas. Nawal El Saadawi, Leila Ahmed e Lila Abu-Lughod são teóricas responsáveis por discutir sobre o uso do véu e da burca na cultura árabe/islâmica. O trabalho de Obioma Nnaemeka (2005) foca em como práticas culturais – poligamia, mutilação genital e rituais religiosos – na cultura africana são representados como atos bárbaros – como se as mulheres em outras partes do mundo não fossem também submetidas à opressão – e colocam a mulher africana como uma vítima que necessita ser resgatada pelo saber civilizador do branco (MARTINS, 2016). Amina Mama (2001) afirma que a imposição dos ideais feministas do Norte faz com que os objetivos das mulheres africanas se reduzam apenas à sua garantia de sobrevivência e apagam os desejos por mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais, entre outras reivindicações.

Um exemplo de feminismo salvador são as ações do movimento Femen⁵¹ – conhecido por alinhar-se à política conservadora/patriarcal em diversos países europeus – contra a opressão das mulheres muçulmanas pelo Islã que contrariaram as feministas islâmicas por seu caráter islamofóbico e a imposição do padrão ocidental de mulher enquanto ser social (MARTINS, 2016). Recentemente, em países como a França, a apropriação do feminismo – lê-se feminismo civilizatório – por nacionalistas islamofóbicos vem sendo utilizada como estratégia de desarticulação para impedir o crescimento do Islã na Europa. Sara Ferris nomeia essa apropriação de *femonacionalismo*, no qual os femocratas promovem sua ideia de *nacionalismo femocrático* (FERRIS, 2017; VERGÈS, 2020, p. 77).

⁵¹ “Femen é um grupo feminista, fundado em 2008 na Ucrânia por Anna Hutsol, mas atualmente baseado em Paris. A organização alcançou notoriedade internacionalmente por protestar de forma controversa de *topless* em virtude de temas como o turismo sexual, instituições religiosas, sexismo, homofobia, racismo, e outros problemas sociais, nacionais e internacionais” (WIKIPÉDIA, 2020, *on-line*).

Outra questão levantada pelas estudiosas do feminismo africano é a inexistência de um sistema baseado no gênero nas sociedades africanas pré-coloniais – que podem estar presentes como uma categoria secundária, sem relevância ou inexistente – como os estudos etnográficos das nigerianas Oyèrónké Oyèwùmí e Ifi Amadiume. Amadiume (1987), analisa de que forma a imposição do sistema de gênero/sexo ocidentais agiu como um instrumento de apagamento historiográfico da participação social de destaque das mulheres (matriarcado) da etnia *Igbo* (em uma comunidade Nnobi/Nigéria) pré-colonizada (MARTINS, 2016). Como o matriarcado está em uma posição oposta ao sistema patriarcal ocidental – período após 1900 – ele foi ignorado com frequência nos estudos historiográficos e antropológicos europeus (AMADIUME, 1987; MARTINS, 2016).

Em um estudo antropológico semelhante sobre o povo Yorubá (Nigéria), Oyèwùmí (1997) faz uma crítica ao uso de conhecimentos científicos de origem ocidental e desconstrói o conceito central do qual parte Amadiume – as relações de gênero/sexo – argumentando que não passam de essencialismo biológico que rege as sociedades eurocentradas. Oyèwùmí afirma que a colonização foi a responsável pelo fim dos regimes matriarcais dos Yorubá e povos africanos de configurações semelhantes (OYÈWÙMÍ, 1997). Ambas as visões são consideradas, por teóricas do *pós-africanismo* (MEKGWE, 2010) – Patricia McFadden, Desiree Lewis e Pinkie Mekgwe – dotadas de um essencialismo que busca resgatar a mulher africana em toda sua autenticidade idealizada como uma figura unívoca, ignorando o encontro colonial, carecendo de cunho historiográfico e, ainda, carregado de velhas práticas etnográficas coloniais (MARTINS, 2016).

Assim como Oyèwùmí, a feminista indígena Paula Gunn Allen analisa como diversos povos nativos americanos ginococráticos (sob o regime patriarcal) ao serem expulsos de suas terras e submetidos às instituições brancas patriarcais, mudaram suas estruturas para garantir sua sobrevivência resultando na inferiorização das mulheres (ALLEN, 1992). Ao estudar antropológicamente as experiências étnicas indígenas, incluindo a sua própria (Sioux), Allen conclui que a destruição do matriarcado foi instrumento utilizado para “dizimar as populações através da fome, doenças e do desbravamento de todas as estruturas econômicas, espirituais e sociais” (ALLEN, 1992, p. 42).

Ao contrário das teóricas apresentadas anteriormente – que acreditavam na inexistência de um regime patriarcal nas sociedades nativas pré-coloniais – Julieta

Paredes é defensora da teoria do patriarcado pré-colonial de baixa intensidade denominado por ela como *entroncamento patriarcal*. O entroncamento representa o local de encontro do patriarcado ancestral de baixa intensidade com o patriarcado ocidental de alta intensidade (PAREDES, 2008). Para ela

[...] a opressão de gênero não veio apenas com os colonizadores espanhóis, mas também havia uma própria versão da opressão de gênero nas culturas e sociedades pré-coloniais, que quando chegaram os espanhóis, se juntam ambas as visões para a desgraça das mulheres que habitam a Bolívia (PAREDES, 2008, p. 7, tradução nossa).

Em suas análises, Paredes parte do sistema de gênero *chacha-warmi* (homem-mulher na língua quéchua) sob o qual estão comunidades ayamaras, quechuas e guaranis da Bolívia, seu país de origem. A teórica afirma que é necessário desmistificar o *chacha-warmi*, já que ele é baseado em dinâmicas racistas, machistas e até classistas nas comunidades; “não reconhece a situação real das mulheres indígenas; não incorpora a denúncia do gênero à comunidade; naturaliza a discriminação” e vê como natural a atribuição de papéis inferiores às mulheres que resultam na maior exploração de seu trabalho. Desta forma, Paredes propõe a construção de um feminismo comunitário baseado na ideia de que as mulheres não estão perante os homens, mas as mulheres e os homens estão em relação a uma comunidade (PAREDES, 2020).

Como Paredes, Segato (2021) fala da existência de um modelo de organização hierárquica pré-colonial, sendo uma delas a de gênero: patriarcado de baixa intensidade ou patriarcado comunitário. Embora houvesse um patriarcado de baixa intensidade, a divisão sexo/gênero não era como no ocidente, já que a transição de gênero e casamento com pessoas do mesmo gênero estava presente. O encontro do Mundo-Aldeia com o Estado (de um lado está a pré-intrusão e o comunitário e de outro a pós-intrusão e o Estado⁵²) modificou perigosamente mais de uma forma de hierarquia que se tornaram mais autoritárias. O resultado desse encontro violento está na binarização responsável por “esgarça o tecido comunitário”, pela construção da masculinidade, adoção da monogamia, subalternização das mulheres e autoridade patriarcal dos homens na estrutura familiar também ocidentalizada (SEGATO, 2021). Em outras palavras, os homens saem da aldeia e, quando voltam, dizem que continuam os mesmos, fingem ser os mesmos, mas estão tomados pelas vantagens trazidas pela masculinidade na esfera

⁵² O Estado é uma criação colonial-ultramarina, de poder centralizado pelas instituições igreja, família, trabalho e patriarcado de alta intensidade e que conflita com a noção de aldeia/comunidade, por isso a ideia de cidadania não faz sentido ao aldeão/índigena (SEGATO, 2021).

pública e no mundo colonial ao serem vistos como superiores na hierarquia de gênero, embora não o seja diante do colonizador (SEGATO, 2021).

A violência epistêmica cometida pelo europeu que não acredita em comunidades pré-coloniais que possuam sua própria historicidade – e tem sua historicidade acoplada a historicidade colonial – também está presente no feminismo ocidental (SEGATO, 2021). Diferentemente de Paredes no feminismo comunitário, Segato não propõe a substituição do Estado, mas fala de uma negociação posicionada no entre-mundos entre o Estado e o Mundo-Aldeia, a qual o Estado tem a função de “devolver ao povo sua jurisdição interna e a trama de sua história – que havia sido expropriada pelo processo e pela ordem da colonial-modernidade” (SEGATO, 2021, p. 96), pois

[...] um povo é o projeto de uma história compartilhada. Quando a história que se ia tecendo coletivamente [...] é interrompida pela força de uma intervenção externa, esse sujeito coletivo tenderá retomar os fios, fazer pequenos nós, saturar a memória e seguir (SEGATO, 2021, p. 92-93).

Entendendo que a Antropologia tem um caráter colonial moderno que cria, enxerga e analisa o Outro através de suas falaciosas lentes da neutralidade – *hybris* do ponto zero (não-lugar) – Segato busca uma alternativa que possa solucionar o problema do apagamento dos povos originários que mantém a hegemonia estrutural do Estado (SEGATO, 2021; CASTRO-GÓMEZ, 2005). Uma nova prática pode ser construída através da *antropologia por demanda*, na qual apenas o “nativo” pode solicitar o apoio dos conhecimentos antropológicos para compreender suas próprias questões (SEGATO, 2021).

Gloria Anzaldúa representa a mulher chicana⁵³ com sua teoria da *mestiza* – na obra *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* através do hibridismo textual – poesia, ficção, autobiografia e discurso analítico – e idiomático – mesclando inglês, espanhol, línguas e dialetos indígenas. A autora descreve o ser-chicana com o seguinte poema.

Porque eu, uma *mestiza*,
continuamente saio de uma cultura para outra,
porque eu estou em todas as culturas ao mesmo tempo, alma entre dos mundos,
tres, cuatro, me zumba la cabeza con lo contradictorio.
Estoy norteada por todas las voces que me hablan *simultaneamente*
(ANZALDÚA, 2005, p. 704, grifos da autora).

Através de sua narrativa sobre o que é ser a *mestiza* – “produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo para outro” –, Anzaldúa descreve como é

⁵³ *Chicanas* são mulheres americanas com descendência mexicana (LUGO-LUGO, 2008). Também há mulheres de outras nacionalidades e descendências porto-riquenhas, dominicanas que se autodenominam como *chicanas* (LUGO-LUGO, 2008).

ser tricultural, multilíngue, em constante estado de *nepantilismo*⁵⁴ mental e “essas inúmeras possibilidades deixam a *mestiza* à deriva em mares desconhecidos” (ANZALDÚA, 2002; ANZALDÚA, 2005, p. 706). Por conseguinte, Anzaldúa abre o caminho da *mestiza* pela busca de uma nova consciência: *la conciencia de la mestiza*.

Como *mestiza*, eu não tenho país, minha terra natal me despejou; no entanto, todos os países são meus porque eu sou a irmã ou a amante em potencial de todas as mulheres. (Como uma lésbica não tenho raça, meu próprio povo me rejeita; mas sou de todas as raças porque a *queer* em mim existe em todas as raças.) Sou sem cultura porque, como uma feminista, desafio as crenças culturais/religiosas coletivas de origem masculina dos indo-hispânicos e anglos; entretanto, tenho cultura porque estou participando da criação de uma outra cultura, uma nova história para explicar o mundo e a nossa participação nele, um novo sistema de valores com imagens e símbolos que nos conectam um/a ao/à outro/a e ao planeta. *Soy un amasamiento*, sou um ato de juntar e unir que não apenas produz uma criatura tanto da luz como da escuridão, mas também uma criatura que questiona as definições de luz e de escuro e dá-lhes novos significados (ANZALDÚA, 2005, p. 707-708, grifos da autora).

Além de tais contribuições, Anzaldúa raramente é lembrada como a precursora da teoria *queer*, já presente em seus escritos do final dos anos de 1970. Acompanhada de Cherríe Moraga – também feminista chicana lésbica – proclamam uma guerra contra a heteronormatividade, o racismo e o classismo no movimento feminista ativista e acadêmico (MORAGA, 2001).

Em *La güera*⁵⁵ (1979), Moraga fala sobre como é ter o privilégio de ser uma chicana de pele clara, enquanto sente a opressão de ser lésbica ao qual compara à opressão de ser escura, de ser mulher e de ser pobre (MORAGA, 2001). “Dentro do movimento feminista, as relações entre mulheres de origens diversas e orientações sexuais diferentes têm sido, no melhor dos casos, frágeis” (MORAGA, 2001, p. 123). As mulheres brancas se esquivam da responsabilidade com as mulheres de cor se dizendo abertas a recebê-las, pois “é muito mais fácil aumentar as opressões e criar uma hierarquia, antes de assumir a responsabilidade de mudar nossas próprias vidas”, enquanto “as mulheres de cor e brancas da classe trabalhadora se encolhem muitas vezes diante do desafio de questionar as mulheres brancas de classe média” (MORAGA, 2001, p. 127).

O feminismo latino-americano surge enquanto proposta a partir das reflexões geradas pela filosofia da libertação, como é o exemplo da influência dos estudos de Frantz

⁵⁴ *Nepantla* é uma palavra surgida entre o povo *Nahuas* (México) que significa “um espaço/lugar intermediário”. Anzaldúa adotou o termo para descrever como “viver entre duas culturas resulta em “ver” dobrado”, e como se ambas fossem transparentes, passando a ver o mundo de forma diferente de como aprendeu a vê-lo (ANZALDÚA, 2002, p. 549).

⁵⁵ Neste contexto, *la güera* significa “a de pele clara” (MORAGA, 2001, p. 120).

Fanon no pensamento de Lélia Gonzalez. A teórica defendia a descolonização da produção do conhecimento, da cultura e dos movimentos feministas.

Apesar das poucas e honrosas exceções para entender a situação da mulher negra [...], poderíamos dizer que a dependência cultural é uma das características do movimento de mulheres em nosso país. As intelectuais e ativistas tendem a reproduzir a postura do feminismo europeu e norte-americano ao minimizar, ou até mesmo deixar de reconhecer, a especificidade da natureza da experiência do patriarcalismo por parte de mulheres negras, indígenas e de países antes colonizados (GONZALEZ, 2008, p. 36).

Sendo assim, em busca de valorização dos processos histórico-culturais dos povos latino-americanos – muito semelhantes entre si em suas especificidades – Gonzalez cria o conceito da *amefricanidade* com o objetivo de dar visibilidade às contribuições africanas, como a língua e uma gama de saberes denominados como “popular” e “folclórico” pelo viés ideológico do branqueamento (GONZALEZ, 2018).

Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...]. Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo (GONZALEZ, 1988, p. 76).

Em uma perspectiva diferente da desenvolvida por Gonzalez, Maria Lugones toma emprestado o conceito de *sistema-mundo* de Quijano (2010), embora não sem antes criticá-lo. Para Lugones, as relações de gênero e colonialidade (conceito de colonialidade de gênero) feitas pelo autor são limitadas frente aos estudos realizados por Oyěwùmí e Allen, pois ele “reduz o gênero a uma organização do sexo, seus recursos e produtos e parece cair em um certo pressuposto sobre quem controla o acesso e quem é constituído como um ‘recurso’” (LUGONES, 2014a, p. 58). A análise teórica de Lugones resulta no estabelecimento do termo *sistema moderno-colonial de gênero* para tornar explícito o instrumento do sistema colonial/moderno de gênero em nossa submissão – mulheres e homens não-brancos – e busca encontrar maneiras de entender, ler e perceber a nossa lealdade com esse sistema de gênero estabelecido colonialmente (LUGONES, 2014a).

De acordo com Lugones, o mundo foi organizado ontologicamente pela modernidade/colonialidade através de categorias dicotômicas e homogêneas como *humano-não humano*, *homens-mulheres*, por exemplo. Sob as classificações coloniais, apenas os homens e as mulheres eram humanizados – lembrando que a mulher estava em posição inferior ao homem – e os africanos escravizados e os povos indígenas eram animalizados e não-humanos. Sendo assim, “a consequência semântica da colonialidade de gênero é que *mulher colonizada* é uma categoria vazia: nenhuma mulher colonizada; nenhuma fêmea colonizada é mulher” (LUGONES, 2014b, p. 939). Consequentemente,

quando utilizo a intersecção das categorias *mulher* e *negra*, eu apenas verei a ausência das mulheres negras, já que sob a lógica categorial moderna/colonial, antes de tudo, essa mulher não é de fato uma mulher diante daquele que estabeleceu tal categoria – o colonizador. Como forma de superar a colonialidade de gênero – “a opressão de gênero racializada capitalista” (LUGONES, 2014b, p. 941) – é necessário focar “naquele/a que resiste situado/a na diferença colonial, minha intenção é revelar o que se torna eclipsado” (LUGONES, 2014b, p. 941), a que não aparece, não existe, ausenta-se mesmo nas intersecções, pois a resposta está na “[...] rejeição, resistência e resposta” (LUGONES, 2014b, p. 947) à colonialidade de gênero.

Mendoza (2014) aponta que, apesar da grande contribuição das feministas latino-americanas para a construção de uma epistemologia do sul, a ausência de referências a essas autoras é notória. Em se tratando da trajetória de construção de um feminismo latino-americano Mendoza afirma que a

[...] falta de articulação de uma teoria feminista latino-americana própria seja responsável do silêncio ao redor das ideias feministas da região. Por exemplo, a crítica pós-colonial do sudeste asiático conta com uma clara vertente feminista com a presença de grandes figuras como Gayatri Spivak e Chandra Mohanty. As mulheres indígenas na América do Norte e as teóricas africanas como Oyewumi não apenas construíram uma teoria de gênero na base de sua experiência colonial particular, mudando nossa maneira de pensar o gênero. As chicanas [que trazem um potencial epistêmico latino-americano] e as afro-americanas nos Estados Unidos revolucionaram a teoria feminista com os seus conceitos, como a interseccionalidade de gênero, raça, classe e sexualidade, a consciência da mestiça e o pensamento fronteiriço ao que tanto se referem aos pós-ocidentalista. Entretanto, desconheço uma teoria feminista latino-americana da região que aprofunde em sua própria experiência colonial e pós-colonial. A mesma Lugones, que dissecou a ideia da colonialidade de gênero de Quijano, não baseou sua reflexão na América Latina, e sim nos avanços teóricos das feministas indígenas norte-americanas e africanas (MENDOZA, 2010, p. 33).

Para Curiel (2009), apesar da presença de produções latino-americanas, elas ainda usam como referências as teorias e conceitos vindos das europeias e norte-americanas. Para a construção de um feminismo transnacional seria necessário que o feminismo produzido pelas terceiro mundistas fosse reconhecido pelo feminismo hegemônico, porém, se o conhecimento local não é reconhecido em sua própria região, quem dirá o será na Europa e Estados Unidos (CURIEL, 2009). O conceito de *economia do conhecimento* criado por Silvia Cusicanqui descreve essa geopolítica do conhecimento, a partir da qual “existe uma recolonização dos imaginários e das mentes de boa parte da intelectualidade” posicionada nos privilégios, possuidora de altos salários e prestígio (CUSICANQUI, 2010; CURIEL, 2020, p. 136).

Neste sentido, Miñoso (2014) propõe descolonizar o feminismo latino-americano e caribenho pela superação da separação entre a teoria e a prática, impulsionando o surgimento de pensamentos distintos e particulares que tirem do foco o sujeito eurocêntrico e da reprodução da subalternidade. Já a proposta de Curiel (2009, p. 1) consiste em como principal gesto ético e político para a descolonização do feminismo, a construção de uma genealogia histórica que considere “muitas mulheres em muitos lugares-tempo”, pois a primeira onda sintetiza as lutas das mulheres contra o patriarcado em um lugar e tempo determinado. Isto é, descolonizar a partir das experiências situadas das latino-americanas e caribenhas, resgatando propostas epistemológicas e políticas relocalizando prático e teoricamente ações para anular a falsa universalidade moderna ocidental (CURIEL, 2009).

Após a introdução do problema da hegemonia epistêmica apresentada anteriormente, o feminismo negro e o feminismo decolonial nos convidam a praticar a desobediência epistêmica em uma postura de insubmissão que resiste ao epistemicídio, caracterizado por Sueli Carneiro como

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, [é] um processo persistente de produção da indignação cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro [e povos originários] como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

3.6 Crítica ao feminismo acadêmico europeu

Para descrever o fenômeno de indiferença e o apagamento das discussões de raça e das colonialidades pelo feminismo branco-europeu-disciplinar, invoco o conceito sartreano de *má-fé* e de repartição racial da culpa de Fanon.

Aceitemos que má-fé seja mentir a si mesmo, desde que imediatamente se faça distinção entre mentir a si mesmo e simplesmente mentir. Admitimos que a mentira é uma atitude negativa. Mas esta negação não recai sobre a consciência, aponta só para o transcendente. A essência da mentira, de fato, implica que o mentiroso esteja completamente a par da verdade que esconde. Não se mente sobre o que se ignora; não se mente quando se difunde em erro do qual se é vítima; não se mente quando se está equivocado. O ideal do mentiroso seria, portanto, uma consciência cínica, que afirmasse em si a verdade, negando-a em suas palavras e negando para si mesma esta negação (SARTRE, 2011, p. 93).

Através da má-fé

[...] podemos mascarar um objeto exterior porque existe independentemente de nós; pela mesma razão, podemos afastar dele nosso olhar ou nossa atenção, ou seja, fixar simplesmente os olhos em outro objeto qualquer; a partir desse momento, cada realidade – a minha e a do objeto – retoma sua vida própria, e a relação accidental que unia a consciência à coisa desaparece sem alterar por isso nem uma nem outra existência. [...] Em resumo, fujo para ignorar, mas não posso ignorar que fujo, e a fuga da angústia não passa de um modo de tomar consciência da angústia. Assim, esta não pode ser, propriamente falando, nem mascarada nem evitada (SARTRE, 2011, p. 89).

Outra lente pela qual poderíamos interpretar esse fenômeno está nas palavras de Fanon sobre a repartição racial da culpa, na qual “o branco, incapaz de enfrentar todas as reivindicações, se livra das responsabilidades” (FANON, 2008, p. 98). Ao afirmar que o judeu é quem não gosta do árabe e o árabe é quem não gosta do negro, o europeu se isenta das responsabilidades das mazelas causadas pela dominação colonial.

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não-civilizado que tentava se defender. Quando a civilização europeia entrou em contacto com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo o mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal. Normalmente Jung assimila o estrangeiro à obscuridade, à má tendência: e tem perfeitamente razão. Este mecanismo de projeção, ou de transativismo, foi descrito pela psicanálise clássica. Na medida em que descubro em mim algo de insólito, de repreensível, só tenho uma solução: livrar-me dele, atribuir sua paternidade ao outro (FANON, 2008, p. 161).

Ampliando a lente para o feminismo branco, as mulheres europeias se isentam das discussões raciais sob a justificativa de que “você que são negras que se entendam entre si em suas teorias”. Sendo assim, os efeitos causados pela colonização, sua continuação através da colonialidade, são as verdades às quais as feministas disciplinares tentam esconder de si mesmas para que não lhes recaiam a responsabilidade de lutar contra os opressores ao lado das oprimidas exatamente porque se beneficiam das estruturas hierárquicas de poder dentro e fora das universidades.

A má-fé promovida por tais acadêmicas é tão influente que consegue se propagar até o Terceiro Mundo como observado em estudo realizado por Januário, Oliveira e Rocha (2020) que, ao analisarem os currículos de programas de pós-graduação ligados às temáticas feministas e interseccionalidades nos Estudos Sociais da Ciência, encontram o mesmo fenômeno: a cuidadora “curadoria” de programas elitizados em longas bibliografias com mulheres brancas do Norte, isso quando elas não são substituídas pelos cânones masculinos que sintetizam as obras feministas em dezenas de páginas sem lhes dar o devido crédito⁵⁶.

⁵⁶ BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. RJ: Bertrand Brasil, 2003.

As consequências de tais comportamentos resultam na baixa permeabilidade dos textos e teóricas dos estudos decoloniais, dos pertinentes questionamentos do feminismo negro e da inserção de uma interseccionalidade que de fato considere a raça como ponto de partida e não apenas como um demarcador opcional para as análises feministas (BENTO, 2002). Essa impermeabilidade no contexto acadêmico europeu é ainda mais acentuada quando consideramos virada ideológica neoliberalista promovida pelo crescente poder concedido às bases políticas de extrema direita – neocolonialista, racista e islamofóbica – e, conseqüentemente, ao femonacionalismo⁵⁷.

Vergès (2020) descreve o femonacionalismo francês a partir das políticas desenvolvimentistas Norte-Sul centradas no controle de natalidade em países árabes, promoção da “independência” econômica das mulheres por meio da concessão de crédito com vistas a frear a imigração e enfraquecer as tradições/costumes do Islã. O resultado dessa “cruzada” europeia contra o Islã e por uma suposta defesa aos direitos das mulheres, no lugar de proporcionar a independência financeira e a emancipação das mulheres muçulmanas em países “orientais”, apenas as afastam de suas famílias e comunidade, tornando-as ainda mais vulneráveis. Já na Europa, o femonacionalismo restringe o aborto e a contracepção – ação contrária a observada nos países do Sul Global –, promove a exploração de mulheres racializadas e imigrantes por meio da sistematização do trabalho subqualificado e mal remunerado (VERGÈS, 2020).

A partir dos anos de 1970, o nacionalismo femocrático/civilizatório, no contexto francês, têm atuado de maneira repressiva em relação ao feminismo militante – promovido por operárias, mulheres negras, a comunidade *queer* e anti-imperialistas –, sobretudo após as lutas por independência das colônias francesas. Com o crescimento de grupos de extrema direita em países europeus nos últimos anos, o feminismo negro e decolonial vêm sendo excluídos e silenciados nas universidades. Prova disso está na fala da pesquisadora e docente feminista decolonial Paola Bacchetta em conferência realizada a 2 de julho de 2021 na *II Jornada de Feminismo Decoloniais em Questão* promovida pelo Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacchetta (2021) afirma que a interseccionalidade e o pensamento decolonial vêm sendo rechaçado nas universidades europeias pela ação promovida por partidos de direita e extrema direita e questiona sobre o número de docentes negras lésbicas nas universidades europeias. Ela

⁵⁷ Movimento nacionalista e neoliberal que explora temas feministas com discurso civilizatório, islamofóbico e que estigmatizam homens muçulmanos visando o desmantelamento do Islã entre os imigrantes estabelecidos nos países europeus (VERGÈS, 2020).

exemplifica essa repressão a partir de dois acontecimentos: 1) Bacchetta foi convidada para participar de uma conferência sobre colonialidade em uma universidade francesa. A conferência foi cancelada pelo governo francês que apenas voltou atrás após muitos protestos; 2) A ministra do Ensino Superior, Investigação e Inovação francesa, Frédérique Vidal, abriu uma investigação para averiguar o “islamo-esquerdismo” nas universidades francesas. A ministra afirmou em entrevista que o suposto “islamo-esquerdismo está corrompendo a sociedade” (LE NEVÉ, 2021, s.p.), mostrando o caráter racista e islamofóbico da extrema esquerda francesa (BACCHETTA, 2021).

Desta forma, há que se considerar os fenômenos:

- A má-fé presente nas universidades europeias impede o alcance das teorias subalternizadas nos espaços de formação universitária. Uma formação acadêmica de cientistas, teóricas e docentes a partir de uma perspectiva colonial, resulta na ocupação de posições universitárias que irão reproduzir o círculo vicioso do epistemicídio.
- Em contrapartida, uma baixíssima porcentagem de docentes e pesquisadores que conseguiu escapar a uma formação universitária baseada no pensamento colonial e/ou proveniente do Sul global, promove a entrada das teorias subalternizadas nos centros hegemônicos de saber.
- Finalmente, tem-se a estrutura de repressão da política neoliberal que combate o pensamento decolonial, as discussões e análises sobre raça nas universidades e outros espaços de construção de saberes sob justificativas baseadas em aspectos morais, em defesa de uma pretenciosa segurança nacional, social e familiar.

Sendo assim, compreendemos a engrenagem que sustenta, ainda hoje, a construção de teorias, pensamentos, ciência, tecnologia e de um feminismo despreocupado com as questões provocadas pelo efeito violento da colonização liderada pelas principais potências europeias. Após tais reflexões, fica uma questão para ser respondida em pesquisa futura: Como seria se o feminismo negro e decolonial e as interseccionalidades ganhassem seu devido lugar nos espaços universitários e de construção do conhecimento europeus?

4 SER-MULHER NA C&T

4.1 A epistemologia feminista

A epistemologia feminista estuda como o gênero influencia nossas concepções de conhecimento, do sujeito cognoscente e das práticas de justificação e investigação, bem como identifica maneiras pelas quais as teorias e práticas dominantes da produção de conhecimento sistematicamente desfavorecem as mulheres e outros grupos subordinados, além de servir aos interesses de grupos específicos (ANDERSON, 2020). Para Anderson (2020) os praticantes da Filosofia da Ciência sob uma perspectiva de gênero e da Epistemologia Feminista nos mostram como as práticas científicas dominantes são discriminatórias para com as mulheres de diversas formas, pois

1. As excluem dos processos de investigação;
2. Negam sua autoridade epistêmica;
3. “Difamam seus estilos cognitivos e modos de conhecimento “femininos”” (ANDERSON, 2020, *on-line*);
4. As inferiorizam através de teorias sobre sua capacidade cognitiva, características fisiológicas e significativas apenas quando são de interesse masculinos;
5. Produzem teorias sobre fenômenos sociais que ocultam as atividades e interesses das mulheres, ou relações de poder de gênero que as envolvem, e
6. O processo de produção de conhecimento desconsidera e até mesmo reforça a discriminação de indivíduos em posições subordinadas e as hierarquias sociais.

Desta forma, com vistas a identificar, denunciar e mudar os rumos dos efeitos causados pela ciência moderna no âmbito das relações de gênero, surgem os estudos de Ciência, Tecnologia e Gênero (CTG) (GARCÍA; SEDEÑO, 2002). García e Sedeño (2002) classificam os estudos em CTG como heterogêneos, embora suas vertentes compartilhem do mesmo objetivo político de opor-se ao sexismo e ao androcentrismo observado nas práticas científicas. Apesar das autoras declararem que os estudos CTG vêm ganhando força após a década de 2000, pesquisadoras como Judy Wajacman, Sandra Harding, Londa Schiebinger, entre outras, contribuíram nas reflexões sobre as questões de gênero na C&T desde a década de 1980.

O campo CTG possui a vertente pedagógica – que analisa como o ensino estimula a escolha por disciplinas em detrimento das científico-tecnológicas –, a socioinstitucional – que observa como as relações entre instituição, trabalho e discriminação de gênero podem influir na baixa ascensão profissional da mulher na carreira científico-tecnológica

– e a de análise de conteúdo da C&T – que permite criticar as teorias e práticas científicas que reforçam a disparidade de gênero como, por exemplo, pesquisas sobre determinantes biológicos (SANTOS; ICHIKAWA, 2006).

As discriminações direcionadas às mulheres no meio científico são de duas ordens, quais sejam: 1) Discriminação territorial na qual são projetados estímulos que direcionam as mulheres para determinadas áreas classificadas como “femininas” que, conseqüentemente, vêm a ser considerados trabalhos mais “rotineiros” e de menor valor quando estão fora da esfera do “teórico”; 2) Discriminação hierárquica – também denominada *teto de vidro* – que pode ocorrer mesmo quando as mulheres são consideradas brilhantes em seu campo de pesquisa, no qual elas encontram um “teto de vidro” que as impedem de subir na hierarquia, renegando-as posições inferiores (GARCÍA; SEDEÑO, 2002).

Para além desses dois tipos de discriminação, ainda há a exclusão das mulheres nas redes informais de comunicação que são essenciais para cooperações e desenvolvimento de ideias em grupos de pesquisa, por exemplo (GARCÍA; SEDEÑO, 2002). Apesar de estar presente em todos os níveis – de sua inserção ao longo de toda a carreira – a discriminação de gênero na ciência nem sempre é explícita e muitas vezes é apoiada institucionalmente por fatores estruturais (ETZKOWITZ; GUPTA, 2006).

Para Hess *et al.* (2017) a desigualdade estrutural institucionalizada na ciência, está no cerne da exclusão de determinados grupos, sem contar os efeitos causados na vida profissional das mulheres na C&T, quais sejam:

- **Efeito Matilda** (*Matilda effect*): Margaret Rossiter (1993) apresenta, em 1993, o conceito “Efeito Matilda”⁵⁸ – adaptado do termo “Efeito Mateus”, de Robert Merton (1968) que denomina a prática de atribuir mais reconhecimento àquele que já é reconhecido pela sua contribuição científica – para denunciar os problemas como a falta reconhecimento, roubo de créditos e falta de recursos legado às mulheres cientistas;
- **Teto de vidro** (*glass ceiling*): movimento de segregação vertical que é caracterizado pela existência de uma linha invisível nas hierarquias estruturais na carreira responsável por dificultar a ascensão das mulheres (SCHIEBINGER, 2001);

⁵⁸ Matilda Joslyn Gage foi uma ativista e sufragista americana que denunciou uma tendência dos homens a se apropriarem e levarem o crédito por trabalhos realizados por mulheres (ROSSITER, 1993).

- **Efeito tesoura** (*scissor effect*): apesar de serem maioria nas universidades, as mulheres são minoria entre os professores universitários (VETTER, 1992), e
- **Leaky pipeline effect**: o fenômeno de segregação horizontal é – como “um cano com vazamentos ao longo de sua extensão que começa com uma alta pressão de mulheres jovens na fonte” (estudantes de pós-graduação) “e termina com uma torneira com um filete de mulheres” (reitoras, chefes de departamento ou vencedoras de honras e prêmios) – uma metáfora que ilustra a escassez de mulheres em níveis profissionais mais altos (ANGIER, 1995, s.p.).

Hess *et al.* (2017) acreditam que o processo inicial para a redução de danos e erradicação de tais efeitos, seja através da realização de investigações que integrem as questões interseccionais, demarcadores sociais e subdesenvolvimento global de maneira conjunta com diferentes vertentes de pensamento do campo CTS. A solução apresentada por Donna Haraway (1995) está no que ela chama de *saberes localizados*: a construção de conhecimentos a partir da contingência histórica radical (localizados de maneira sócio-histórica), da identificação das cientistas enquanto sujeitos cognoscentes (objetividade feminista) que sejam capazes de traduzir conhecimento a diferentes comunidades e reconhecimento dos objetos de pesquisa como atores/agentes do fazer científico (HARAWAY, 1995). Haraway exemplifica teorias feministas que já seguem esse modelo como: o aparato da produção corporal, o trabalho de primatólogas, biólogas e ecólogas sobre as distinções binárias de sexo/gênero e o ecofeminismo (HARAWAY, 1995).

As políticas desenvolvimentistas promovidas pelo neoliberalismo com o apoio do feminismo civilizatório/salvacionista são responsáveis pelo agravamento da situação da mulher nos países subdesenvolvidos. Após o “fim” do regime imperial e colonial, iniciaram-se a implantação de projetos de desenvolvimento econômico – formulados no Norte – com a participação de empresas capitalistas que consideraram as necessidades e interesses das mulheres nessas regiões obstáculos ao “progresso social” (HARDING, 2008). Com o objetivo de aliviar o empobrecimento dessas regiões, esses programas apenas acentuaram a pobreza entre as mulheres e, portanto, pensar a produção do conhecimento a partir dessas mulheres nos permite expandir nossa compreensão de ciência (HARDING, 2008).

Neste contexto, surgem os estudos pós-coloniais em C&T, alimentados pelo desejo de contar outras versões da história e das práticas científicas europeias e/ou não europeias e, sobretudo, da interação entre elas. Para Harding (2008) a epistemologia

feminista com enfoque decolonial aponta que há diferentes interações sociais entre homens e mulheres em todas as culturas, entretanto, as mulheres do Sul possuem pontos de vista distintos sobre as relações sociais – inclusas relações com o Norte. Subramaniam *et al.* (2017) afirma que mesmo sendo pouco explorada, a intersecção do campo CTS, da epistemologia feminista e das teorias pós-coloniais é um conjunto poderoso e emergente de trabalho com enfoque singular de gênero, raça, colonialidade e indigeneidade que, isolados, são capazes de deixar inúmeras lacunas em nossa compreensão da co-constituição da CTS.

O alinhamento da desigualdade estrutural de gênero na ciência, os efeitos apresentados, outros determinantes interseccionais e da colonialidade serão capazes de criar um panorama da condição da mulher cientista localizada na periferia global.

4.2 Panorama dos Estudos de Gênero em Ciência e Tecnologia

Visando a urgência em discutir questões de gênero, raça, classe, sexualidade, habilidades etc. no desenvolvimento da C&T, inicio a tecitura de um panorama da intersecção entre os estudos de gênero e CTS a partir das quatro edições existentes do *The Handbook of Science and Technology Studies* (1977, 1995, 2007, 2017), escolhidos por trazer os principais autores e trabalhos realizados no campo CTS:

- SPIEGEL-ROSING, I.; DE SOLLA PRINCE, D. (eds.). *Science, Technology and Society: a cross-disciplinary perspective*. SAGE Publications, London, 1977.
- JASANOFF, S.; MARKLE, G.E.; PETERSON, J.C.; PINCH, T. (eds). *The Handbook of Science and Technology Studies*. London: SAGE Publications, 1995.
- HACKETT, E.J.; AMSTERDAMSKA, O.; LYNCH, M.; WAJCMAN, J. (eds). *The Handbook of Science and Technology Studies*. Cambridge: MIT Press, 2007.
- FELT, U.; FOUCHÉ, R.; MILLER, C. A.; SMITH-DOERR, L. (eds.). *The Handbook of Science and Technology Studies*. Cambridge: MIT Press, 2017.

Para completar esse panorama, apresentarei uma gama de temáticas vinculadas aos estudos de gênero tratadas em publicações selecionadas nas principais revistas da área CTS, quais sejam:

- *Arbor*
- *Social Studies of Science*

- *Science, Technology and Human Values*
- *Science Communication*
- *Bulletin of Science, Technology & Society*
- *Research Evaluation*
- *Perspectives on Science*
- *Science, Technology and Society*

Estudos de gênero na CTS: Handbooks

Ao iniciar a leitura da quarta edição do *Handbook STS*, verifiquei que Hess *et al.* (2017) já haviam realizado um estudo para identificar a presença da temática de gênero nas três edições anteriores do *Handbook STS*. Portanto, esse estudo será apresentado seguido pela análise da quarta edição.

A primeira edição do *Handbook STS* editado por Ina Spiegel-Rösing e Derek J. de Solla Price (1977) mostra a escassez de conhecimento no campo CTS sobre políticas de gênero, raça e etnia nos anos 1970. O pouco conhecimento produzido procede de uma pequena comunidade de estudiosas como Ruth Hubbard e Kelly Moore – ligadas à saúde, direitos civis, movimentos antiguerra das décadas de 60 e 70 e estudos feministas inaugurais – focado nas carreiras científicas das mulheres e no conteúdo do próprio conhecimento científico (HESS *et al.*, 2017).

Seguindo a mesma linha, a segunda edição do *Handbook*, editado por Sheila Jasanoff, Gerald E. Markle, Trevor Pinch e publicado em 1995, traz maior atenção às discussões de gênero com duas preocupações centrais: a exclusão das mulheres dos centros de produção do conhecimento e as premissas de gênero embutidas no conhecimento científico (HESS *et al.*, 2017). Autoras como Evelyn Fox Keller e contemporâneas como Donna Haraway, Sandra Harding, Emily Martin e Nancy Tuana – cujos estudos rejeitaram a dicotomia sobre gênero e raça no pensamento científico – demonstraram como o sexo/gênero moldam o conhecimento e são constituídos pela ciência (HESS *et al.*, 2017). O capítulo de Judy Wajcman, nessa segunda edição, é sobre como os estudos feministas da tecnologia mostrou que os interesses de gênero moldaram o modo como as tecnologias são feitas e usadas (HESS *et al.*, 2017). Desta forma, pode-se observar que as autoras estavam menos interessadas em origens e impactos do que em processos, essas abordagens iniciais direcionaram o foco em como os pressupostos políticos são incorporados ao conhecimento e ao *design material* (HESS *et al.*, 2017).

Na edição de 2007 do *Handbook*, editado por Edward J. Hackett, Olga Amsterdamska, Michael E. Lynch e Judy Wajcman, os estudos feministas da ciência foram representados por trabalhos que exploraram, com maiores detalhes, a dinâmica científica que define o que é acolhido como aceitável ou não na construção do conhecimento. Lucy Suchman avançou no debate sobre as origens e funções das dicotomias em que a ciência se baseia – como humano/animal, cultura/natureza e masculino/feminino – e observou que o primeiro referente é considerado o mais importante e o segundo subordinado, chamando atenção para a “política de ordenação” em consonância com os estudos de Susan Leigh Star e Donna Haraway (HESS *et al.*, 2017). Ela também envolveu questões levantadas por estudiosos como Londa Schiebinger sobre como a ausência de mulheres e africanos da ciência. Outra linha de estudos da edição de 2007 – realizado por Adele Clarke e Susan Leigh Star – iluminou a importância de considerar os atores, incluindo as mulheres, que muitas vezes estavam escondidas mesmo sendo responsáveis pelo desenvolvimento e uso de novas ciências e tecnologias, pressagiando análises posteriores de quem é deixado de fora dos debates e das decisões sobre questões sociotécnicas (HESS *et al.*, 2017).

A edição de 2017 do *Handbook*, editada por Ulrike Felt, Rayvon Fouché, Clark A. Miller e Laurel Smith-Doerr, contou com cinco capítulos que tratam sobre:

- *A desigualdade estrutural na ciência e tecnologia*: no capítulo sobre desigualdade estrutural e políticas científicas e tecnológicas, Hess *et al.* (2017) apresentam uma análise – exposta acima – sobre como as temáticas de gênero, raça e etnia foram tratadas nos últimos anos pelo campo CTS. Em seu capítulo, Rajagopalan, Nelson e Fujimura (2017) abordam como os estudos de raça se constituem como importantes linhas de investigação na análise da produção do conhecimento através do exame das práticas científicas, visto que, a Ciência Moderna foi consolidada sobre o racionalismo, o pensamento científico tradicional e o senso comum, que não abrem espaço à subjetividade, repleta de falsa universalidade. Ou seja, uma ciência construída pelo homem branco europeu discriminatório;
- *As práticas racistas e sexistas na ciência*: para discutir sobre a temática, o trabalho de Londa Schiebinger e Stephen Jay Gould contribuí ao abordar o “racismo científico” produzido por homens euro-americanos brancos que continuam a reforçar a falácia de que as pessoas de pele mais escura são biologicamente inferiores pelo tamanho do cérebro, características temperamentais e esqueléticas; o estudo de Donna Haraway ao mostrar como ao longo do século XX diversos

fatores como tensões, ansiedades e medos formou uma teia complexa de investigações biológicas de raça e; em contrapartida, Franz Boas, W. E. B. Du Bois, Ashley Montagu e Richard Lewontin trabalham com a ideia de que a raça e etnia categorias não duráveis, naturais, biológicas ou inatas, sócio-históricas, situacionais e contextuais (RAJAGOPALAN; NELSON; FUJIMURA, 2017);

- *As questões interseccionais entre os estudos CTS, a CTS feminista e a CTS pós-colonial*: dentro do campo CTS, alguns autores – como Susan Leigh Star, Geoffrey Bowker, Mary Douglas, David Hull, Donna Haraway, Nancy Leys Stepan – têm se preocupado com a classificação e categorização histórica de grupos humanos tanto em nível institucional e governamental quanto de grupos e identidades individuais, enfocando o papel da ciência nas lutas históricas pela compreensão de tais processos classificatórios reafirmam a desigualdade estrutural de raça, etnia e gênero no âmbito científico, cultural e social (RAJAGOPALAN; NELSON; FUJIMURA, 2017). Fishman, Mamo e Grzanka (2017) contribuem em seu capítulo sobre sexo, gênero e sexualidade (SG&S) na Biomedicina fazendo críticas aos fundamentos heteronormativos binários como masculino/feminino, homossexuais/heterossexuais e sexo/gênero sob a perspectiva da CTS. A CTS feminista se opõe a essas posições dicotômicas de epistemologias essencialistas ou deterministas que subestimam ou negam os contextos socioculturais e oferece uma perspectiva importante nos debates bioéticos, ambientais, de projetos e controvérsias que determinarão o presente e o futuro dos conceitos de SG&S na ciência, tecnologia, inovação, indústria, política e vida cotidiana (FISHMAN; MANO; GRZANKA, 2017). Nessa perspectiva, os estudos CTS proporcionam aportes que facilitam as discussões sobre os debates controversos que envolvem SG&S, pois são caracterizados também como complexos quando inseridos nas esferas de raça, nação, etnia, classe e outras dimensões de desigualdade social (FISHMAN; MANO; GRZANKA, 2017). O capítulo de Subramaniam *et al.* (2017) é dedicado a apresentar como os estudos sociais em C&T, a CTS feminista e a CTS pós-colonial estão ligadas em um conjunto emergente de discussões, pois um enfoque singular sobre gênero, raça, colonialidade ou indigeneidade por si só deixa lacunas na busca pela compreensão da ciência e da sociedade. Após apresentar cada um dos campos de estudo citados, as autoras destacam as questões-chave para a CTS: (1) críticas da ciência colonial e suas hierarquias de gênero/raça/classe, (2) teoria decolonial latino-americana e

seus *insights* feministas e, (3) como o conhecimento dos povos indígenas desafia todos os três campos acima mencionados. Apesar da CTS feminista, CTS pós-colonial e a CTS possuírem poderosos aportes teóricos e metodológicos que permitem *insights* valiosos que juntos constituem um robusto instrumento de análise de uma ciência e sociedade, moldadas por relações de poder e desigualdade, ainda permanecem pouco explorados e mais teorizados (SUBRAMANIAM *et al.*, 2017). Enfocando a questão de gênero nas carreiras científicas, o capítulo de Fox, Whittington e Linková (2017) aborda o problema da participação das mulheres na ciência, bem como a perspectiva de políticas de promoção de igualdade de gênero e o futuro das carreiras científicas sob a luz de fatores como raça, classe, etnia e posições geopolíticas. Apesar do crescente número de mulheres na ciência, observados nas últimas três décadas, há disparidade de gênero profunda e persistente na participação por campo, desempenho, reconhecimento e recompensas nas carreiras científicas provocados por influências institucionais complexas como casamento, família e relações de poder (FOX; WHITTINGTON; LINKOVÁ, 2017). As políticas que apoiam a equidade de gênero, raça e etnia podem reformular as estruturas sociais e organizacionais das carreiras científicas, sobretudo, aquelas que atentam para avaliação, reavaliação de métricas de desempenho e licenças parentais ou financiamentos que considerem o tempo dispensado em responsabilidades familiares (FOX; WHITTINGTON; LINKOVÁ, 2017).

Estudos de gênero na CTS: periódicos

A seguir serão apresentadas as temáticas abordadas relacionadas aos estudos de gênero nas publicações de revistas da área CTS. As buscas pelas referências nas páginas das revistas foram realizadas em janeiro de 2019 e, novamente, em maio de 2022.

A) Mulheres na C&T

Em pesquisa desenvolvida por Wangüemert (2016), apesar das queixas de discriminação por parte das pesquisadoras no *Conselho Superior de Investigações Científicas* (CSIC/Espanha), que viram a necessidade de criar mecanismos de proteção às mulheres dentro do próprio Conselho (Comissão de Mulheres e Ciência), a autora mostra o aumento no número de pesquisadoras participantes do CSIC. A autora também trata do conceito de “teto de vidro”, nível de tomadas de decisões e prioridade do trabalho científico fora de casa e o aumento da presença feminina. As pesquisadoras Namrata

Gupta e Arun Sharma (2002) analisaram a percepção das mulheres cientistas e acadêmicas na Índia em relação à natureza dos problemas enfrentados por elas no ambiente social e de trabalho, resultando na identificação da influência do sistema sociocultural predominante, além da prevalência da ideologia patriarcal e a jornada trabalho-família.

Bevan e Learmonth (2012) exploram relatos de cientistas da saúde sobre a presença dos homens em laboratórios, identificando que a área analisada continua dominada por masculinidades assumidas responsáveis por marginalizar as mulheres e mantê-las em seu “lugar”. As autoras também mostram que tanto homens, quanto mulheres frequentemente desconhecem ações sexistas por serem usualmente tomadas como normais e que raramente as mulheres desafiam essas atitudes quando as identificam. Já Fox, Fonseca e Bao (2011) estudam o tema sob a perspectiva do conflito entre trabalho e família relatado por mulheres e homens na academia e demonstra diferenças notáveis de gênero nos fatores que interferem em ambos os sentidos de conflito como casamento e filhos, idade, o clima no espaço de trabalho.

Ao abordar a mulher na ciência, Ann Koblitz (2005) faz uma crítica à História da Ciência por concentrar-se nas conquistas científicas da Europa Ocidental e da América do Norte, provocando um caráter generalizado baseado em amostras de gênero pequenas e pouco variadas em aspectos de raça, cultura, classe e *status* social. Em seu trabalho, Sylvia Braselmann (2003) discute a falta de poder das mulheres cientistas americanas do século XIX até os anos de 1960, quando o ativismo feminista em conjunto com o aumento do número de mulheres na ciência e organizações de busca por equidade – como é o caso da *Association of Women in Science* – contribuíram para que a discriminação contra as mulheres se tornasse mais explícita e menos tolerável.

Knobloch-Westerwick, Glynn e Huges (2013) realizaram um experimento com 243 jovens acadêmicos da área de comunicação para analisar o impacto de gênero dos autores de artigos e trabalhos científicos na percepção da qualidade das publicações e interesse de colaboração. O estudo concluiu que as publicações de autores do sexo masculino foram associadas à maior qualidade científica, em especial se o tópico fosse do tipo “masculino”; eles também suscitaram maior interesse de colaboração (o sexo do respondente não influenciou nos padrões de resposta) (KNOBLOCH-WESTERWICK; GLYNN; HUGES, 2013).

Partindo do *pipeline effect*, Alison Wynn e Shelley Correll (2018) analisam dados observacionais de 84 entrevistas para vagas de empresas de tecnologia em uma

universidade nos E.U.A. Os resultados obtidos circundam o ambiente “frio” proporcionado pelos representantes das empresas ao atribuir “papéis desequilibrados de gênero, referências à cultura *geek*, uso explícito de estereótipos de gênero e outros discursos e ações de gênero poderiam perfurar o ‘cano’, diminuindo o interesse das mulheres no recrutamento para carreiras em tecnologia” (WYNN; CORRELL, 2018, p. 149).

Em artigo recente publicado por Anitha Kurup e Anjali Raj (2022), é abordado como a transição no padrão familiar na Índia – do sistema de família conjunta para o sistema de família nuclear – têm afetado a carreira de mulheres cientistas e engenheiras, pois elas necessitam também renegociar seus papéis dentro da família.

B) Igualdade de gênero

As integrantes da *Comissão de Mulheres e Ciência* do CSIC contam como foi a formação da Comissão, sua trajetória e ações desde sua criação em 2002, criada com o objetivo de melhorar a carreira científica de mulheres investigadoras do CSIC e aumentar a visibilidade dos resultados de suas pesquisas (SANCHO *et al.*, 2013). Eulalia Pérez Sedeño e Amparo Gómez (2008) analisam os mecanismos através dos quais discriminações de gênero operam na institucionalização e profissionalização da C&T em alguns países da América Latina, os quais, em sua maioria, buscam desenvolver estratégias para aumentar a presença das mulheres como meio de alcançar equidade e igualdade na C&T.

Sobre essa temática Lourdes Fernández Rius (2008) apresenta diversos questionamentos sobre o crescente papel da mulher ao longo do século XX – como “O que fez com que as mulheres se interessassem pela academia?” “Como tiveram acesso?” “Como fizeram seus descobrimentos e contribuições?” “Quais reconhecimentos têm recebido por parte da comunidade científica e universitária e/ou da sociedade?” “Por que tantas mulheres vão embora e abandonam sua formação em distintas etapas do caminho?” “Como explicar a incongruência entre a igualdade presencial das mulheres e homens no âmbito científico e as diferenças de acesso a postos de tomada de decisão?”, entre outras – que apenas serão respondidos quando a situação das mulheres na academia for mais bem compreendida.

C) Educação e C&T

Sedeño *et al.* (2008) abordam a percepção pública da C&T de adolescentes do ensino secundário na Espanha e mostram que é necessário compreender as causas que

levam as meninas ao distanciamento e baixa adesão às carreiras técnico-científicas para a promoção de políticas públicas adequadas e eficientes. Para contribuir nessa compreensão, as autoras averiguam qual a percepção dos alunos secundaristas sobre a C&T e seus profissionais, bem como quais são as expectativas profissionais e vocacionais em relação a esse campo de atuação desses alunos, dando enfoque especial de gênero (SEDEÑO *et al.*, 2008). Smith, Pasero e McKenna (2014) examinaram a questão de gênero em relação à ciência em estudantes de quarta e oitavas séries nos Estados Unidos, demonstrando que os meninos da quarta e oitavas séries se mostram mais confiantes nas ciências do que as meninas, enquanto, meninos da oitava série demonstram mais afeição pela ciência em comparação com as meninas, além de discutir como inequidades no ensino de ciências nas escolas também se espelham nas escolhas e oportunidades de carreiras.

Em estudo realizado por Gómez *et al.* (2008), foram identificados menos discriminação de gênero pelos professores de escolas secundárias do que de universidades, porém, os resultados se mostraram muito genéricos e novos estudos que considerem condições sociais, culturais e estruturais devem ser desenvolvidos.

D) *Discriminação de gênero e C&T*

Patricia Tovar Rojas (2008) apresenta evidências quantitativas e qualitativas – com indicadores de acesso a recursos, tomada de decisão, salários, bolsas, promoções e ascensão na carreira – da desigualdade de gênero no acesso ao ensino superior e no sistema de C&T na Colômbia e práticas discriminatórias de baixo nível como muito comuns. López (2014) analisa o uso do termo pejorativo *bonne femme* em tratados médicos franceses dos séculos XIX e XX para entender como conhecimentos tradicionais pertencentes ao campo da ciência e medicina, passaram a ser considerados magia e superstição quando ligados à figura feminina, caracterizando-as como charlatãs ou bruxas.

Osada e Costa (2008) realizaram uma análise sobre a contribuição das mulheres na produção de conhecimento no *Projeto Genoma* financiado pela FAPESP entre os anos de 1997 e 2003, concluindo que as mulheres ocuparam papéis secundários no projeto. Atentando para a questão da relutância e desinteresse das mulheres – geralmente interpretados como incapacidade – para atuar nas áreas duras da ciência, bem como altas posições no campo da política foram a temática pesquisada por Rietti e Maffía (2005). Nesse estudo, as autoras discutem que antes mesmo de discutirmos o acesso das mulheres

nas instituições, primeiro, devemos questionar a legitimidade de um modelo de ciência que é caracterizada como neutra, porém, androcêntrica e apoiada na subjetividade, um tema de especial relevância para o contexto latino-americano (RIETTI; MAFFÍA, 2005).

E) Gênero

Utilizado como recorte, a categoria de gênero está associada a outras temáticas como: o processo de avaliação profissional no *Centre National de la Recherche Scientifique* (França) com especial atenção para o efeito “teto de vidro” que reduz a proporção de mulheres em cargos de altos níveis hierárquicos (CHEVEIGNÉ, 2009); a inclusão da mulher na Ciência da Computação através de estratégias como *Women and Computing Initiative* (com início em 1996) da *Norwegian University of Science and Technology* (LAGESSEN, 2007); em contraponto, o estudo realizado por Ulf Mellström (2009) aborda os fatores culturais e de raça que fazem com que a Ciência da Computação na Malásia seja dominada pelas mulheres, além de fazer uma crítica aos estudos de gênero que prestam mais atenção a objetos/sujeitos ocidentais e de identidades pouco fluidas e menor atenção à inserção de fatores culturais, de práticas espaciais e dos corpos políticos em relação à raça, classe e gênero na tecnologia, interseccionalidade, corpo político, carreira profissional, entre outros. Ao examinar empiricamente as relações entre gênero, as atitudes científicas e os papéis preferidos dos cientistas na tomada de decisões na política ambiental americana, Steel, Warner e Lach (2010) identificaram que o gênero é menos importante entre os cientistas e gestores do que entre grupos de interessados e a população em geral em relação a atitudes ligadas à ciência e visões sobre os papéis preferidos dos cientistas.

O ensaio realizado por Miller, Duque e Shrum (2010) estudou cerca de 540 pesquisadores em Gana, Quênia e Kerala (Índia) para identificar diferenças de gênero em sua produtividade utilizando dados do painel sobre cientistas de países de baixa renda entre os anos de 2001 e 2005. Os resultados mostraram poucas disparidades de gênero em todo o período analisado com uma exceção: produtividade em periódicos internacionais. Vivian Lagesen (2008) discute como na cultura ocidental a Ciência da Computação é caracterizada como masculina o que reflete o reduzido número de mulheres na educação superior e carreiras em informática, ao contrário do que ocorre na Malásia onde o número de mulheres é grande e a área não é vista como masculina e sim como uma oportunidade de boas carreiras e empregos adequados. Lagesen (2008)

contribui ao dizer que gênero e a ciência da computação devem ser coproduzidos de maneira mais diversa do que aquela comumente acreditada no Ocidente.

F) Desigualdade de gênero

Roth e Sonnert (2011) tratam do tema através de um estudo que demonstrou como as estruturas organizacionais anti-burocráticas perpetuam as desigualdades de gênero na ciência e fora dela. Sonnert (2009) trouxe contribuições sobre determinantes da influência dos pais na escolha da carreira de filhos que se tornaram cientistas como: a estrutura de oportunidades (pais com maior escolaridade são mais propensos a serem citados como influenciadores pelos cientistas) e pais foram mais citados como influenciadores do que as mães.

Lincoln *et al.* (2012) analisam o *Efeito Matilda* em prêmios científicos nos Estados Unidos do período dos anos 1990 e 2000, concluindo que vieses implícitos e os comitês são fatores que contribuem para a sub-representação das mulheres nas premiações, além de fatores sociais externos e a *guetização* das realizações das mulheres em uma categoria “somente para mulheres”. Jane Margolis e Allan Fisher (2003) apresentam os capítulos 4 e 8 de seu livro *Margolis and Fisher’s unlocking the clubhouse: women in computing*, no qual discutem o problema do declínio da proporção de mulheres no campo da tecnologia da informação e relatam como ele está sendo parcialmente corrigido pela *Universidade Carnegie Mellon*.

Mauleón, Dario e Bordons (2014) pesquisaram sobre o envolvimento de mulheres e homens em patentes espanholas aplicadas ao *European Patent Office* entre 1990 e 2004. Os resultados mostraram que pelo menos uma inventora está presente em 18% das patentes e a contribuição feminina atinge 9% do total e 14% dos inventores são mulheres evidenciando a baixa participação da mulher na indústria, enquanto sua participação no setor acadêmico público está acima da média na Espanha (MAULEÓN; DARIO; BORDONS, 2014). Ao longo do período de 15 anos de análise, observou-se maior envolvimento das mulheres na atividade de patenteamento, especialmente nas universidades, bem como uma tendência das mulheres na colaboração com pares masculinos (MAULEÓN; DARIO; BORDONS, 2014).

Em pesquisa desenvolvida por Mariana Rial, Karen Azcurra e Hugo Ferpozzi (2021), as autoras e o autor analisam a situação das mulheres vinculadas a duas instituições científicas argentinas – a Comissão Nacional de Energia Atômica (CNEA) e o Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA) – a partir de análises

documentais e acadêmicas em busca de produção de brechas e barreiras de gênero. Como resultados foram identificadas “brechas de gênero, arbitrariedades e inconsistências nos processos de avaliação institucional” que os autores atribuem aos mecanismos institucionais responsáveis por dificultar a ascensão das mulheres na carreira e o acesso em determinadas áreas do conhecimento (RIAL; AZCURRA; FERPOZZI, 2021, p. 1).

G) Representação da(o) cientista

Considerando que as meninas perdem o interesse pela ciência por conta de falsas representações⁵⁹ de mulheres cientistas na mídia, Previs (2016) analisa como as mulheres e as minorias são retratadas na seção de ciências da revista infantil *Highlights for Children*, identificando que, embora os homens e brancos estejam em grande maioria nas representações de cientistas, a revista excedeu consistentemente o número de mulheres e minorias que efetivamente trabalham em campos relacionados à ciência. Já Long *et al.* (2010) analisaram o perfil de personagens cientistas em 14 programas de televisão populares ou passíveis de atingir o público infantil em idade escolar. Os resultados mostraram que embora as(os) cientistas de ambos os sexos tenham sido representadas(os) de maneira semelhante em relação à posição profissional, estado civil e *status* parental, comportamentos estereotipados de gênero não foram identificados nos programas (LONG *et al.*, 2010).

A representação de cientistas na televisão também foi o tema de Steinke *et al.* (2011) ao pesquisar como os adolescentes se identificam com personagens científicos focando no gênero. As autoras concluíram que os meninos possuem maior identificação com personagens cientistas masculinos do que quaisquer personagens femininas e as meninas demonstraram maior identificação com personagens femininas do que personagens masculinos com caráter dominante ou que trabalham sozinhos. O estudo realizado por Jocelyn Steinke (2005) focou nas representações culturais de gênero vinculadas às mulheres cientistas e engenheiras em filmes populares de 1991 a 2001, constatando que apesar da representação da cientista mulher ser através de sua aparência ou no romance, a maioria estava em cargos de alto *status*. Entretanto, alguns pontos

⁵⁹ As falsas representações que envolvem a presença das mulheres na C&T reproduzidos pelas mídias pode ser exemplificados com os seguintes estereótipos: imagens que sugerem que as mulheres precisam da ajuda dos homens para explicar conceitos científicos, sobretudo matemáticos; induzem a pensar que as meninas/mulheres são melhores nas ciências *soft* e os meninos/homens nas ciências *hard*; priorizam a representação do cientista como uma figura masculina; a presença das mulheres é vista como uma “esquisitice”, como se elas estivessem fora do lugar destinado à elas e imagens que reforçam a ideia de que as/os cientistas são pessoas extraordinárias (PREVIS, 2016).

reforçaram pressupostos sociais e culturais tradicionais sobre o papel das mulheres na ciência através de estereótipos explícitos e sutis (STEINKE, 2005).

4.3 Enquadrando o panorama

Ao passar pelas quatro edições do *Handbook STS*, observamos de um ponto de vista temático, teórico e cultural os mecanismos internos da ciência e o questionamento das estruturas físicas, institucionais e de poder tão tradicionais, e falaciosamente inquestionáveis e perpétuas da produção do conhecimento – herança da Ciência Moderna sob a qual foi moldada e consolidada. Iniciando nos anos 1970 e 1980, as temáticas discutidas pelo campo CTS caracterizam o reflexo localizado no sócio-histórico e, portanto, ligadas aos direitos civis e reprodução da mulher nos Estados Unidos. Nos anos 1990, passa por nomes importantes na formação da Epistemologia Feministas como Keller, Haraway, Harding e Wajcman que discutem sobre a desigualdade de gênero na ciência, abrindo caminho para os estudos sobre a responsabilidade da ciência na manutenção da discriminação de gênero, raça/etnia e culturas não-ocidentais dentro e fora do fazer científico. Dando continuidade, nos anos 2000, a área esteve focada em confrontar os ideais dicotômicos, o conhecimento hegemônico e a ciência moldada pelo homem branco e europeu que mantêm as minorias nas margens. Finalmente, chegando aos anos 2010 podemos observar os resultados das críticas à ciência tradicionalmente ocidental, mais precisamente norte-americana e europeia através de estudo que trataram do racismo científico colonial, abrindo espaço para a transcultura, a teoria decolonial – sobretudo a latino-americana – e da indigeneidade.

Embora a produção científica selecionada nos periódicos da área CTS demonstrem o quão multifacetado os estudos de gênero na área são, o foco das pesquisadas repousam em entender os mecanismos utilizados pela tradicionalidade da Ciência Moderna na promoção da exclusão, discriminação e cerceamento da luta pela igualdade das mulheres na C&T. As temáticas interseccionais e decoloniais ainda se mostram raras nas revistas analisadas, ao contrário do que pudemos observar nas publicações dos *Handbooks*, que já apresentavam uma abertura para a temática desde sua edição de 1995. Tal fato pode ser explicado pela maior aderência à temática na esfera epistemológica/teórica dos estudos de gênero e o recente interesse das análises sob uma perspectiva mais interseccional. Apenas em alguns estudos como os das pesquisadoras indianas, argentinas e colombiana (GUPTA; SHARMA, 2002; KURUP; RAJ, 2022; RIAL; AZCURRA; FERPOZZI, 2021; ROJAS, 2008) podemos observar um olhar mais

atento para as especificidades locais/culturais, enquanto a maior parte atende à crítica à ocidentalização das temáticas de pesquisa nos estudos de gênero em C&T feita por Ulf Mellström (2009).

O pensamento feminista, seja teórico ou prático, vem ganhando interesse e espaço na C&T com múltiplas facetas e em outras áreas do conhecimento, não apenas nas Ciências Sociais como comumente se imagina. Os estudos apresentados em ambos os tipos de fontes de informação partem também da medicina, biologia, computação, engenharia entre outras. Permeados por demandas sociais e culturais emergentes, a intersecção da Epistemologia Feminista e dos estudos de gênero na C&T com outras áreas do conhecimento avança na busca por compreender, denunciar e lutar pela inserção e permanência das mulheres nos espaços de produção da C&T e contra toda a forma de pensamento discriminatório de gênero, raça, classe e outros demarcadores. Ainda, ao olharmos para todo o caminho teórico apresentado até aqui, vemos como todo o panorama tecido por todos os campos de estudo envolvidos em multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, em seus diferentes padrões, cores e perspectivas, as quebras e retomadas, sem esquecer daquelas que passam pelos buracos da trama provocados por análises interseccionais esvaziadas, essencialistas do feminismo disciplinar, apontado Sirma Bilge (2018).

Com a conclusão desse embasamento teórico, fica evidente os caminhos pelos quais os estudos de gênero na CTS podem e devem trilhar nos próximos anos. É emergente a construção de um campo integrado entre os estudos decoloniais, o feminismo negro e decolonial, as metodologias de pesquisa contra hegemônicas e a epistemologia feminista aliada ao campo CTS, responsáveis por construir novas tramas no tecido que represente as mulheres brasileiras, latino-americanas, com todas as suas especificidades de raça, classe, sexualidade, habilidades físicas e mentais, posicionadas no ainda não-lugar em relação a C&T hegemônica. Para tanto, essa construção deve ser conduzida das margens para o centro, ou seja, com ação teórico-prática extramuros das universidades, dialogando com os saberes tradicionais indígenas e afrocentrados, lutando contra o epistemicídio, dando voz aos silenciados/subalternizados e garantindo acesso e permanência das populações negras, indígenas, queer, imigrantes/refugiados nos espaços de C&T. É com o objetivo de conduzir um trabalho da margem para o centro que esta pesquisa foi realizada, dando voz às mulheres cientistas brasileiras – do Sul Global, da periferia da C&T, de uma ex-colônia – a partir de um método feminista latino-americano.

5 TECITURA METODOLÓGICA

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa e baseada no método filosófico denominado fenomenologia.

Entende-se por pesquisa qualitativa uma “trajetória circular em torno do que se deseja compreender” focando a qualidade e os “elementos que sejam significativos para o observador-investigador”, sem se preocupar inicialmente com princípios, leis e generalizações (GARNICA, 1997, p. 111).

5.1 A fenomenologia

Antes mesmo de ser considerada uma corrente filosófica, a fenomenologia já estava presente em Immanuel Kant ao entender o fenômeno como “o conhecimento [que] se reduz ao que aparece” e em Friedrich Hegel ao denominar a fenomenologia de “ciência da experiência e da consciência” (LIMA, 2014, p. 11). Porém, o início do desenvolvimento da fenomenologia enquanto método filosófico moderno é creditado à Edmund Husserl ao focar na ideia da descrição dos objetos como eles se apresentam à consciência, isto é, “as coisas mesmas” (LIMA, 2014, p. 11).

A fenomenologia transcendental de Husserl vai estabelecer uma relação entre a consciência (*noesis*) e seu objeto/seres (*noema*), ou seja, a consciência intencional apreende a essência dos objetos que constitui o mundo apresentados a ela (OLKOWSKI, 1999). Para analisar o mundo como é dado, Husserl cria a teoria do “pré-teórico” ou *Lebenswelt* – “o mundo como dado”, cultural e naturalmente – responsável pelo desenvolvimento das construções epistemológicas que junto ao conceito de intencionalidade – “o mundo da vida” ou o mundo vivido – passam a ser centrais nas teorias que estavam por vir (OLKOWSKI, 1999, p. 323).

Posteriormente, o conceito é trabalhado por Martin Heidegger que traz a ontologia para estudar o ser e sua existência. Para o filósofo, além de uma corrente de pensamento, a fenomenologia é um método filosófico (HEIDEGGER, 2006) que “desvela a cotidianidade do mundo do ser [mundo-da-vida] onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências” (OLIVEIRA E SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 255).

Os existencialistas que vieram a seguir – Maurice Merleau-Ponty, Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre e Gabriel Marcel, entre outros – basearam suas ideias no

conceito de “estar-no-mundo” de Heidegger para não cair no solipsismo⁶⁰ de Husserl (OLKOWSKI, 1999). Esses pensadores irão se dividir entre aqueles que acreditam na construção do mundo através de seres com liberdade absoluta como Sartre e, ocasionalmente, Beauvoir, e os que acreditam que “o mundo já está dado e nossa tarefa é revelar a existência do que está lá ou descrever seu significado” como o próprio Heidegger, Merleau-Ponty, Marcel e Beauvoir (OLKOWSKI, 1999, p. 323).

Conhecido por desenvolver a fenomenologia da existência, Merleau-Ponty (1999) centra-se no estudo das essências – na consciência e na percepção, por exemplo – que são alimentadas pela existência e pela “facticidade”. Ou seja, apenas através da existência é possível compreender o mundo, homens e mulheres e, através da fenomenologia “a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências” (OLIVEIRA E SILVA; LOPES; DINIZ, 2008, p. 255). Para o filósofo, a fenomenologia é proposta enquanto uma ciência “exata” a partir da qual são apreendidos relatos sobre o mundo vivido através de um encontro ingênuo (suspensão) (MERLEAU-PONTY, 1999). A suspensão ou *epoché* é central no método fenomenológico, pois

[...] trata-se de explorar este dado, a própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que une com o Eu para quem é fenômeno (LYOTARD, 1967, p. 10).

Também denominada de redução fenomenológica, a *epoché* se trata de colocar “a existência do mundo exterior”, teorias e “pré-conceitos do pesquisador” “entre parênteses” para que apenas “o mundo da experiência vivida” possa ser desvelada (RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 86). É por este motivo, que na presente pesquisa não houve formulação de hipóteses para que o fenômeno pudesse emergir *tal como se mostra*.

Desta forma, a fenomenologia é o processo de voltar-se para o fenômeno que é caracterizado por Husserl como a “consciência enquanto fluxo temporal de vivências, apresentando intencionalidade enquanto estrutura, ou seja, consciência de algo” (LIMA, 2014, p. 12). Ou seja,

[...] o fenômeno só “se mostra como é” por meio daqueles que o experimentam nos seus mundos-vida, pela consciência, entendida enquanto intencionalidade ou capacidade humana de dirigir-se para, visar a alguma coisa, a qual está indissolivelmente integrada com o fluxo temporal de vivências-no-mundo (RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 78).

⁶⁰ Solipsismo é a doutrina na qual apenas o eu, suas sensações e experiências são reconhecidas como existentes, sendo os outros entes (humanos ou objetos) sem existência própria, pois são partícipes unicamente da mente pensante (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021).

Do ponto de vista metodológico-fenomenológico, o pesquisador busca por descrições que caracterizarão a experiência vivida pelo sujeito (MARTINS; BICUDO, 2011). Estabelecer “o par fenômeno/percebido indica que a qualidade” – da pesquisa qualitativa – “é percebida, mostrando-se na percepção do sujeito” (BICUDO, 2011, p. 19). Assim, o fenômeno observado e o sujeito não podem estar separados, pois o fenômeno se mostra em um ato de intuição ou percepção “efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento e que percebe isso que se mostra nas modalidades pelas quais se dá a ver no próprio solo em que se destaca como figura de um fundo” (BICUDO, 2011, p. 30). Na fenomenologia “a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado, e, portanto, *perspectival*, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações” (BICUDO, 1997, p. 18). Desta maneira, o fenômeno investigado é sempre situado/contextualizado pela presença de “um sujeito, em uma situação vivenciando o fenômeno” (BICUDO, 2011; MARTINS; BICUDO, 1989, p. 75).

Nesta abordagem, é necessário que se apresente uma interrogação para diferenciar fenômeno de fato⁶¹ (LIMA, 2016) como a feita por esta pesquisa. Após a coleta de dados, procede-se com dois tipos de análise: a ideográfica e a nomotética. “A *análise ideográfica* refere-se ao emprego de ideogramas, ou seja, de representações de ideias por meio de símbolos” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 100, grifo nosso). A *análise nomotética* é seguida da ideográfica e “possibilita a saída do específico para o geral” (LIMA, 2016, p. 540). O pesquisador organiza um quadro em que se procura uma normatividade, ou seja, “busca as generalidades, a norma de todas as unidades provenientes de todos os discursos” (LIMA, 2016, p. 540). Importante lembrar que “não se trata de generalização, mas, sim, de construir os resultados a partir de todas as unidades encontradas no discurso” (LIMA, 2016, p. 540). Sendo assim, O Quadro Nomotético apresenta “as divergências, convergências e individualidades, através de uma análise de variantes qualitativas e multifatoriais” (LIMA, 2016, p. 540).

É a partir dessa ideia que Joel Martins e Maria Bicudo (1989) desenvolvem o método de pesquisa qualitativa *Fenômeno Situado*. Abordagem essa na qual a presente

61 Fato é “aquilo que pode tornar-se objetivo e rigorosamente estudado enquanto objeto da ciência” e, logo, “um conhecimento precisa ser provado através do sentido de certeza e de observação sistemática que assegurem a sua objetividade” (LIMA, 2016, p. 538). Fenômeno, adotado pela metodologia fenomenológica, é uma “expressão grega *faínomenon*, derivada do verbo *faínestai*, que significa mostrar-se a si mesmo” (LIMA, 2016, p. 538).

pesquisa inspira sua sistematização e análise dos dados como será explicitado mais adiante.

Após inúmeras críticas e reformulações, a fenomenologia enquanto método se mostra útil na produção de conhecimentos contra hegemônicos, promove o afastamento dos essencialismos mantendo a cota necessária de rigor científico e, muitas vezes, serve de instrumento decolonial como veremos a seguir.

5.2 A fenomenologia feminista

Para buscar preencher lacunas, reavaliar e ampliar o trabalho feito pelos teóricos da fenomenologia clássica – como Edmund Husserl, Martin Heidegger, Hannah Arendt, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Levinas e Paul Ricoeur – a fenomenologia feminista conta com Simone de Beauvoir, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Tina Chanter⁶², entre outras.

No mundo acadêmico, dois termos são usados para denominar a junção entre a fenomenologia e o feminismo: “fenomenologia feminista” e “feminismo fenomenológico”. Embora a diferença entre os dois termos não seja considerada uma grande questão, a opinião de fenomenólogas e feministas varia de forma significativa (STOLLER, 2017). A fenomenologia feminista pode ser caracterizada como uma fenomenologia orientada pelo feminismo, enquanto, o feminismo fenomenológico é o feminismo orientado pela fenomenologia. Assim, a diferença consiste na autoidentificação da pesquisadora em relação à sua formação acadêmica. Logo, entendendo-se mais como fenomenóloga, possivelmente preferirá o uso do termo “fenomenóloga feminista” e, enquanto especialista dos estudos feministas, poderá se denominar como “feminista fenomenológica” (STOLLER, 2017).

Para algumas, a fenomenologia feminista é vista como uma assistente do projeto fenomenológico, preocupada com subtemas marginais ou regionais e não como uma prática complementar que faz análises específicas de gênero. Porém, para Oksala (2004) a fenomenologia feminista deve ser entendida não apenas como uma corrente crítica cuja única tarefa é apontar as falhas e limitações dos princípios mais fundamentais do pensamento fenomenológico, mas também cumpre o papel de contribuir no

62 Considera-se as obras *Le Deuxième Sexe* (1949) de Simone de Beauvoir, *Key Writings and Speculum of the Other Woman* (1974) de Luce Irigaray, *Revolution in Poetic Language* (1974) e *Women's Time* (1979) de Julia Kristeva e o capítulo *Female Temporality and the Future of Feminism Love* de Tina Chanter em *Abjection, Melancholia and Love: The Work of Julia Kristeva* (1990).

desenvolvimento de um projeto visto como “contínuo, criativo, coparticipativo e sensível” (OKSALA, 2004, p. 21, tradução nossa).

A história da fenomenologia feminista pode ser resumida em duas fases de acordo com Stoller (2017) e Fisher (2000):

Primeira fase

Considerada uma feminista existencial cujo trabalho foi fundamental para o desenvolvimento da teoria feminista, atualmente, Simone de Beauvoir é amplamente lida como fenomenóloga devido à influência da fenomenologia em seu trabalho. Para Olkowski (1999) Beauvoir foi a principal, senão a original criadora da fenomenologia existencial e mais tarde a fundadora da fenomenologia existencial feminista. A influência mais óbvia na análise sobre a feminilidade em Beauvoir está no uso do termo “experiência vivida” (*expérience vécue*) e do conceito de “corpo fenomenal” cunhado por Merleau-Ponty.

Além do mais, outras influências sutis em Beauvoir foram encontradas por pesquisadoras feministas como a de Martin Heidegger. É importante ressaltar que, apesar de autoras como Bonnie Mann e Beata Stawarska considerarem *O segundo Sexo* o texto fundador da fenomenologia feminista e da influência de Beauvoir pela fenomenologia clássica, em sua primeira fase – inclui-se aqui Beauvoir e muitas feministas que a seguiram – a fenomenologia feminista foi praticada sem ser declarada como tal.

Para algumas autoras, Edith Stein e Gerda Walther – ambas discípulas de Edmund Husserl – e Hannah Arendt – discípula de Martin Heidegger – trazem para a fenomenologia uma perspectiva intelectual das mulheres e representam figuras importantes nesta primeira fase.

Segunda fase

Na década de 1980, Judith Butler vai chamar a junção dos dois campos de estudo como “feminismo fenomenológico”, marcando o uso da fenomenologia e focando nas categorias de gênero ao mesmo tempo em que crítica a fenomenologia da sexualidade de Merleau-Ponty (STOLLER, 2017, p. 330, tradução nossa). Para Butler (1989), a construção de um feminismo fenomenológico estaria baseada em trabalhos do feminismo filosófico que estariam por vir e não na filosofia fenomenológica.

Nos anos 1990, tem início a institucionalização do feminismo fenomenológico por meio de conferências, os simpósios *Feminist Phenomenology* (Flórida, 1994), *Feminist Phenomenology* (Viena, 2000), conferências internacionais do *Feminist Phenomenology Group*, publicações acadêmicas recorrentes dos eventos mencionados anteriormente e de antologias como *Phänomenologie und Geschlechterdifferenz (Phenomenology and Sexual Difference)* e *Feministische Phänomenologie und Hermeneutik (Feminist Phenomenology and Hermeneutics)* e edições especiais em revistas como *Continental Philosophy Review* e *Janus Head*, monografias, organizações como *Feminist Phenomenology Group* e *Society for Interdisciplinary Feminist Phenomenology*, além de aulas temáticas.

As dificuldades de a teoria feminista considerar a fenomenologia existencial consistem nas descrições do corpo feminino em *O ser e o Nada* de Sartre, amplamente citadas em *O segundo sexo* – no qual o feto é descrito como um parasita que se alimenta do corpo da mãe (BEAUVOIR, 1988, p. 512-515) – e descritas por Simons (1995, p. 5, tradução e grifo nosso) como “(...) *cheias de repugnância*”. Ainda que a fenomenologia de modo geral e Merleau-Ponty em particular tenham desenvolvido as estruturas da percepção, do movimento, do desejo e da linguagem por meio da consciência corporificada ou do corpo vivido, ignorou-se o corpo vivido específico das mulheres, as condições de sua existência e nunca se articulou tais estruturas sob uma perspectiva particular de gênero (OLKOWSKI, 1999; GROSZ, 1993; YOUNG, 1990).

Embora Beauvoir concordasse com as posições filosóficas de Sartre e afirmasse que a metodologia utilizada para *O segundo sexo* é existencialista, suas contribuições para o desenvolvimento da teoria feminista não podem ser desconsideradas. Assim como, Ortega (2016) reconhece a importância das contribuições de Merleau-Ponty ao centrar as investigações filosóficas no corpo, embora ele tenha permanecido silencioso sobre quais eram as particularidades desse corpo. Apesar de reconhecer que Merleau-Ponty abriu caminho para pensar descrições mais completas sobre a sexualidade e diversidade sexual, Butler (1989) pontua que as descrições de Merleau-Ponty da sexualidade são baseadas na heterossexualidade, em descrições abstratas e incorpóreas da perspectiva masculina, excluindo outras possibilidades de sexualidade.

O problema apresentado nas ideias de Beauvoir é transposto ao reconhecer que ela discute sobre a mulher em sua “situação total” o que é considerado por Olkowski (1999) como uma extrapolação do conceito de mundo vivido e coloca o corpo não como

uma coisa, mas como uma situação e os fatos biológicos apenas como importantes diante de intenções, meios e organização social dos seres. “A tradição fenomenológica é utilizada para abordar questões centrais que surgem em um contexto feminista”, como foi feito em *Renaturalizing the body: With a little help from Merleau-Ponty* por Carol Bigwood ao buscar o auxílio da fenomenologia do corpo de Merleau-Ponty – “um modelo de corpo que não leva à determinação biológica nem ao relativismo cultural” (STOLLER, 2017, p. 334, tradução nossa) – para o desenvolvimento de uma filosofia feminista do corpo.

Outro ponto que ganhou reformulações entre teóricas feministas negras é a atribuição de Beauvoir da mulher como *o Outro* do homem. Grada Kilomba e Djamila Ribeiro chamam a atenção para o fato de que se a mulher branca é *o Outro* do homem, logo, as mulheres negras “por não serem nem brancas nem homens, passam a ocupar uma posição muito difícil dentro de uma sociedade patriarcal de supremacia branca” (KILOMBA, 2019, p. 190). Desta forma, “nós representamos um tipo de ausência dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade” (KILOMBA, 2019, p. 190), sendo-nos reservada apenas a condição de ser “*a Outra da Outridade*” ou, como denomina Ribeiro, o “*Outro do Outro*” (RIBEIRO, 2020, p. 37). Ou seja, ao contrário das mulheres negras, as mulheres brancas têm “um *status* oscilante, como o Eu e como *a Outra* dos homens brancos porque elas são brancas, mas não são homens” (KILOMBA, 2019, p. 191).

Em relação à fenomenologia clássica, no que Maldonado-Torres (2010) chama de *topologia do ser*, expõe do privilégio epistêmico da filosofia e dos filósofos da Europa Ocidental e a ausência de reflexões críticas acerca da colonialidade na produção do conhecimento. O autor faz críticas a essa dinâmica de esquecimento pontuando a ontologia de Heidegger – denominando-o anti-semitista epistêmico e germanocentrista – e a ética de Emmanuel Lévinas que, apesar de responder ao racismo epistêmico de Heidegger, coloca o pensamento ocidental sob os ombros da universalidade dos Gregos, salvaguardando também a relevância epistêmica judaica. Evidentemente, ao tentar ultrapassar Heidegger, Lévinas apenas continua a buscar as raízes e a defender a Europa/Israel enquanto projeto ideal de construção do conhecimento (MALDONADO-TORRES, 2010). Em contrapartida, Maldonado-Torres (2010, p. 349) traz a experiência histórica e o comprometimento político de Frantz Fanon em contraste a Heidegger e Lévinas. Apresenta Fanon como filósofo geopolítico “transgressivo, descolonial e cosmopolita” através do reconhecimento da diferença e do pensamento pós-colonial e

“pós-europeu” deu “expressão a uma consciência descolonial consistente” ao considerar o dualismo modernidade/racismo e não facultando o racismo da modernidade como fizeram Heidegger e Lévinas (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 350).

Ao descrever a experiência do negro colonizado, Fanon chama o *ser para-o-outro* de Hegel de irrealizável, pois a *Weltanschauung* (visão de mundo) desse indivíduo possui a impureza ontológica de “confirmar seu ser diante de um outro” (FANON, 2008, p. 103). Logo, diante do branco, o negro não tem resistência ontológica, pois ela deixa o ser do negro incompreendido de lado. Após ser colonizado, o negro foi exposto à contradição de ter sua metafísica (seus costumes e seus “pontos de referência”) negada, enquanto foi-lhe imposto costumes não conhecidos, “perdido para a humanidade, eternamente escravo” (FANON, 2008, p. 104). Então, “[...] alguns homens vieram a declarar que tudo aquilo já tinha durado demais. Minha tenacidade fez o resto; fui salvo do dilúvio civilizador. Avancei... Tarde demais. Tudo estava explorado, previsto, provado, estabelecido” (FANON, 2008, p. 104).

Sem passado negro, sem futuro negro, era impossível viver minha negridão. Ainda sem ser branco, já não mais negro, eu era um condenado. Jean-Paul Sartre esqueceu que o negro sofre em seu corpo de outro modo que o branco. Entre o branco e eu, há irremediavelmente uma relação de transcendência. Mas esqueceram a constância do meu amor. Eu me defino como tensão absoluta de abertura. Tomo esta negritude e, com lágrimas nos olhos, reconstituo seu mecanismo. Aquilo que foi despedaçado é, pelas minhas mãos, lianas intuitivas, reconstruído, edificado (FANON, 2008, p. 124).

Frente a todas essas problemáticas, para Stoller (2017) a fenomenologia feminista consiste em ter uma atitude positiva frente à filosofia tradicional através de uma aplicação produtiva dos termos fenomenológicos em abordagens feministas. Nem sempre o método fenomenológico é aplicado em seu sentido restrito seja na fenomenologia clássica ou na fenomenologia feminista: ele também é utilizado para estudos dentro de uma estrutura feminista para descrever experiências vividas através do ponto de vista dos sujeitos (STOLLER, 2017). Exemplos podem ser encontrados nas teorias feministas que tomam Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas para estudar a sexualidade; a hermenêutica ontológica de Heidegger para estudar a relação entre a natureza e a cultura e, até a fenomenologia de Husserl – não mais evitada, embora não menos criticada – vem sendo utilizada para pensar a generatividade⁶³ (STOLLER, 2017).

Importante ressaltar que mesmo na tentativa de engajar a fenomenologia aos estudos feministas, aquela foi em certo grau negligenciada pelo ceticismo e, sobretudo,

63 Generatividade significa a historicidade do ser transcendental em Husserl.

há uma grande lacuna de conhecimento em fenomenologia feminista de abordagens ou análises sobre problemas de gênero no geral que, em sua maior parte, são produzidas por fenomenólogas identificadas como feministas. Para Fisher (2000, p. 6), é mais correto dizer que, apesar de a fenomenologia ser vista como inovadora e até mesmo radical em alguns aspectos, há resistência por parte dos fenomenólogos de aceitar e até mesmo escutar a perspectiva feminista, resultando em reforçar a imagem de área “fechada e arraigada, para não dizer conservadora e reacionária” que a fenomenologia já possui.

Dadas às idas e vindas de críticas, construções e reconstruções teóricas, as fenomenólogas feministas continuam a repensar a fenomenologia sobre descrições condizentes com as diferenças de gênero, raça, classe, etnia, cultura que são corporalmente reproduzidas e registradas (OLKOWSKI, 1999). Linda Alcoff afirma que

[...] a fenomenologia precisa do feminismo. Houve alguns trabalhos excelentes de teóricas feministas [...], mostrando que o corpo do trabalho cânone fenomenológico foi indelevelmente marcado com uma orientação masculina no desenvolvimento das categorias constitutivas da experiência. Isso sugere que se a tradição fenomenológica deve continuar de alguma forma útil e evitar se tornar um mero artefato no museu de história filosófica, ela precisa reconhecer e explorar as maneiras pelas quais foi afetada pelo masculino e, eu também argumentaria, suposições racializadas e eurocêtricas (ALCOFF, 2000, p. 39, tradução nossa).

Finalmente, a tarefa da fenomenologia feminista se constitui em:

[...] transformar a cultura na direção de uma maior abertura para a diversidade da vida e do corpo, de modo que o sujeito encarnado seja reconhecido como generificado e historicamente condicionado, aberto a todas as tensões e contradições da cultura em que ela viva, portanto, também aberto à transformação pessoal e política (OLKOWSKI, 1999, p. 330, tradução nossa).

A fenomenologia feminista latina surge com a teoria da *mestiza*⁶⁴, resultado do encontro do trabalho de Gloria Anzaldúa e María Lugones (ORTEGA, 2016), teóricas apresentadas anteriormente na seção *Feminismos/Feminismo decolonial* desta tese. Considerando que os escritos das feministas latinas são subestimados e, até mesmo ignorados, pela teoria feminista, Ortega (2016) apresenta uma teoria pensada sob a perspectiva da fenomenologia existencial, sobretudo o conceito de *Dasein*⁶⁵ de Martin Heidegger. A autora reconhece as críticas dirigidas à filosofia heideggeriana e às posições pessoais de Heidegger e afirma que ainda assim as discussões do filósofo alemão têm contribuído para o desenvolvimento das teorias da corporeidade (ORTEGA, 2016). Para

⁶⁴ Embora nomeada por Ortega (2016), a criação da teoria [da] *mestiza* é atribuída à Gloria Anzaldúa na obra *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987).

⁶⁵ Com o propósito de evitar termos da metafísica e suposições epistemológicas associadas aos filósofos tradicionais, Heidegger cria sua própria terminologia (ORTEGA, 2016). *Dasein* foi escolhido para substituir os termos *self* e *sujeito*. *Dasein* é a junção das palavras alemãs *da* (lá) e *sein* (estar) e significa literalmente “ser-aí” ou “ser-aí-no-mundo” (HEIDEGGER, 1962, p. 135,173).

Ortega (2016) o foco da teoria fenomenológica feminista latina é a identidade múltipla em suas múltiplas posições (na fronteira, no meio/*nepantla*), de *selves* localizados entre-mundos, estar-em-mundos e tornar-se-com, representados por pessoas de cor, imigrantes, exilados, moradores de fronteiras e aqueles que estão à margem.

Apesar de não se identificarem como fenomenólogas por não utilizarem métodos fenomenológicos tradicionais e até mesmo como feministas teóricas por não se identificarem com o feminismo hegemônico, ainda assim, Ortega entende as visões filosóficas das feministas latinas como fenomenológicas. Embora afirme não querer enquadrá-las na fenomenologia clássica para que seus trabalhos sejam legitimados ou dar-lhes maior importância apenas por estar relacionados a uma estrutura heideggeriana, a teórica afirma que “tendo aprendido com Anzaldúa e Lugones sobre a inacessibilidade da pureza, me arrisco a uma análise do *self* que não respeita os limites disciplinares” (ORTEGA, 2016). Para Ortega (2016), os escritos de Anzaldúa e Lugones não constituem uma evidência inquestionável e totalizante do que é ser latina, porém, seus discursos estão localizados em condições sociais, materiais e sistêmicas reais.

Considerado como um termo guarda-chuva, a categoria “latina” é heterogênea e inclui “*mestizas* (indígenas e europeus), *mulatas* (africanas e europeus), *latinas* nascidas nos Estados Unidos, imigrantes e exilados da América Latina” (ORTEGA, 2016, p. 8, tradução nossa), por exemplo. A cultura dominante usa termos como hispânicos, latina/o e latino (provindo do termo *latin*) de maneira generalizante para denominar, isolar e apagar as diferenças de pessoas com diversas origens nacionais, contextos sócio-históricos, histórias, raças e classes, tornando-os um “outro” homogeneizado (LUGO-LUGO, 2008). Lugo-Lugo chama esse processo de aglomeração racial e étnica, apresentando a complexidade ao considerar latinas como dezenove grupos de mulheres (incluindo as *Chicanas*), vinte grupos se as brasileiras forem incluídas e vinte e um grupos quando as mulheres espanholas são também consideradas.

Isso não significa que mulheres de diferentes etnias não podem fazer alianças, pois as alianças entre mulheres que sofrem opressões similares são extremamente importantes. Entretanto, não se pode dizer que o termo *chicana* usado por Chéri Moraga e *chicana* como “a nova *Chicana mestiza*” e “*la frontera*” desenvolvidos por Anzaldúa, serve para todas as latinas. Importante ressaltar que

As chicanas são de fato latinas. No entanto, precisamos ter em mente que as latinas não são necessariamente chicanas. Embora, seja óbvio que as chicanas tenham histórias e experiências em comum com outras ‘latinas’, especialmente as ‘latinas’ de segunda e terceira geração, há especificidades que se perdem

quando suas experiências são usadas em substituição às experiências de outras 'latinas' (LUGO-LUGO, 2008, p. 620, tradução nossa).

Sendo assim, para reorientar o método filosófico, não podemos ignorar as vozes das mulheres de cor, oprimidas e marginalizadas em nome de uma suposta neutralidade e objetividade científicas (AHMED, 2006). Registrar a experiências das mulheres de cor é um ato de resistência, pois

[...] narrando a própria história a fim de dar sentido a ela, processando com tinta e papel o que se sente através da pele, fornecendo narrativas para que outros como nós possam ouvir nossas histórias e desenvolvendo relatos que têm o potencial de envolvimento crítico e resistência às normas dominantes (ORTEGA, 2016, p. 8, tradução nossa).

A proposta de Ortega (2016, p. 10) de fenomenologia feminista latino-americana se constitui de:

1. Atentar-se para a experiência vivida de latinas nascidos nos Estados Unidos, América Latina e Caribe;
2. Enfatizar a experiência do dia-dia concreta e incorporada;
3. Considerar a intersecção ou, como Lugones prefere nomear, o entrelaçamento entre raça, sexo, gênero, classe, orientação sexual, habilidade, idade, etnia e assim por diante;
4. Divulgar o caminho pelo qual o aspecto racializado e generificado da experiência da latina é encoberto pela filosofia tradicional tomando a experiência do homem branco como a norma;
5. Padronização do processo histórico e cultural que reconhece a heterogeneidade das latinas;
6. Implantação crítica do conhecimento experiencial a fim de contestar ou reimaginar noções estabelecidas de latinidade.

Finalmente, não podemos esquecer que

[...] as experiências de todas essas mulheres (e em particular dos grupos que elas representam) são diferentes (porque suas histórias são diferentes) e seus trabalhos escritos falam de diferentes aspectos de ser 'Latina' (LUGO-LUGO, 2008, p. 625, tradução nossa).

Diante do exposto, quando afirmamos que esta pesquisa é inspirada na fenomenologia, reconhecemos as críticas imprimidas ao método pelas feministas fenomenólogas/fenomenólogas feministas e adotamos a proposta de Ortega (2016) com o objetivo de contribuir na construção do pensamento feminista latino-americano partindo da fenomenologia feminista latino-americana.

5.3 A coleta de dados

A escolha da coleta de dados por meio de entrevistas se deve à intencionalidade de dar voz àquelas que experienciam o fenômeno a ser desvelado. A entrevista semiestruturada possibilita à entrevistada produzir discursos mais livres e à entrevistadora elaborar novas perguntas ao decorrer da entrevista sempre mantendo em mente quais são os objetivos e a metodologia aplicada no estudo (DUARTE, 2004). O questionário semiestruturado (Apêndice 2), inicia-se com questões sobre dados pessoais como nome, idade, origem, estado civil, autodeclaração de raça/cor e filhos, seguidas de questões sobre a formação acadêmica da participante como cursos, instituições e financiamentos. E, por último, é colocada a interrogação-razão desta pesquisa: “O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?”. Embora reconheçamos as implicações levantadas por Oyèrónké Oyèwùmí acerca da categoria “mulher” – dispensável aqui, pois já tratamos de brasileira no feminino – decidimos mantê-la na interrogação por acreditar que esse conceito não é de conhecimento das participantes e, sua retirada da questão-guia para as entrevistas ocasionaria em tomadas de direções diferentes das intencionadas pela pesquisa.

Os critérios adotados para selecionar as participantes da pesquisa foram: pesquisadoras brasileiras, incluindo pesquisadoras transexuais, em nível de pós-graduação mestrado/doutorado ou pós-doutorado em atividades em universidades portuguesas. Não foram adotados critérios de exclusão.

Groenewald (2004) acredita ser essencial a pesquisadora se posicionar epistemologicamente no estudo para que haja a suspensão/*epoché* da seguinte maneira: a) os dados contêm apenas a perspectiva das participantes e, b) por conta disso, envolvi-me com as participantes da pesquisa na coleta de dados. Sendo assim, houve um período de vivência com as participantes do estudo, procedimento necessário no método fenomenológico, seguida da realização de entrevistas.

Sob sugestão da supervisora do estágio doutoral em universidade portuguesa, as socializações deram início com a participação da pesquisadora como ouvinte em disciplina de doutoramento da área de Ciências Sociais para que houvesse contato e convívio iniciais com cientistas brasileiras. Tais pesquisadoras poderiam tanto se tornar participantes do estudo, quanto ser uma ponte para outras cientistas brasileiras da universidade ou em outras universidades portuguesas. Contabilizou-se um total de quatro encontros/seminários presenciais seguidos de convívio pós-aula com algumas das

brasileiras presentes na disciplina e seis seminários à distância pela plataforma *Zoom* devido ao confinamento decorrente da pandemia de COVID-19. Além dos encontros citados, em outros quatro eventos on-line houve a possibilidade de experienciar vivências com cientistas brasileiras. Ainda que esse formato não fosse o ideal, foi essencial para dar continuidade aos registros em diário de campo. Tal participação resultou no contato direto e indicações de demais possíveis participantes. Sendo assim, atuaram como informantes: a supervisora de estágio doutoral e alunas da disciplina citada acima. O contato com as possíveis participantes indicadas se deu via *WhatsApp*, através do qual foram acertados os encontros para socialização.

Com o processo de desconfinamento de Portugal em março de 2021, iniciaram-se os encontros presenciais com as possíveis participantes de diversos programas de mestrado e doutorado. Os encontros/socializações pré-entrevistas ocorreram nas modalidades em grupo em aula e pós-aula ocorridos em cafés da cidade de Coimbra ou individuais previamente agendados entre a pesquisadora e a participante em parques e cafés de Coimbra. Os detalhes dos encontros foram registrados em diário de campo. Ao todo foram vinte e cinco encontros com 10 (dez) participantes, realizados de novembro de 2020 a maio de 2021.

Todas as 10 (dez) pesquisadoras brasileiras contatadas foram convidadas a participar da pesquisa através de realização de entrevista. As entrevistas foram realizadas em local definido com as participantes. Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), procedeu-se com as entrevistas que foram gravadas com o auxílio de um telefone celular e, posteriormente, transcritas para a análise das descrições. As entrevistas foram guiadas pelo questionário semi-estruturado (Apêndice 2). Para dar continuidade à entrevista em caso de pausas, foram proferidas questões como “Você poderia falar mais sobre *isso* ou *aquilo* que mencionou anteriormente, por favor?”.

A primeira entrevista, em particular, foi realizada após o quarto encontro via *Skype*, pois devido ao confinamento causado pela pandemia de COVID-19, não houve a possibilidade de encontros presenciais. A decisão de fazer essa entrevista nesse formato se deve ao fato de que a participante em questão retornaria para o Brasil na semana seguinte, além da possibilidade de apresentar uma entrevista-piloto no exame de qualificação. As demais entrevistas foram todas realizadas presencialmente após dois ou mais encontros presenciais em maio de 2021. As entrevistas tiveram duração entre 5 minutos e 1 hora e 23 minutos.

Ressalta-se que foram realizadas anotações em diário de campo durante e após as entrevistas com informações, percepções e comentários que poderiam auxiliar na posterior análise dos dados.

5.4 As participantes

Os dados coletados sobre o perfil pessoal das cientistas participantes estão organizados no Quadro 1. Para preservar a identidade das entrevistadas, foram adotados nomes fictícios escolhidos por elas. As participantes possuem idade entre 26 e 50 anos, provêm dos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte, com exceção de Claudia que é nascida na Itália, mas morou parte de sua vida na região Centro-Oeste do Brasil e por isso foi incluída no estudo. Dentre as entrevistadas, 7 (sete) se autodeclararam racialmente como brancas, 1 (uma) como parda, 1 (uma) como não branca e 1 (uma) como negra/afrodescendente/amef리카ana. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os negros são subdivididos entre pretos e pardos (SILVA, 2020). O grupo de mulheres não-brancas incluem negras, indígenas, asiáticas e mulheres de grupos minoritários como as romenas, por exemplo. Portanto, reconsiderando, dentre as 10 (dez) entrevistadas 7 (sete) são brancas, 2 (duas) são negras/afrodescendentes/amef리카anas e 1 (uma) é não-branca. Apenas Helena e Maithê possuem filhos. A metade das cientistas (cinco) está vinculada a programas de mestrado e a outra metade (cinco) a programas de doutoramento de três diferentes instituições de ensino superior portuguesas. Entre as dez participantes, 4 (quatro) são da área de Ciências Humanas, 3 (três) são da área de Ciências Biológicas e 3 (três) são da área de Ciências Sociais Aplicadas.

Todas as pesquisadoras que participaram do estudo estão em Portugal cursando mestrado ou doutorado pleno/integralmente, sem vínculo com universidades brasileiras. Importante ressaltar que apenas Vera é beneficiária de bolsa de doutoramento (concedida pelo Governo de Portugal), enquanto as outras 9 (nove) brasileiras se mantêm através de financiamento próprio, porque venderam bens pessoais no Brasil ou porque fazem uso de economias de anos de trabalho⁶⁶.

⁶⁶ Informações retiradas de diário de campo coletadas nas socializações.

Quadro 1. Perfil das cientistas participantes

Cientista	Idade	Estado de Origem	Autodeclaração de Raça/Cor	Filhos	Modalidade de Pós-Graduação	Área de Conhecimento	Bolsista
Laurinha	50	MG	Não branca	Não	Doutorado	Ciências Humanas	Não
Vera	30	MG	Branca	Não	Doutorado	Ciências Humanas	Sim
Olívia	34	MG	Parda	Não	Doutorado	Ciências Humanas	Não
Iolanda	39	SP	Branca	Não	Doutorado	Ciências Biológicas	Não
Larissa	31	RN	Branca	Não	Mestrado	Ciências Biológicas	Não
Maithê	39	SP	Branca	Sim	Mestrado	Ciências Sociais Aplicadas	Não
Ísis	43	RJ	Negra/Afrodescendente/Ameericana	Não	Doutorado	Ciências Humanas	Não
Helena	37	SP	Branca	Sim	Mestrado	Ciências Sociais Aplicadas	Não
Claudia ⁶⁷	26	Lombardia - Itália	Branca	Não	Mestrado	Ciências Sociais Aplicadas	Não
Maria	26	RJ	Branca	Não	Mestrado	Ciências Biológicas	Não

Fonte: Elaborado pela autora

5.5 As transcrições das entrevistas

Para as transcrições das entrevistas, seguiu-se as recomendações de Rodrigues, Lemos e Gonçalves Junior (2010) baseados na abordagem *Fenômeno Situado* proposta por Joel Martins e Maria Bicudo (1989).

Após a coleta dos discursos (gravação das entrevistas) dos colaboradores da pesquisa, devem ser realizadas várias audições seguindo-se rigorosa transcrição. Posteriormente, se efetuam diversas leituras das entrevistas, objetivando-se o levantamento de asserções que são significativas para o pesquisador diante da interrogação empreendida, sendo este um primeiro movimento em busca da essência em cada um dos discursos [...] (RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 85).

Como maneira de melhor representar as entrevistas, nas transcrições foram utilizados sinais, quais sejam:

⁶⁷ Claudia possui dupla nacionalidade, italiana e brasileira.

Quadro 2. Sinais utilizados nas transcrições das entrevistas

Sinal	Recurso	Exemplo
[]	Comentários/explicações da pesquisadora necessários para a compreensão dos discursos	[Risos] Já começa muito complicado.
...	Pausa prolongada	Enfim... esse é um dos poucos e vários exemplos que a gente tem pra dar.
“ ”	Entrevistada performa fala/pensamento de uma 3ª pessoa ou dela mesma em outro momento no passado	Eu comentei “Nossa, acho que vai ser muito legal para programa fazer parceria com as universidades brasileiras”
Reprodução de sons/onomatopeias	Som estendido/onomatopeia	Ah
<i>itálico</i>	Palavras estrangeiras	<i>locus, status, paper etc.</i>

Fonte: Elaborado pela autora

As transcrições das 10 (dez) entrevistas realizadas são apresentadas na íntegra no Apêndice 3 desta tese. As entrevistas foram numeradas, de acordo com a sequência na qual foram gravadas, por números romanos (de I a X) seguidos pelo nome fictício da participante escolhido por ela.

5.6 A análise dos dados

Como explicitado anteriormente, essa pesquisa busca inspiração na fenomenologia e fenomenologia feminista/feminismo fenomenológico para tecer o caminho metodológico. Especificamente, para a coleta de dados, transcrição das entrevistas e análise de dados, adotou-se as recomendações da abordagem *Fenômeno Situado*.

De acordo com Martins e Bicudo (1989), Bicudo e Espósito (1997), Garnica (1997) e Giorgi (2012), o método de análise de dados na fenomenologia é constituído dos seguintes momentos:

- 1) O sentido do todo: lê-se todo o material para que se tenha uma visão geral das descrições (entrevistas) e familiarizar-se com a linguagem do sujeito. O/A pesquisador/a pode realizar a leitura quantas forem necessárias.
- 2) Análise Ideográfica (identificação das unidades de significado): identificar diretamente no texto as “unidades de significado” (trechos significativos), com o objetivo de dar luz ao fenômeno investigado, sempre guiado pela interrogação da pesquisa. As unidades de significados são “postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição” (BICUDO, 2011, p. 57). Ou seja, ao serem

identificadas, as unidades de significado são sublinhadas e numeradas (em ordem crescente).

- 3) A análise nomotética: constitui em um movimento do individual para uma estrutura geral na qual as unidades de significado dão sentido ao estabelecimento de categorias abertas e se tornam exemplos de convergências, divergências e eventuais idiossincrasias. Para Bicudo (2011, p. 58)

[...] fenomenologicamente, [a análise nomotética] indica a transcendência do individual articulada por meio de compreensões abertas pela análise ideográfica [representação de ideias das descrições ingênuas do sujeito por meio de símbolos gráficos], quando devemos atentar às convergências e divergências articuladas nesse momento e avançar em direção ao seguinte, quando perseguimos grandes convergências cuja interpretação solicita *insights*, variação imaginativa, evidências e esforço para expressar essas articulações pela linguagem.

- 4) Organização da matriz nomotética: é realizada com a construção de um quadro onde são identificadas as categorias, as participantes e as unidades de significado atribuídas a cada categoria/participante.

Simplificando, Gonçalves Junior (2008) sintetiza esse processo da seguinte maneira:

[...] após a transcrição rigorosa dos discursos, é realizado o levantamento de asserções significativas para o pesquisador (*Identificação das Unidades de Significado e Redução Fenomenológica*); ao se perceber convergências, divergências ou ainda idiossincrasias nos discursos dos colaboradores da pesquisa entrevistados, são estabelecidas categorias estruturais e agrupadas as unidades de significado sob estas (*Organização das Categorias*); na última fase é apresentada uma compreensão do fenômeno investigado, a partir dos dados organizados na matriz nomotética (*Construção dos Resultados*) (GONÇALVES JUNIOR, 2008 apud RODRIGUES; LEMOS; GONÇALVES JUNIOR, 2010, p. 87).

Após o desvelamento do fenômeno suspenso através das categorias, as falas das participantes serão confrontadas com as autoras discutidas no embasamento teórico de acordo com a orientação de Moreira, Simões e Porto (2005).

Sendo assim, após diversas leituras para a familiarização da pesquisadora com os discursos, foram identificadas as Unidades de Significados relevantes para o desvelamento do fenômeno e que são apresentadas nas transcrições completas das entrevistas no Apêndice 3. As Unidades de Significado estão sublinhadas e numeradas em ordem crescente, numeração esta que reinicia a cada entrevista. O agrupamento das categorias estruturais dos discursos é representado por letras: A, B e C. Devido à complexidade da categoria B, encontrou-se a necessidade de se definir outras subcategorias para melhor construção dos resultados: 1, 2, 3 e 4. As divergências em relação às categorias estruturais são representadas pela letra d minúscula.

Quadro 3. Representação das categorias estruturais e divergências

Símbolo representativo	Categoria estrutural/temática		Exemplos
A	O centro do conhecimento		1A, 2A, 3A...
B	A violência colonial em todas as suas faces	1 “Um olhar diferenciado”: vocês brasileiras...	1B.1, 2B.1, 3B.1...
		2 “Esse problema da língua”: o brasileiro	1B.2, 2B.2, 3B.3...
		3 “Eu estou fantasiando?": xenofobia e assédios	1B.3, 2B.3, 3B.3...
		4 “Estou aqui para ensinar vocês a lerem”: violências epistêmicas	1B.4, 2B.4, 3B.4...
C	Enfrentamentos		1C, 2C, 3C...
d	---		1Ad, 1B.1d, 1Cd

Fonte: elaborado pela autora

Os exemplos a seguir ilustram tais representações.

Esse departamento tem uma linha mais à esquerda, onde eles dão conta de fazer uma análise menos preconceituosa, racista ou sexista que o restante da universidade tem (1A). É importante fazer esse recorte, porque eu acredito que seria muito mais difícil ser mulher dentro da universidade se eu não estivesse nesse espaço (Entrevista I – Laurinha).

Feito essa consideração, não é fácil ser mulher, uma mulher brasileira, nessa universidade mesmo no meu programa. Na minha atual turma, nós somos em oito mulheres, das oito somos cinco brasileiras, uma italiana e duas portuguesas. Na verdade, somos maioria no doutorado e mesmo assim a gente percebe todas as dificuldades de um olhar diferenciado a nós mulheres brasileiras (2B.1) (Entrevista I – Laurinha).

Durante as transcrições dessas entrevistas que eu fiz, eu lembro de uma estudante da universidade falar da forma como as brasileiras, na praxe, deveriam ser tratadas. “Ah mas tu és brasileira! Tu és fácil. As brasileiras são putas”. Assim, abertamente (18B.3) (Entrevista VII – Ísis).

Resumidamente, eu acho que é isso que é ser mulher e estudar aqui. É desbravar mesmo. É você falar “Eu vou, estou aqui e vou até o fim”. Pronto! Eu gosto de fazer mestrado aqui? Gosto. Se eu vou continuar? Vou. Só que nem tudo são flores. Como diz os Engenheiros “Eu não vim até pra desistir agora. Entendo você se quiser ir embora” (9C) (Entrevista VIII – Helena).

Tudo é ruim? Não, não é. A experiência de morar na Europa, a experiência que eles têm nos processos da área, os professores convidados de Bruxelas que tratam de questões muito atuais... O curso tem um *status* aqui que, em qualquer lugar que você chegar em Portugal e dizer que faz esse curso, você ouve “Nossa, parabéns!”. Por conta disso, vive-se muito por conta do *status* da faculdade. No Brasil, também tem seu *status*. Uma universidade com muitos séculos não é qualquer instituição (5Ad) (Entrevista VIII – Helena).

Finalmente, a Matriz Nomotética (Quadro 4) contém os nomes fictícios das entrevistadas/numeração das entrevistas, as categorias temáticas, bem como as indicações das Unidades de Significado nas transcrições das entrevistas.

Quadro 4. Matriz Nomotética

ENTREVISTAS		I Laurinha	II Vera	III Olívia	IV Iolanda	V Larissa	VI Maithê	VII Ísis	VIII Helena	IX Claudia	X Maria
CATEGORIAS											
A) “O centro do conhecimento”		1; 5; 15	4		1; 10			1; 5; 7; 8; 12; 13; 17; 19	1; 4; 5d; 7; 8	1	1
B) A violência colonial em todas as suas faces	1) “Um olhar diferenciado”: você brasileiras...	2; 4; 10	1; 3; 5; 6d; 7	1d	6; 7d; 8	1; 3; 6d	1d; 3; 5d				5
	2) “Esse problema da língua”: o brasileiro				4		2	11; 15			
	3) “Eu estou fantasiando?”: xenofobia e assédios	3; 17	2		2; 3; 5; 9	2; 4; 5; 7	4	2; 3; 4; 16; 18; 22	2	2	2; 3; 4; 7
	4) “Estou aqui para ensinar você a lerem”: violências epistêmicas	8; 9; 13; 14						9; 14; 20; 23	3		
C) “Enfrentamentos”		6; 7; 11; 12d; 16; 18					6	6; 10; 21	6; 9		6; 8

6 O SER CIENTISTA BRASILEIRA EM UMA UNIVERSIDADE PORTUGUESA

A partir das Unidades de Significado emergiram as categorias A, B e C que buscam desvelar o fenômeno *ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa*. Para o desvelamento do fenômeno estudado, os discursos das cientistas brasileiras inseridos em cada categoria temática dialogarão com os escritos das(os) autoras(es) trazidos no embasamento teórico.

A) O centro do conhecimento

A primeira categoria emergiu das percepções das cientistas sobre aspectos do espaço acadêmico português e, portanto, foi nomeada *O centro do conhecimento* – maneira como a Universidade de Coimbra se autodenominou na comemoração de seus 731 anos de existência, em 2021. O título foi escolhido porque representa a ciência hegemônica moderna colonial, o que não significa que os discursos sejam necessariamente sobre a Universidade de Coimbra, já que as cientistas pertencem a três diferentes instituições de ensino superior portuguesas.

A categoria traz temáticas de diversas naturezas como: as expectativas das cientistas ao escolher uma universidade em Portugal para realizar seus estudos de mestrado ou doutorado; o *status* atribuído a uma formação acadêmica em uma universidade portuguesa; os efeitos adversos da internacionalização das universidades; as inconsistências nas avaliações dos alunos; as tradições estudantis fortemente apoiadas institucionalmente e sobre como é ser uma mulher no espaço acadêmico de maneira geral e específico em uma instituição de ensino portuguesa.

Os relatos de Laurinha, Helena e Ísis trazem as expectativas criadas em realizar uma formação acadêmica em uma universidade portuguesa e como foi a concretização dessa experiência.

Você acredita que você está num *locus* de uma produção de conhecimento que deveria estar muito mais avançado e aprofundado em muito mais questões do que está. Em alguns momentos tem que ter uma paciência histórica pra dar conta de dizer “Tá, eu estou aqui...” (I – LAURINHA, 15A).

Nós pensamos “Nossa, ter aula na Europa e vivenciar tudo aquilo que a Europa tem a oferecer”. Quando chegamos nas cadeiras, o professor senta e fala, e fala, e fala, e fala e não temos nenhum contato mais próximo com a temática, fora as doutrinas. Você tem quatro, cinco doutrinas no máximo pra você ler, mas não tem nenhum tipo de debate a respeito disso. Nem as suas experiências práticas você traz, você apenas senta e ouve. Pra mim, essa já é uma forma bem ultrapassada de ensino e didática. Já não é mais assim há algum tempo no Brasil. Sobretudo, na pós, no mestrado onde você traz as experiências. Outra

coisa é sobre termos o mestrado integrado. Eles saem da licenciatura e já engatam no mestrado, não têm experiência nenhuma. Com isso, eu acho que se perde muito porque até os debates são muito teóricos e muito daquilo que eles leram. Não que eu ache que isso seja errado, só que é muito limitado. No Brasil, é muito mais proveitoso. Quando eu comecei a especialização no Brasil, eu tive aula com alguns professores renomados, como o ex-ministro do STF [Supremo Tribunal Federal]. Na aula dele, ele sentava e ele começava a contar sobre casos de equipes das quais ele fazia parte, sobre partidos e as experiências dele. Ao mesmo tempo, ele puxava as experiências da turma também, era um diálogo mais aberto. Aqui é bem fechado, eles não te dão abertura para debate (VIII – HELENA, 4A).

As falas de Laurinha e Helena “carrega[m] o fardo do pensamento” (CHAKRABARTY, 2008, p. 4) europeu, enraizado em nossa cultura brasileira colonizada, de que tudo que esteja localizado na Europa/Norte é sinônimo de qualidade, avanço e o centro da produção do conhecimento, o “*locus* do conhecimento”, como menciona Laurinha. Vemos nesses discursos, a reprodução do ideário moderno colonial no pensamento de indivíduos “ex”-colonizados, a *dependência colonial* de Fanon e a *alienação* e *denegação* da própria cultura e saberes locais de Gonzalez.

No mesmo sentido, estão as frustradas expectativas de Ísis ao cursar um programa da área de Ciências Humanas que, desde o início, mostrou-se contraditório à própria proposta como será discutida na categoria B.

Fiz a seleção, passei e vim pra cá. Chegando aqui, eu tive muitos choques em sala de aula. Choques com aquilo que eu imaginava que nunca testemunharia em um doutoramento nessa área (VII – ÍSIS, 5A).

Eu tinha uma ideia – acho que eu sou muito romântica, muito idealista – de que um doutorado nessa área iria ser uma experiência de fortalecimento de uma autonomia enquanto mulher, sabe? Ou da consolidação de uma independência fruto da reflexão – porque o espaço acadêmico é um espaço para a reflexão, para a crítica, para o debate – que de alguma forma traria um ganho coletivo. É óbvio que eu estou tendo ganhos pessoais no sentido de um desenvolvimento do pensamento, a partir de todas as experiências, mas não como produto de enfrentamentos. Eu acho isso tudo lamentável, muitas experiências você vivenciou, testemunhou também. Xenofobia, resquílios de recursos e práticas de colonialidade do saber, do poder e do ser. Isso são violências... (VII – ÍSIS, 7A)

Ao tratarem das consequências da expansão da internacionalização nas universidades, De Wit (2017) e Knight (2011; 2017) apontam que o uso da língua inglesa nas aulas, quando falada por aqueles que possuem outra língua como materna, pode afetar a qualidade da educação. Aliado a isso, podem estar falhas administrativas da universidade referente às informações acadêmicas básicas disponibilizadas aos alunos estrangeiros. Tais pontos são ilustrados pelas experiências de Vera.

Muitas vezes eu me senti perdida, sozinha, sem saber a quem recorrer, com muita dificuldade pra entender o que eles falavam. A princípio, minhas aulas foram em inglês, mas cada professor tinha um sotaque diferente do inglês. Então, eu me senti muito abandonada pelo sistema da universidade, em todas

as avaliações que eu fiz eu coloquei esse ponto que a gente não recebe instruções nem de como usar o sistema da universidade, por exemplo, de quais são as cadeiras obrigatórias, a dificuldade com calendário escolar, enfim... (II – VERA, 1A)

Além do mais, como mencionado pelos autores, um programa internacional não é sinônimo de conteúdo internacional, inclusive, ele pode representar saberes essencialistas, regionalizados e até ser porta-voz da colonialidade do saber/poder como as temáticas de Direito Internacional e Estudos Feministas, por exemplo (DE WIT, 2017; KNIGHT, 2011; 2017). Isso se deve, pois ao contrário do que se imagina, o objetivo dos programas internacionais é promover o fortalecimento das práticas locais e, por isso mesmo, não têm o interesse em dialogar com conhecimentos/práticas internacionais, sobretudo dos países do Sul global. Prova disso é a fala da professora de Laurinha “Não, não temos interesse nenhum em fazer parceria com as universidades brasileiras” (I – LAURINHA, 17B.3). Tais aspectos também são identificados nos discursos sobre as experiências de Laurinha, Ísis e Helena.

O que a gente vê muito é... a gente viveu uma experiência numa disciplina que a gente foi discutir sobre mercado de trabalho e você tinha na bibliografia complementar lá do rodapé, sabe assim? Aquela complementar que fica com a letra minúscula lá no rodapé da página. A gente tinha alguma coisa que falava do mercado de trabalho do Brasil, por exemplo, mas você não tinha nenhuma autora que falasse sobre o mercado de trabalho no Brasil. Você imagina numa turma de doutorado de oito, cinco já ser de uma outra nacionalidade e, quem estava organizando a disciplina, nem sequer pensou na possibilidade de refazer a sua base de discussão. Na verdade, a ideia dela é essa: nós estamos aqui em Portugal que aprendamos as questões de Portugal. A gente não está aqui pra querer trazer experiências do Brasil, a gente está aqui pra aprender o que a Europa faz e é muito louco porque aprender o que Portugal faz no mercado de trabalho com as mulheres é quase que um retrocesso, hoje em dia. A gente já avançou em muito mais coisas no Brasil (I – LAURINHA, 9B.4).

Eu vim com uma ideia de querer amadurecer academicamente, apurar meu exercício enquanto pesquisadora. Então, você se depara com situações completamente inesperadas como esse doutoramento que é *fake*. Aliás, ele não é *fake*, a gente que acha que ele é outra coisa, talvez nós que tenhamos que tirar o véu dos olhos pra ver as coisas como elas são. O que não deixa de ser uma forma de amadurecer porque achamos que o feminismo é uma coisa homogênea e você vê na pele que não é. Existem interesses, disputas de narrativa e de poder muito grandes dentro do feminismo (VII – ÍSIS, 9.B.4).

Um colega queria falar sobre um doutrinador brasileiro e o professor falou que não porque ele não sabia quem esse doutrinador era. Como ele iria falar de alguém que ele não conhecia? Porém, não era porque esse professor não o conhecia que ele não era alguém renomado no Brasil. Nisso, a gente cai de novo no “Vocês podem falar sobre o que vocês quiserem, mas...”. Alguns temas brasileiros não podem ser tratados porque os brasileiros já esgotaram. Eu acho que nunca se esgota um tema, sobretudo, na área que muda sempre. A sociedade muda e ela muda também, vai se adaptando. Por exemplo, sobre a *Lei Maria da Penha* a gente ouviu que já foi muito falada pelos brasileiros aqui. Eu concordo que quando você vem para uma faculdade na Europa, você tem que se situar na Europa, você não pode querer estudar como se fosse no Brasil. Só que eu discordo completamente sobre essa questão de não poder trazer suas

experiências, vivências, aquilo que você aprendeu no Brasil. Um aluno que trate da *Lei Maria da Penha* não é visto com bons olhos. Tivemos um caso que uma colega trouxe um *paper* falando sobre Mariana e o professor não se sentiu à vontade com o tema dela. Talvez porque ele não sabia mais a fundo do que se tratava, do que aconteceu. Os próprios alunos comentaram “Ai falando sobre isso...” “Nossa, esse tema!”. Você sente esse... preconceito. Não tem outra palavra (VIII – HELENA, 3B.4).

Embora concorde com as posições trazidas pelos autores citados, é de extrema importância ressaltar os padrões de colonialidades do saber/poder/ser observados que também justificam o distanciamento das universidades portuguesas dos conteúdos, temáticas e saberes produzidos no Brasil. Ísis menciona essa questão no trecho a seguir.

Não é de ordem individual para nós termos escutado o que escutam, presenciado o que presenciamos em sala de aula. Não são questões de ordem individual, pessoal. É uma questão de ordem coletiva, dos nossos fatos históricos, culturais, o fato de termos sido invadidos, expropriados, roubados, violentados. Essa violência continua acontecendo em sala de aula, no espaço do saber, um saber fraudulento porque não reconhece outros saberes. Não apenas não reconhece, como nega e violenta outros saberes. Isso é a colonialidade nua e crua, efeito do colonialismo (VII – ÍSIS, 8A).

Quanto às taxas universitárias atribuídas aos alunos estrangeiros, Helena descreve a dinâmica das propinas pagas pelos brasileiros na universidade. Como explicitado anteriormente no *Contexto Universitário*, algumas universidades portuguesas aceitam o *Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta* firmado entre Brasil e Portugal que equipara os estudantes brasileiros os portugueses. Porém, outras universidades apenas consideram os brasileiros como qualquer outro estudante internacional e, portanto, sujeito aos valores estabelecidos em tal categoria. Ademais, Helena diz não conhecer nenhum brasileiro beneficiado com bolsa de estudos o que vai ao encontro com o dado encontrado no perfil das participantes: apenas uma em dez possui bolsa de estudos.

Agora, pra mim a pior coisa de todas é a propina. Essa pra mim é o fim da picada, é o fator determinante do quão discriminatório é... Nós brasileiros pagamos uma propina de €7000 por ano, sendo que nós temos o Estatuto da Igualdade pela qual, brasileiros e portugueses são iguais em Portugal e no Brasil. Portugueses são equivalentes a cidadãos brasileiros em território brasileiro e brasileiros equivalentes a portugueses em território português. Outras universidades aceitam, aqui eles não aceitam esse estatuto e você deve pagar €7000 por ano, sendo que um europeu paga €1200. Pagamos mais do que cinco vezes mais para estudar na universidade, sendo que temos o mesmo ensino e, às vezes, é até pior, pois sofremos discriminação. Essa parte, pra mim, é mais absurda que existe nessa universidade. Tem bolsa, mas as bolsas vão mais para os portugueses e europeus. Eu não conheço nenhum brasileiro com bolsa. Os brasileiros que pagam €1200 têm dupla nacionalidade. Um europeu paga €2400 por um mestrado e nós pagamos €14000. É muita diferença, não é? (VIII – HELENA, 8A)

Helena cita porque escolheu essa universidade para fazer o mestrado e Ísis fala do porquê o elevado número de estudantes brasileiros dar preferência a estudar em tal universidade.

Você pode dizer “Você paga?”. Sim, porque a gente vem pra cá com uma ideia e querendo ou não, dizer que você cursou mestrado nessa universidade abre portas no meu mundo profissional. Você chega com outro *status* quando você diz que fez uma pós aqui. Os brasileiros vêm mesmo (VIII – HELENA, 8A).

O curso tem um *status* aqui que, em qualquer lugar que você chegar em Portugal e dizer que fez esse curso, você ouve “Nossa, parabéns!”. Por conta disso, vive-se muito por conta do *status* da faculdade. No Brasil, também tem seu *status*. Uma universidade com muitos séculos não é qualquer instituição (VIII – HELENA, 5Ad).

Existe ainda a ideia de vir estudar em uma universidade de setecentos e pouco anos e que isso confere um certo *status*. De fato, confere porque quando você retorna, isso ainda é visto com *glamour* (VII – ÍSIS, 19A).

Essas afirmações vão de encontro ao que Knight chama de “programas fábrica de vistos” (KNIGHT, 2017, p. 14), ou seja, são programas internacionais que atraem grande número de estudantes estrangeiros dispostos a pagarem um alto valor pelas propinas em busca de *status*. Esse fenômeno, para além de um comportamento discriminatório por parte da universidade, demonstra a dependência financeira das instituições de ensino portuguesas.

Outra temática mencionada pelas cientistas de diferentes áreas do conhecimento é como são feitas as avaliações dos alunos em seus programas. Em diversas ocasiões, anotadas em diário de campo fica claro que independentemente da qualidade dos trabalhos entregues pelos alunos dos programas de pós-graduação, a ninguém é atribuída a nota máxima, vinte. Ísis trata da questão na descrição abaixo.

Sobre nota, tem algo muito revoltante para falar sobre nota. No nosso doutoramento, não se dá vinte pra ninguém, que é a nota máxima aqui em Portugal. Palavras da coordenadora mais de uma vez publicamente “Ninguém recebe vinte no doutoramento”. Como uma professora, sem ter lido qualquer trabalho, pode determinar que ninguém é bom o suficiente, maduro academicamente o suficiente para ter uma nota máxima no doutoramento? Porque se der a nota máxima pra todo mundo, como que fica? [...] Porque se é difícil de ganhar vinte é porque ninguém é competente o suficiente para ganhar vinte. [...] Se nós cruzarmos isso com o fato de que a maioria das alunas são brasileiras, não precisa dizer mais nada (VII – ÍSIS, 12A).

Helena também aborda inconsistências na avaliação educacional em seu programa.

Nós apresentamos *papers* porque isso é regra no mestrado, mas você não tem orientação. Você decide sobre o que vai falar e isso é acordado com o professor, só que quando você vai apresentar, ele diz “Ah, mas não era bem isso o que eu achei que você fosse falar”. Como eu vou ser avaliada por alguém que achou que não era sobre aquilo que eu fosse falar sendo que ele te deu liberdade pra você escolher sobre o assunto e avisou? (VIII – HELENA, 4A)

As universidades portuguesas são conhecidas pela manutenção institucional das tradições a partir das vestimentas, das comemorações acadêmicas e da praxe⁶⁸. Embora a praxe sempre esteve envolta em muitas polêmicas pelas suas centenárias práticas conservadoras, tradicionalistas e violentas, ela continua a ser um importantíssimo rito de passagem para os jovens que adentram a universidade. Enquanto Ísis era entrevistada, alunos do primeiro ano do curso de Sociologia eram praxados na principal rua da cidade. Embora o segundo trecho apresentado esteja classificado como uma Unidade de Significado da categoria B, ele ilustra como pode ser a praxe para as alunas brasileiras de graduação.

Olha aí, vem mais uma situação de violência que é a praxe [alunos passam por nós enquanto praticam a praxe]. Da Sociologia, isso é um absurdo! Gente, eu espero que eles saiam da Sociologia com outra cabeça. É possível que não porque quem está aplicando a praxe é quem está saindo. Está só fazendo a manutenção do pior que essa universidade tem que é a praxe. Essa semana, eu vi praxados descendo as escadarias nus. Eles botaram as mãos para esconder o pênis, mas fizeram eles descerem nus. Só homens. Quer dizer, quem não quiser, não existe essa possibilidade, as pessoas têm que fazer para serem incluídas no grupo, mas é uma violência. Eles entendem a tradição como algo a ser mantido, não o questionamento dessas práticas tradicionais. É fazer a manutenção. Por quê? Ingressar na universidade é um rito de passagem pra esses jovens, a maioria deles vêm de cidades pequenas. Portugal é muito tradicional, é muito conservador. Eles estão em um centro, em uma cidade universitária, mas todas as pessoas que transitam aqui ou que estão chegando vêm de cidades pequenas, de aldeias e trazem seus valores que são valores mais tradicionais, mais conservadores. Então, isso não é uma questão, isso não é um problema. Enquanto, a universidade não assumir isso institucionalmente como uma questão, isso vai continuar acontecendo. A universidade que tem de assumir um posicionamento aberto pra discutir as praxes. Os cânticos são extremamente violentos e machistas, as mulheres praxam outras mulheres. Existem alternativas menos violentas e machistas pra fazer isso. Não se justificam como as coisas acontecem. Eu acho que quem vem não imagina como as coisas acontecem aqui. Não imagina porque isso não discutido, não é debatido institucionalmente (VII – ÍSIS, 17A).

Durante as transcrições dessas entrevistas que eu fiz, eu lembro de uma estudante da universidade falar da forma como as brasileiras, na praxe, deveriam ser tratadas. “Ah, mas tu és brasileira! Tu és fácil. As brasileiras são putas”. Assim, abertamente (VII – ÍSIS, 18B.3).

De maneira geral, Vera, Ísis, Helena e Claudia discutem sobre ser mulher no espaço acadêmico, fazendo considerações sobre o agravante de ser mulher brasileira no espaço acadêmico português. Elas falam das dificuldades de ser mulher em uma sociedade machista que reproduz as estruturas sociais também na universidade, como mostra o discurso de Helena sobre o restrito acesso das mulheres à docência em seu programa famoso pelo tradicionalismo.

⁶⁸ A praxe é uma prática que equivale ao trote universitário brasileiro e teve sua historiografia apresentada na seção *Contextos*.

Eu acho que a academia tem um olhar muito mais leve para os estudantes homens de forma geral. Acho que eles, digamos assim, a impressão que dá é que eles passam mais credibilidade, eles são mais firmes e fortes, seguros. É como se eles [docentes] tivessem um olhar de maior interesse para o tipo de trabalho que os homens fazem. [...] A diferença que eu consigo perceber em relação ao momento que eu estou falando ou que uma outra mulher está falando – porque, por exemplo, quando eles estão dando aula, eu nunca percebi nada – no meu momento de fala ou ao momento de fala de uma outra mulher, já percebi algum tipo de impaciência (II – VERA, 4A).

Nós mulheres somos a maioria na universidade, pelo menos no meu mestrado, e mesmo sendo a maioria ainda somos totalmente limitadas pelo conservadorismo. Em todo o mestrado, eu não tive nenhuma professora mulher, eu tenho colegas que tiveram uma professora durante todo o período do mestrado. O acesso da mulher às cadeiras para ministrar as aulas é bem restrito. É um mundo muito masculino e por ser assim, é muito fechado naquilo que interessa a eles. Eu tenho professores que são extremamente educados e, mesmo na sua educação, eles deixam claro as suas preferências e suas orientações. Em relação ao brasileiro, existe preconceito sim, não adianta dizer que não. Apesar dos brasileiros e, sobretudo, das mulheres brasileiras serem a maioria – a minha turma tem 50% de brasileiros – há muito preconceito (VIII – HELENA, 1A).

Helena, Claudia e Maria afirmam que precisam se esforçar muito mais do que os colegas homens para provar seu valor e, perto dos colegas homens portugueses, essa tarefa se torna ainda mais trabalhosa.

Eu vejo que para os homens não é assim. A forma deles abordarem os homens e, se esses homens forem portugueses, é mais mansa. Não são todos os professores, mas como é um mundo muito masculino, às vezes, sem muito a intensão, acabam puxando para o gênero. Eu acho que a grande dificuldade é essa. Se fazer ouvir é a parte mais difícil (VIII – HELENA, 7A).

Ser mulher brasileira em uma universidade portuguesa é mostrar um pouco mais daquilo que precisa porque se dá mais valor aos alunos portugueses. É um ambiente bem machista. Além de não ser portuguesa, você é mulher. Além de ter que ser melhor do que os colegas portugueses, você tem que se mostrar melhor do que os colegas brasileiros e homens. É um pouco trabalhoso (IX – CLAUDIA, 1A).

Ser pesquisadora e ser pesquisadora em um país que não o seu de origem já é um desafio por si só. Ser pesquisadora mulher e, reconheço que se for mulher negra, mais ainda. Eu acho que é você se deparar com muitas situações nas quais vão duvidar da sua capacidade e até você mesma vai duvidar. Não é simplesmente e somente por ser uma aluna de pós e pesquisadora, porque é nítido que o fato de eu ser uma mulher em uma sociedade bem machista faz com que eu precise me esforçar mais para ter a mesma credibilidade que muitos homens (X – MARIA, 1A).

Além do preconceito/xenofobia sofrido pelos brasileiros nas universidades portuguesas que é mencionado por todas elas, Ísis aponta também um aspecto do colonialismo vigente nesses ambientes.

[...] ser mulher brasileira em uma universidade em Portugal está em processo. Sobretudo, enquanto alvo de preconceito, xenofobia e colonização (VII – ÍSIS, 1A).

Os discursos transcritos acima dão conta de ilustrar todos os aspectos elencados pelas sessões teóricas aqui discutidas ao:

- Relocalizar os contextos nos quais o fenômeno ocorre, ou seja, no centro da produção hegemônica do saber autorizado ainda instalado na sede do poder colonial;
- Descrever a universidade portuguesa como mantenedora de tradições violentas e a cultura patriarcal-masculino-machista, seja na vida estudantil ou em sala de aula;
- Mostrar a continuidade da dependência entre colonizado-colonizador seja por brasileiros que buscam por *status* em Portugal ou instituições portuguesas que buscam pelo capital financeiro das elites brasileiras;
- Confirmar os interesses neoliberais do feminismo branco europeu que se esquivam das responsabilidades em discutir as questões de raça/interseccionalidades e, até mesmo, desdenha das teorias produzidas no Sul global e,
- Reafirmar as dificuldades enfrentadas pelas cientistas por conta de seu gênero nos espaços acadêmicos e denunciar a especificidade de serem cientistas brasileiras em Portugal.

Considerando as descrições dos vídeos de comemoração dos 731 anos da Universidade de Coimbra (UNIVERSIDADE DE COIMBRA, 2021) e os trechos apresentados nessa categoria, observamos os traços apresentados por Quijano (2010) sobre a concepção colonial moderna de conhecimento baseada no avanço linear, unidirecional e hierarquizado dos povos, definindo a si mesmos como superiores, racionais e avançados.

B) A violência colonial em todas as suas faces

Como explicitado anteriormente, devido à complexidade que essa categoria contempla, ela será dividida em quatro subcategorias: “Um olhar diferenciado”: vocês brasileiras; “Esse problema da língua”: o brasileiro; “Eu estou fantasiando?”: xenofobia e assédios e “Estou aqui para ensinar vocês a lerem”: violências epistêmicas. O nome escolhido para representar essa categoria é adaptado de frase proferida por Ísis “A violência está aí em todas as suas faces em Portugal, em todas, em todas as faces. Ela se manifesta contra as mulheres brasileiras” (VII – ÍSIS, 16B.3). Portanto, tratará das

diversas violências identificadas nas falas das participantes que caracterizam aspectos da colonialidade do ser, do poder e do saber.

1) “Um olhar diferenciado”: vocês brasileiras...

Essa subcategoria é responsável por expor a percepção das cientistas brasileiras em relação à visão que os portugueses possuem delas, sobretudo na universidade. Embora, algumas afirmem não ter sofrido nenhuma situação de preconceito direta, os estereótipos que rondam a presença da brasileira no país são refletidos pelos que elas nomeiam de *olhares diferenciados*.

Na minha atual turma, nós somos em oito mulheres, das oito somos cinco brasileiras, uma italiana e duas portuguesas. Na verdade, somos maioria no doutorado e mesmo assim a gente percebe todas as dificuldades de *um olhar diferenciado* a nós mulheres brasileiras (I – LAURINHA, 2B.1).

O trecho da frase que dá o nome à subcategoria não aparece apenas na entrevista com Laurinha, mas também em outras como destacadas nos trechos que seguirão. O subtítulo é uma referência às palavras usadas pelos portugueses para justificar o estereótipo atribuído às brasileiras. Quando questionados, sempre se ouve algo como “É porque vocês brasileiras...”, “Vocês brasileiras...”, “Mas vocês brasileiras são assim e assado” “Mas também! Vocês brasileiras...”.

Somos mulheres em Portugal, onde a gente já sabe qual é a visão que os portugueses têm das mulheres brasileiras aqui (I – LAURINHA, 10B.1).

Foi durante esse período que eu tive conhecimento do que as brasileiras passavam aqui ou daquilo que costuma justificar o tratamento que nós recebemos: que é o de puta (ÍISIS-2B.3).

Assim como abordados pelos textos de Padilla (2007), Malheiros (2007), Machado (2007) sobre as brasileiras imigrantes em Portugal também observamos nos discursos os estereótipos da extrovertida, da puta e até da ladra de maridos portugueses que continuam a ter fortes representações na sociedade e na cultura portuguesa.

[...] Falam que a gente é mais alegre, que a gente é mais sorridente, que as brasileiras são assim, as brasileiras... E eu fiquei “As brasileiras são assim como exatamente?”. Porque é como se a gente sofresse um estigma, coubesse numa caixinha, como se a gente fosse o modelo de alguma coisa. [...] Logo no início do mestrado, no primeiro dia de aula, uma colega minha falou sobre isso. Disse que éramos muito simpáticos, muito sorridentes. Ela veio logo conversar, puxar assunto, tentar me receber e achei isso bacana. Então, ela disse que a sociedade portuguesa, as mulheres portuguesas tinham um “porém” com as mulheres brasileiras por causa de alguma história aí que aconteceu anos atrás com – não sei como eles falam aqui, mulheres de programa, talvez, enfim – e que as mulheres portuguesas se sentiram mal como se as brasileiras quisessem roubar os seus maridos. Eu olhei aquilo e pensei “Então, todo mundo é assim?”. Somos vistas dessa maneira só porque é mulher e brasileira [...] (VI – MAITHÊ, 3B.1).

A fala de Maithê traz seu questionamento sobre o estereótipo da brasileira extrovertida. O “porém” mencionado por ela é referente aos acontecimentos que culminaram no movimento *Mães de Bragança*, que é sempre utilizado para justificar o tratamento xenófobo e sexista reservado às brasileiras no país. Importante lembrar que as brasileiras não têm apenas de lidar com os assédios por parte dos homens portugueses, mas também com a hostilidade das mulheres portuguesas alimentadas pelas crenças surgidas no período do movimento.

Como esperado, *o olhar diferenciado* também está no ambiente universitário como descreve Vera, citando o estereótipo da brasileira prostituta ladra de maridos portugueses. Já Maria fala sobre como sua presença incomodava uma colega portuguesa no laboratório por receber orientações de uma mestranda brasileira.

Entretanto, mulher em Portugal, mulher brasileira em Portugal, de forma geral, tem um estereótipo bem ruim, na maioria das vezes. Dentro da universidade é diferente. [...] às vezes, olhares de reprovação ou de descaso, eu acredito que acontece. Não é na maioria das vezes, mas eu já percebi. Eu acredito que seja por ser mulher brasileira porque eu não vejo esse mesmo olhar pra outras mulheres portuguesas, por exemplo. Eu acho que como a gente já tem esse estereótipo aqui em Portugal, acaba passando um pouquinho pra academia. [...] Bom, o estereótipo, infelizmente, é um estereótipo negativo de que as brasileiras vêm pra cá pra roubar o marido das portuguesas ou para poder entrar na prostituição (II – VERA, 1B.1).

[...] É um professor catedrático que, às vezes, na hora que você está apresentando um trabalho te olha meio assim, não te dá muita credibilidade. É meio preconceituoso mesmo, por ser mulher brasileira. Porque existe a questão do machismo dentro da universidade, mas eu acho que além dessa questão de ser mulher, acho que o fato de ser brasileira é mais malvisto ainda mesmo dentro da universidade, entende? Certos olhares, principalmente de pessoas mais velhas, experientes. Às vezes, a gente pensa que “Ah é porque eu sou mulher e brasileira”, mas também existe o machismo [...] (II – VERA, 3B.1).

Desde que eu comecei no laboratório tem uma menina, estudante de doutoramento, que a minha presença a incomoda. [...] O que incomodou? Que eu, a estudante brasileira de mestrado que tinha chegado há alguns meses, expliquei uma técnica para doutorandos e isso incomodou muito. Ela foi a primeira a reparar que eu não uso sutiã e a partir dela outras pessoas começaram a perceber. [...] Os mais jovens estão com uma mente mais aberta ou pelo menos... Não sei... Dá pra ver muita diferença entre as pessoas mais velhas e mais jovens (X – MARIA, 5B.1).

Diversas vezes, a questão das gerações é mencionada pelas participantes. De acordo com elas, pessoas mais velhas tendem a ser mais preconceituosas e direcionar mais *olhares diferenciados*, enquanto pessoas mais jovens se mostram mais abertas, inclusive quando os brasileiros as questionam sobre a visão estereotipada e inadequada que os portugueses têm em relação aos brasileiros de forma geral e às brasileiras de forma específica. Isso pode representar um comportamento de conservadorismo geracional e uma tendência à mudança face às discussões recentes sobre o racismo, misoginia,

xenofobia etc. Porém, os discursos não são suficientes para confirmar tal afirmação. A questão geracional sempre surgia nas socializações como uma busca por explicar ou justificar o comportamento xenófobo e transfóbico das docentes em sala de aula ao que elas sempre chegavam à conclusão de que a geração não pode ser considerada, já que muitas delas são de outra geração e, não por isso, possuem o mesmo pensamento.

Eu acho que, em alguns casos, principalmente de homens mais velhos, *já olham assim...* No meu caso específico tem essa questão do sotaque, que eu observo (II – VERA, 3B.1).

Nos professores mais velhos a gente percebe que existe uma questão um pouco mais xenófoba, na verdade, não é nem xenófoba em si. É um pouco mais nacionalista onde eles consideram que, por exemplo, os brasileiros vão ter uma tendência maior a cometer plágio e irregularidades na hora de escrever os trabalhos. Quando é enfatizado o que não fazer, o exemplo é que os colegas brasileiros já fizeram isso, não todos, mas já aconteceu com brasileiros. É uma mente um pouco mais fechada nessas questões (IX – CLAUDIA, 2B.3).

Vera diz que os olhares não vêm apenas dos professores mais velhos portugueses, mas também de professores mais velhos de outras nacionalidades europeias. O que mostra o alcance do estabelecimento das identidades/estereótipos atribuídas pelas colonialidades.

Ah uma outra questão... Às vezes, eu tinha uma aula só com determinada matéria, determinada cadeira, como eles falam aqui, por exemplo, uma cadeira de seminários. Então, eu tive vários seminários, toda semana era um professor diferente e professores de diferentes países da União Europeia, não só de nacionalidade portuguesa. Óbvio que envolve a questão do inglês, já envolve uma outra questão. Eu acho que *o olhar* de alguns deles, principalmente mais velhos também reflete a mesma coisa de um professor que seja português. Entende? Que nem eu te falei, é raro, não é frequente, mas já percebi sim. Não necessariamente de um professor, de um homem de nacionalidade portuguesa, mas de um outro professor de outra nacionalidade que eu tenha apresentado algum trabalho, alguma coisa assim. Eu não tenho um caso específico grande para poder citar dentro da universidade, mas eu percebo, de forma geral, *essa questão do olhar* e tudo mais (II – VERA, 5B.1).

Embora as falas apresentadas anteriormente abordem *o olhar diferenciado* dos portugueses às cientistas brasileiras, algumas delas apontam algumas divergências como é o caso de experiências específicas vivenciadas por Olívia, Iolanda, Larissa e Maithê.

Eu acredito que a gente já chega na universidade com esse estereótipo. Aliás, com a ideia de que existe fora do país, especialmente, nos países latinos e Europa essa questão da mulher brasileira, do estereótipo. A gente já chega carregada disso, mas pessoalmente eu não vivenciei nada que confirmasse esse estereótipo, apesar de ter ouvido relatos. Então, na minha experiência pessoal ser mulher brasileira em uma universidade portuguesa tem sido ser uma mulher em uma universidade. Não tenho carregado na minha vivência pessoal, até o momento, nada que demonstre o fato de ser brasileira e ter um tratamento diferente. [...] Então, eu não tive nenhuma experiência que eu pudesse ressaltar ou ser discriminada pelo meu gênero. Minha experiência tem sido muito positiva. Não senti, em momento algum, nenhum tipo de... [...] Eu posso dizer que eu já ouvi relatos, que eu acredito ser verdadeiros, de mulheres na questão de assédio em outros cursos. [...] Fui surpreendida positivamente (III – OLÍVIA, 1B.1d).

Lá no laboratório as coisas correm bem, eu sou bem amparada pela minha orientadora e pela técnica que ela resignou pra me ensinar. Inclusive já fui na casa da técnica almoçar com a família, o sogro. O sogro dela já foi pro Brasil várias vezes, ele queria muito falar do Brasil, mais do que eu “Ah porque eu fiquei no Rio de Janeiro. Eu fiquei em tal lugar” (IV – IOLANDA, 7B.1d).

Fui para o meu estágio e lá não tive problema algum. Pelo contrário, fui super bem recebida no estágio (V – LARISSA, 6B.1d).

Eu não sei dizer ao certo, mas pra mim, de certa forma, foi tranquilo. Em relação a universidade, o ambiente acadêmico, eu acredito que eu fui bem recebida. Não tive nenhuma questão de preconceito, de misoginia, de xenofobia, nada do tipo. Nem *brincadeiras* que me fizessem sentir menosprezada, diminuída. Na minha turma – uma turma pequena de mestrado com 15 pessoas, porque as turmas costumam chegar a 30 – eu sou a única brasileira. Então, eu poderia ter os dois lados: um interesse maior, num sentido positivo ou de eu ser o foco, mas no sentido negativo, mais para o *bullying*. Na verdade, não houve isso. Os professores queriam muito a minha opinião sobre determinados assuntos, principalmente quando eles queriam uma relação com o cenário brasileiro [...] (VI – MAITHÊ, 1B.1d).

Aqui ressalto o termo *brincadeiras* o qual menciona Maithê no último excerto, pois, de acordo com as participantes, é uma palavra muito utilizada pelos portugueses para minimizar e justificar seus atos/palavras de ordem explicitamente preconceituosa. Após os discursos e análises apresentadas, fica evidente que *os olhares diferenciados* nada mais são do que a xenofobia e o sexismo cometidos diante das brasileiras imigrantes em Portugal, seja na academia ou fora dela.

Importante lembrar como os acontecimentos que culminaram no movimento *Mães de Bragança* continuam a ser citados pelos portugueses e, sobretudo portuguesas para justificar o seu comportamento xenofóbico e sexista. A identidade imposta às imigrantes brasileiras ainda se mostra vigente na sociedade e cultura portuguesas, como vimos na letra da música *Meu amor foi para o Brasil* (2015) de Carlos Tê transcrita na seção *Contextos*. O fenômeno no qual as mulheres portuguesas acreditam que terão seus maridos roubados pelas mulheres brasileiras através de feitiçarias e encantos será aqui denominado como *rapto de Proséripinos*⁶⁹. Sob o olhar das mulheres portuguesas

⁶⁹ Faço referência ao mito do *rapto de Proséripina/Perséfone* por Plutão. Proséripina estava colhendo flores em um bosque no vale Ena quando Plutão a viu e imediatamente se apaixonou por ela. Então, Plutão a raptou e levou-a para as profundezas de seu reino, Tártaro. Ceres, mãe de Proséripina, procurou-a por todo o mundo e, quando não a encontrou, chorou sentada sobre uma pedra por nove dias e nove noites. Após muitos dias de procura, Ceres chegou até o lugar onde Plutão havia aberto uma fenda para descer à Tártaro com Proséripina. Lá, encontrou uma ninfa que havia testemunhado o rapto de Proséripina, porém, por medo de Plutão, não o mencionou. Mesmo não sabendo a causa do desaparecimento da filha, a enfurecida Ceres condenou a terra à morte, tudo que era verde morreu, assim como o gado. Ao presenciar isso, Aretusa decide interceder pela terra e conta qual havia sido o destino de Proséripina. Ceres pede a intercessão de Júpiter que consente a restituição de sua filha apenas se ela não houvesse comido nenhum alimento no reino dos mortos. Embora Plutão tenha concordado com a liberdade de Proséripina, ela havia comido uma romã oferecida por ele no mundo inferior ao que a condenou a permanecer metade do ano com seu marido Plutão e a outra metade ao lado de sua mãe, Ceres. Há algumas variações a

enfurecidas – representadas por Ceres, mãe de Prosérpina, nessa analogia –, os homens portugueses, os Prosérpinos, são entidades infantilizadas que têm sua inocência roubada pelas raptoras brasileiras – Plutão – e levados para as profundezas do submundo onde acessam os prazeres pecaminosos.

Por meio dos trechos apresentados, observamos que às mulheres brasileiras é permitido apenas ter uma única identidade construída pela colonialidade do ser: a da(as) brasileira(s). O estabelecimento dos estereótipos, sob a perspectiva de Homi Bhabha, objetiva negar a identidade ao outro através da afirmação de si mesmo. Neste caso, essencializa-se a identidade da brasileira através de características opostas e contrastantes em relação à identidade da mulher portuguesa para desautorizá-la a ser outra coisa. Coloca-se a figura conservadora da esposa, mãe, reservada ao ambiente doméstico e aos “bons” costumes da sociedade portuguesa em contraste com a figura demonizada da brasileira, puta/prostituta, feiticeira, corruptora dos lares cristãos. Sendo assim, entendo o estereótipo da brasileira como instrumento instituído para dar continuidade à regulação e acesso aos corpos das mulheres brasileiras que ainda se encontram sob o julgo das colonialidades do poder/ser.

2) “Esse problema da língua”: o brasileiro

Subcategoria emergida dos discursos sobre o preconceito linguístico escancarado sofrido por imigrantes brasileiros em Portugal. Como tratado na seção *O contexto pós-colonial-xenófobo-machista*, a variante linguística brasileira do português não é aceita como a mesma língua por muitos portugueses que a preferem chamar de *o brasileiro*. Afirmações como “Tu não falas português e sim brasileiro”, “Ela está a falar na língua dela [brasileiro]” são comumente ouvidas pelos imigrantes que vivem no país.

Nas apresentações de trabalhos, a gente tem a questão da escrita do português de Portugal e o português do Brasil. Então, eu tive muita atenção e muito cuidado porque já tinham falado que pra fazer a dissertação a gente tinha que usar o português de Portugal e eu já fui tentando me adequar a isso. Os professores sempre foram muito abertos e alguns até falaram que eu era a única da sala que eles permitiam alguns “erros”. Na verdade, não são erros, são as palavras que escrevemos no Brasil. Em algumas aulas e apresentações de trabalhos os colegas falavam assim “Ah mas você fala brasileiro” e eu falava “Não, eu não falo brasileiro. Eu falo português do Brasil assim como aqui é português de Portugal” e dando um exemplo “Assim como existe o inglês americano, existe o inglês britânico e você não fala que a pessoa fala americano”. Uma professora falou “A Maithê tem razão”. É uma das coisas que acabam me incomodando muito, não só no contexto acadêmico, mas

respeito do período que Prosérpina permanece com a mãe, alguns acreditam ser esse período de 4 em 4 meses – proporcionando as quatro estações do ano e, outros, que o período fosse dividido em duas vezes ao ano, 6 em 6 meses (BULFINCH, 2002).

laboral e entre colegas. Essa questão de eles acharem que a gente fala brasileiro, que a gente fala um outro idioma quando a gente fala o mesmo, salvo questões específicas da língua, da origem, da história. [...] (VI – MAITHÊ, 2B.2).

O nome da subcategoria emergiu da fala de Iolanda ao ser aconselhada pela orientadora a escrever seus relatórios em inglês ou “traduzir” para o português de Portugal para que não houvesse “esse problema da língua”, pois assim, ficaria “mais gostoso de ler” (IV – IOLANDA, 4B.1).

Bem e mais preconceito por eu ser brasileira, porque a minha orientadora – que eu amo muito – pediu pra eu reescrever um relatório de estágio em inglês ou traduzir pra português de Portugal. Traduzir. Foi o que ela falou “Ou você traduz pra português de Portugal ou você faz em inglês. Os próximos você já faz em inglês pra gente não ter *esse problema da língua*. Isso foi algo que, apesar d’eu gostar muito dela, às vezes, quando eu vou escrever, mesmo eu sabendo da minha dificuldade de escrever em inglês também eu lembro desse fato, sabe? Apesar do fato de... Ela é boa, ela tem esse preconceito. Ela ainda usou a frase “Pra mim fica mais gostoso de ler se estiver em português de Portugal”. Como se a forma que eu tivesse escrito fosse impossível dela entender o que estava ali escrito. Eram cinco páginas, não era mais do que cinco páginas, o relatório de estágio. Eu acho que isso foi algo que pesou também, bastante pra mim que eu carregue (IV – IOLANDA, 4B.1).

A respeito da língua, Ísis faz alguns apontamentos de suas vivências sob a perspectiva da colonialidade. Para Ísis a correção como demarcação de autoridade e a humilhação coletiva por conta de nossa variação linguística se trata de mais uma violência colonial com o agravante de que ela é aplicada em espaços que se propõe a discutir sobre tais temáticas.

Teve uma coisa muito interessante com uma professora do doutoramento que teve comportamentos muito racistas, tem um pensamento e uma postura eurocêntrica dentro de sala de aula. No final da disciplina, quando ela corrigiu o nosso trabalho, ela não fez uma apreciação individual. Ela fez uma apreciação coletiva e o principal julgamento que ela fez acerca do nosso trabalho foi a correção do português. Todo mundo errou a mesma coisa, do mesmo jeito? Em uma turma de nove estudantes, todas erraram a mesma coisa? Ela fez questão de entregar essa avaliação para todo mundo ver. Mandou um e-mail para todo mundo. Essa ideia de homogeneizar a gente é um efeito do colonialismo também. É todo mundo igual, o mesmo corpo. É o que o Homi Bhabha fala sobre o signo estável. “Todos eles falando mal o português, vou corrigi-los todos iguais” (VII – ÍSIS, 11B.2).

Ela também relatou que ela fez um trabalho em dupla, ela brasileira e o colega português. O texto estava escrito com uma marcação discursiva do português do Brasil e o professor, ao ler o texto, interpelou o português o que ele fez no trabalho se ele nem corrigiu o português. Quer dizer, a ideia de erro permanece na nossa linguagem, no nosso português o que é uma forma também de dominação. Corrigir é uma forma de dominação porque nós sabemos que um dos processos de colonização era exigir que a língua adotada fosse a língua do colonizador e o idioma dos povos nativos não era permitido falar. Isso no processo de catequização foi muito forte. Então, quando um português te corrige, na verdade, o que ele está querendo demarcar é o lugar dele de autoridade, que ele acha que ele tem, coitado. Essa nostalgia de colonizador, ela é uma nostalgia presente, ela não é uma coisa que está há 500 anos atrás. Ela está muito presente e em um espaço onde ela não deveria estar. É um

espaço de reflexão, um espaço que se diz de avanço, de desenvolvimento, que propõe a discutir essas questões. A gente não vê, eu pelo menos nunca vi e sempre que esse assunto surge não só em relação Portugal-Brasil, mas Portugal-Países da África, nomeadamente de língua oficial portuguesa como Moçambique, Angola, eles reverterem a discussão para a questão da colonialidade interna [...] (VII – ÍSIS, 15B.2).

Em minhas socializações com Maithê, presenciei o seguinte episódio descrito em diário de campo:

Socialização com Maithê

Local: Apartamento de Maithê

Dia: 15 de dezembro de 2021

Hora: 14:15

Maithê divide o apartamento com mais quatro portugueses, uma espanhola e uma brasileira. Estávamos conversando na sacada sobre sua filha que mora no Brasil quando chegou um casal de portugueses que moram no apartamento. Eles começam a conversar sobre academia e, em um determinado momento, a portuguesa diz “Isso que eu estava falando” ao que seu namorado responde em reprimenda “Por que estás a falar assim? Não faças mais isto!”. Então, ela responde “Só estava a falar com a Maithê na língua dela”. Maithê questiona “Você acha que não falamos a mesma língua?”. Novamente, o namorado diz “Não repitas mais isto” (Diário de campo – Maithê, 15 de dez. 2021).

Se partirmos da ideia de Fanon de que “falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33), quando o português brasileiro é silenciado na academia portuguesa pela “correção” ou com a substituição pelo inglês, ao brasileiro não é dado o direito de existir. Acompanhando a página *Brasileiras não se calam*, vemos muitas denúncias e comentários de brasileiros que optaram por apenas usar o inglês com medo de ser discriminado em Portugal (G1, 2022c). Em contrapartida, se o processo colonial prevê o “sepultamento” da cultura colonizada, logo, falar e escrever em “brasileiro” se torna um meio de re-existir.

3) “Eu estou fantasiando?”: xenofobia e assédios

A presente subcategoria é destinada a desvelar as violências sofridas pelas cientistas brasileiras em Portugal na universidade ou na vida cotidiana na cidade onde vivem. Aqui, foram considerados os discursos que apresentavam aspectos que iam além de *um olhar diferenciado*, como exposição/humilhação das cientistas por conta de sua nacionalidade, xenofobia explícita direcionada às brasileiras de forma geral e manutenção de estereótipos no ambiente acadêmico. Além disso, serão expostas as vivências de assédio moral e importunação sexual que são uma constante na rotina das imigrantes brasileiras no país. O nome da subcategoria emergiu da fala de Laurinha que, diversas vezes, teve dúvida se estava presenciando as absurdas situações de xenofobia face a face.

Os companheiros autores de agressão criam situações que as mulheres que vivem em situação de violência têm dúvida se o que elas estão vivendo é violência ou se é da cabeça delas. Há uma lógica de questionamento das

mulheres, principalmente da violência simbólica, se o que elas vivem é legítimo ou se é da cabeça delas. Por que eu estou te fazendo uma comparação? Em muitos momentos que a gente vai vivendo aqui na universidade, alguns embates no nosso doutoramento – eu não posso te dizer se aconteceu esses embates nas outras turmas, que teve xenofobia nas outras turmas nós sabemos mesmo, inclusive tem várias pessoas que nem voltaram pro nosso doutoramento de turmas anteriores a minha – dentro da turma, das discussões que rolavam, a gente ficava... sabe aquele questionamento “*Eu estou fantasiando?* Isso está vindo por que eu sou brasileira? [...] (I – LAURINHA, 17B.3).

Laurinha compara sua situação no doutoramento ao das mulheres que vivem em um relacionamento abusivo, pois o comportamento das docentes em sala de aula, às vezes, é tão absurdo que ela e as colegas buscavam por outras explicações como justificativa. No trecho ela menciona as desistências de brasileiras de outras turmas do seu doutoramento: esse era um assunto recorrente nas socializações pós-aula, assim como a xenofobia, a transfobia, o epistemicídio e os embates travados pelas brasileiras frente às violências reproduzidas pelas docentes. Ainda, nas socializações foram mencionados os efeitos causados por esses embates à saúde física e mental das cientistas como descreve Laurinha.

[...] Era um lugar que a gente saia muito cansada, muito sugada e não era, muitas vezes, o cansaço porque tinha um dia inteiro de aula, de debate, eram os *enfrentamentos* que a gente tinha que ter [...] (I – LAURINHA, 18C).

As experiências de Iolanda, Larissa e Claudia ilustram a exposição/humilhação pela qual passam as/os brasileiras/os na sala de aula. É evidente que a presença das(os) brasileiras(os) não passa despercebida e há sempre a necessidade por parte dos docentes ou de alunos portugueses de fazer com que essa presença seja ainda mais marcante, de alguma forma.

Agora, a questão de ser mulher brasileira nessa universidade, eu tive um ponto muito forte que foi um professor que quando eu cheguei na sala de aula com livros na mão – na primeira aula dele, eu nunca tinha visto ele – ele falou “Você é brasileira, não é?”. Eu falei “Sou, como o professor sabe?” eu não tinha falado “oi” nem nada. Daí ele “Ah eu vi pelos livros na mão, porque aqui a gente já não usa mais livro. Só os brasileiros que carregam livros nas mãos”. [...] (IV – IOLANDA, 2B.3).

Já escutei brincadeiras com o Brasil “Ah você vai pro samba” “Vai pro carnaval” durante a aula online. Pelo fato de ser diferente, de ser brasileira... [...] Pra mim fica bem notório nas brincadeiras nas aulas. Teve uma vez que o professor “Nossa, Larissa e seus cabelos esvoaçantes” e nem tinha nada a ver. Não era nem meu professor, era um palestrante. Eu estava no meu quarto e tem vento da janela e “Chegou Fulaninha e o cabelo esvoaçante”. É estranho, né? E não era nem professor que tem contato, era só uma pessoa externa (V – LARISSA, 2B.3).

Embora Claudia acredite que os professores mais velhos sejam mais nacionalistas do que xenófobos, os brasileiros são expostos como aqueles que têm maior tendência a cometer irregularidades nos *papers* ou são questionados por que usaram tais referências,

e, ainda, porque escolheram determinados temas para escrever os seus trabalhos, enquanto, os portugueses nunca são questionados e têm “suas irregularidades” minimizadas ou ocultadas. Ela também reconhece a passabilidade que possui enquanto ítalo-brasileira que a coloca em uma posição privilegiada em relação às(aos) colegas brasileiras(os) e, por isso, esquivava-se do tratamento que eles recebem mesmo tendo cometido os mesmos erros. Helena faz um relato no mesmo sentido sobre a atitude de um professor diante de um *paper* escrito por um colega brasileiro.

Nos professores mais velhos a gente percebe que existe uma questão um pouco mais xenófoba, na verdade, não é nem xenófoba em si. É um pouco mais nacionalista onde eles consideram que, por exemplo, os brasileiros vão ter uma tendência maior a cometer plágio e irregularidades na hora de escrever os trabalhos. Quando é enfatizado o que não fazer, o exemplo é que os colegas brasileiros já fizeram isso, não todos, mas já aconteceu com brasileiros. É uma mente um pouco mais fechada nessas questões. Eu percebi não com mulheres em específico, é mais com brasileiros em geral. Com todo mundo que não é português, na verdade. Como eu sou italiana [com nacionalidade brasileira] eu vejo que, às vezes, eu me esquivo de certos tratamentos quando os professores sabem que eu sou italiana. Esse mesmo professor levantou alguns questionamentos no meu trabalho, mas sabendo que eu era italiana houve um posicionamento um pouco diferente. Não me tratou tão mal, não foi tão rígido quanto com os meus colegas que tinham feito menos erros que os meus. Mesmo assim, ele foi muito rígido com os brasileiros, com quem não tinha uma origem europeia. Isso ficou bem claro nas últimas apresentações, nas quais os colegas portugueses apresentaram trabalhos péssimos e o professor foi todo cordial pra explicar e deixar quieto esses detalhes, sem enfatizar demais os erros que eram claramente percebidos pelos alunos. Com colegas brasileiros que apresentaram trabalhos muito bons, nos mínimos detalhes ele já pontuava como erros mais graves que pudessem ser feitos (IX – CLAUDIA, 2B.3).

[...] O professor falou por horas sobre erros que outros alunos portugueses cometeram e não foram cobrados. O professor escutou o *paper* dele [um colega brasileiro]. O colega fez uma citação em alemão e o professor questionou se ele era alemão pra poder fazer aquela citação, senão ele não poderia fazer a citação em alemão. Porém, ele fez a citação que estava no livro e no livro estava em alemão. Ele traduziu e até colocou na nota de rodapé o original. O professor disse que não poderia e ficou bem claro que se fosse um europeu a fazer a citação, aquela pergunta não teria sido feita. Existem professores nos quais o preconceito é muito acentuado. Esse professor vai parar durante um ano com a justificativa de que ele vai tirar um ano sabático. Não sabemos se algo aconteceu porque esse ano ele foi péssimo (VIII – HELENA, 2B.3).

Iolanda conta como foi a reação de um colega português do mestrado quando ela recebeu a autorização de residência portuguesa.

Eu tive um colega do mestrado que eu sentia que ele não gostava de mim por ser brasileira. O dia que saiu a minha autorização de residência ele fez piada. Ele pediu pra ver e falou “Olha, isso tá errado”, eu falei pra ele “Por que está errado?” e ele falou “Está errado porque vocês não deveriam receber isso”. A outra menina portuguesa olhou pra ele com cara feia, mas não falou nada e eu pra não criar uma situação também fiquei quieta. Eu sempre percebia o jeito dele de desmerecer de alguma forma “Ah vocês brasileiros...”. Tem sempre essa frase “Vocês brasileiros...”. Esse foi bem explícito em dizer “Olha, vocês

não deveriam receber isso...”. Essa autorização de residência, né? (IV – IOLANDA, 5B.3).

Nas socializações e nas entrevistas os efeitos psicológicos de vivenciar a xenofobia, o sexismo, o assédio moral e sexual, embates em sala de aula são sempre mencionados pelas brasileiras. O cansaço mental extremo, faltas frequentes às aulas por enxaqueca, ansiedade, medo de andar sozinha na rua, preocupação com o valor do euro, desistências, são pontos recorrentes nos discursos. A entrevista realizada com Maria foi a mais significativa quando nós voltamos à condição psicológica das cientistas. Após sofrer assédio por parte de um docente, Maria passou a ter episódios de ansiedade e chegou a recorrer à emergência psiquiátrica de um hospital da cidade (X – MARIA, 8C). Decidiu participar do estudo assim que se sentiu melhor, pois acredita que sua voz pudesse ser usada para denunciar a situação que ela e outras cientistas brasileiras enfrentam em Portugal.

Na minha experiência, o que eu senti aqui em muitos momentos era que se surpreendiam com a minha capacidade. De alguma forma, tinham um pré-julgamento e quanto eu falava, apresentava alguma coisa as pessoas falavam – achando que estavam elogiando – “Nossa, não sabia que você era tão boa apresentando”. Por quê? O que eu teria de diferente? É a minha nacionalidade, eu ser mulher? A gente sabe e tem dia que a gente fala “Ah tá bom” e tem dia que isso chateada muito, dói, atrapalha em como você vai escrever, fazer seus experimentos. Você não pode chegar para as pessoas e falar “Olha, gente, eu não consegui cumprir essa data aqui porque ontem eu escutei uma coisa que me chateou muito e eu entrei em uma crise de ansiedade”. Engole o choro e vai. Também é ser obrigada a ter uma resiliência maior, ser mais forte. Não ser mais forte de um modo a depreciar outras pessoas, mas além de todas as dificuldades que todo mundo tem, não estão me deixando esquecer que eu sou brasileira. Tem coisa que a gente passa que por mais que terapia, terapia, terapia, mas... vem assombrando (X – MARIA, 2B.3).

Maria cita duas situações de assédio praticadas pelo mesmo docente com o qual também tinha contato no laboratório. Ela relata o primeiro assédio em sala de aula – transcrito abaixo – e, mais adiante, o segundo na Unidade de Significado 4B.3 (X – MARIA, 4B.3).

[...] Só tem ele de homem no laboratório, isso diz muito. Ele quer ser o chefe das mulheres. Tem um padrão de mulher, acabou que eu me encaixo no padrão: branca, cabelo liso. Em paralelo, eu estava tendo aula com ele e fui percebendo... Eu lembro que era pra gente apresentar um artigo científico, ele deu pra todo mundo e só o meu foi sobre orgasmo. [...] Ele queria me ver falando sobre orgasmo. Quando eu fui apresentar, ele me deixou por último e falou “Pra fechar com chave de ouro”. Foi horrível. Na hora, eu pensei “Eu não tenho como fugir daqui correndo, infelizmente. Vou lidar com isso. Vou pra casa e choro”. Foi isso que eu fiz (X – MARIA, 3B.3).

Além de violências no espaço acadêmico, elas também tiveram que lidar com a importunação/assédio sexual na rua, restaurantes, cafés e até por telefone. Iolanda conta

com detalhes quando foi perseguida por um estudante na rua. Mesmo não sendo português, ele reproduz o estereótipo da brasileira “fogosa”.

Com a universidade eu não tive nenhum problema por ser mulher. Eu sofri um assédio sexual aqui, que foi por parte de um estudante internacional, não foi português. [...] Sabe quando, de repente, aparece alguém do teu lado e fala “Oi tudo bem?” e eu “Oi, tudo bem” meio assustada. Ele me abordou andando, começou a fazer perguntas aleatórias e eu fui respondendo e tal. Ele “Você estuda aqui” e eu “Sim, faço mestrado aqui”. Ele “Ah você é brasileira?” Ele usou aquela velha frase “Ah vocês brasileiras são todas gostosas e fogosas...”, ele estava me seguindo. Eu falei “Por que você está falando isso?” e ele “Porque eu divido apartamento com uma brasileira e ela é sempre assim...”. [...] Eu comecei a ficar com muito medo dele. Eu já estava me sentindo ameaçada quando eu vi um grupo de estudantes era minha oportunidade. Ele estava cada vez mais se aproximando, sabe? Eu não fazia ideia de quem eram os estudantes que estavam trajados⁷⁰, mas eu falei “Olha, meus amigos estão ali”, saí correndo. Cheguei no grupo de alunas e falei “Aquele cara está me seguindo e eu estou com medo porque eu já tentei virar várias ruas e ele falava que ele tinha que virar pelo mesmo caminho”. Elas falaram “Qual que é seu nome?” e eu disse que era Iolanda. Elas começaram a brincar comigo como se me conhecessem e depois me levaram até em casa. Eram três garotas e um rapaz. Eles me deixaram na porta de casa e pediram pra eu não andar mais sozinha [...] (IV – IOLANDA, 3B.3).

Larissa passou por situação semelhante quando pegou um carro de aplicativo na cidade onde mora. Vemos o mesmo tipo de discurso ser proferido pelo motorista: “no Brasil não tinha isso, não tinha mimimi como tem aqui”. Ao seu ver, ser brasileira é sinônimo de ser “fácil” como diz Larissa e, portanto, ele achou que tinha livre passagem para dizer e fazer o que quisesse.

Também teve a situação do Uber que achou que poderia dar em cima por pensar que a brasileira é fácil. É diferente, se fosse uma portuguesa não teria falado daquela forma “porque aqui é muito mais complicado e no Brasil não tem barreiras”. Ele falou o tempo todo, que já tinha conhecido a minha cidade, mas pra mim, o que ele falou não tinha me chateado tanto, até eu ficar com medo por ele ter mudado o trajeto. No final, ele falou que eu não ficasse com raiva dele, mas que no Brasil não tinha isso, não tinha mimimi como tem aqui. Eu fiquei com muita raiva dele. Ele fez aquilo só porque é brasileira e pode falar o que quiser porque acha que a brasileira vai aceitar ou, pelo menos, não vai brigar e de fato eu não briguei com ele. Eu só fiz a reclamação depois porque eu queria sair do carro (V – LARISSA, 4B.3).

Tais comportamentos advindos dos homens portugueses são corriqueiros na vida das imigrantes brasileiras que vivem em Portugal como afirma Maria.

É de praxe você estar na rua, falando alguma coisa, mandando um áudio e um português escuta que você é brasileira e acha que isso é um portão aberto para vir falar com você. “Meu filho, se eu fosse portuguesa você não estaria nem falando comigo. Então, por que você está falando comigo?”. Tem dia que eu simplesmente falo “Não, não quero falar meu nome” e tem dia que eu falo,

⁷⁰ Vestidos com o traje acadêmico. Embora, cada universidade possua trajes diferentes, as peças utilizadas são as mesmas. O traje feminino completo é composto por: camisa branca; saia preta até a altura dos joelhos; colete, gravata e terno pretos; capa preta; meia-calça preta e sapatos de salto médio pretos. O traje masculino completo é composto por: camisa branca; calça, colete, gravata e terno pretos; capa preta e sapatos pretos.

encaro e é isso. Tem dia que dá uma coragem do nada. Acho que ser brasileira aqui é isso e não acho que seja só aqui, infelizmente (X – MARIA, 7B.3).

Ísis relata quatro ocasiões nas quais foi assediada, pois afirma que isso diz muito sobre qual é o tratamento que as brasileiras recebem em Portugal, independentemente de ser na academia ou na rua: o de puta. Dois dos assédios sofridos por ela são transcritos a seguir, os outros dois se encontram na Unidade de Significado 16B.3 (VII – ÍSIS, 16B.3).

[...] Não sei quantas horas depois, acabou a trilha, o pessoal iria para um almoço, eu não iria ficar, eu iria embora e estava esperando um táxi que eu tinha chamado para me buscar. Quando ele veio se despedir, ele botou a mão no meu braço, olhou bem dentro dos meus olhos e falou “A gente se esbarra por aí” com aquela voz, sabe? Eu me senti tão mal, porque eu sabia que ele estava com segundas intenções e por ele ter tocado em mim. Ali eu fiquei revoltadíssima principalmente porque nessas situações, de um modo geral, a gente fica entre a dúvida e a certeza de que é aquilo mesmo que a gente está pensando que está acontecendo. “Por que ele está falando comigo assim? Ele falaria com outra pessoa nesse mesmo tom, com esse mesmo olhar predador? Ele tocaria ou não tocaria?” (...) (VII – ÍSIS, 3B.3).

[...] eu estava com umas amigas fazendo um curso e na hora do almoço a gente saiu pra procurar um lugar pra almoçar. Entramos as três em um restaurante falando inglês. Estávamos eu, outra brasileira e uma portuguesa. Em um determinado momento, começamos a falar português. Terminamos o almoço, levantamos pra pagar e o dono do restaurante veio agradecer a presença com um abraço e beijo. Mais uma vez, eu fiquei tentando... porque foi só eu, naquele momento foi só eu... a portuguesa meio que esquivou o corpo. Eu saí dali com tanta raiva que acabou meu dia e a primeira coisa que eu falei pra ela foi “Sofia, é normal esse tipo de comportamento?”. Eu tendo a observar o máximo estando fora do meu país, quais são os comportamentos e costumes das pessoas, se aquilo é normal, se não é porque eu estou em outra realidade, que eu estou vivendo sob outros códigos sociais. Eu ainda estava em dúvida se aquilo era normal. Ela falou “Não!”, ela foi categórica, “Não!”. Eu queria voltar lá e socar a cara daquele homem e dizer “Você está pensando que eu sou o quê pra tocar em mim, pra vir me beijar?”. Eu fiquei com muita raiva. Eu falei “Esse cara me assediou porque eu sou brasileira. Ele não daria esse tipo de tratamento a outra pessoa” [...] (VII – ÍSIS, 4B.3).

Ísis acredita que os assédios sejam resultado da “construção da alteridade”, ou seja, na criação do “Outro” pela colonialidade e não pelo fato de que algumas brasileiras foram para Portugal como trabalhadoras do sexo.

[...] Eu sei que dentro da universidade há situações de assédio, de professores que assediam alunas exatamente por causa dessa construção da alteridade que eu também acho que não se justifica pelo fato de as brasileiras terem vindo pra cá há duas décadas trabalhar sexualmente. Por quê? Porque um homem que te assedia num café, ele olha pra você e ele sabe que você não é trabalhadora do sexo. Então, isso é uma conversa pra boi dormir. A violência está aí em todas as suas faces em Portugal, em todas, em todas as faces. Ela se manifesta contra as mulheres brasileiras (VII – ÍSIS, 16B.3).

Portanto, a visão que se tem da mulher brasileira em Portugal é muito anterior aos acontecimentos de Bragança, do convite para o turismo sexual feito pelo governo brasileiro à época da ditadura militar, da imagem da mulata de exportação, rainha da escola de samba no carnaval, apontada por Lélia Gonzalez. Reconheço que todos são

instrumentos de manutenção da engrenagem colonial do ser, isto é, da mulher brasileira, sobretudo, da mulher negra brasileira, mas o cerne da questão está em todos os processos que culminaram na construção do fenômeno “a brasileira”: na colonização. Primeiramente está na desumanização e submissão patriarcal das mulheres nativas, depois, na animalização e exploração sexual das mulheres africanas/afro-descendentes, com a continuidade da colonialidade através dos estereótipos exotizados como ferramenta de acesso aos corpos das brasileiras. O corpo da racializada-colonizada-escravizada passa de posse, no período colonial, para *corpo-herança*, em nosso presente pós-colonial regido pelas colonialidades. Prova disso é o livre acesso ao corpo das brasileiras concedido apenas pela sua identidade étnica. Sendo assim, ser brasileira é consentimento automático para qualquer tipo de investida no entendimento dos homens portugueses.

4) “Estou aqui para ensinar vocês a lerem”: violências epistêmicas

A última subcategoria foi criada para expor os episódios de violência epistêmica, ou epistemicídio, relatados pelas cientistas. O nome da categoria emergiu da fala de Ísis sobre a “prepotência de colonizador” de uma professora do doutoramento que afirmou “Estou aqui para ensinar vocês a lerem” no primeiro dia de aula.

Como disse uma professora do doutoramento “Estou aqui para ensinar vocês a lerem”. Quer dizer, um bando de mulher que já passou por uma licenciatura/graduação, a maioria que já passou por um mestrado não sabe ler um texto criticamente? Eu não estou me desfazendo da função de um professor ou professora em sala de aula como o que eu prefiro pensar, sob uma visão de Paulo Freire, enquanto um intermediador do conhecimento. Ele está ali para fazer a intermediação, talvez porque seja mais experiente, talvez porque tem mais leitura, porque é mais maduro academicamente. Agora, ensinar a ler? Isso é prepotência de colonizador (VII – ÍSIS, 20B.4).

Inclusive, foi o que me motivou a vir pra cá, estudar, mas as violências epistêmicas estão acontecendo o tempo inteiro. Tem um agravante de ser no nosso doutoramento, mas em outros cursos acontece (VII – ÍSIS, 23B.4).

Laurinha e Ísis demonstram descontentamento em fazer um doutoramento em Portugal na área de Ciências Sociais que se propõe a discutir sobre o feminismo e, até mesmo as interseccionalidades. Laurinha chama esse feminismo presente nas universidades portuguesas de “o feminismo europeu da mulherada branca” (I – LAURINHA, 13B.4), pois para ela fica claro quais os tipos de mulheres são encaixados nas referências e falas das docentes do seu programa. Mesmo quando as disciplinas trazem nomes como o de bell hooks, na prática, o discurso é completamente diferente.

[...] No Brasil, a gente tem tentado incluir uma variante de mulheres muito maior no feminismo que a gente defende. Aqui, você tem que ficar demarcando o tempo todo o espaço “Espera aí, de que feminismo você está falando? Quais as mulheres que entram nesse feminismo que você defende?”. Porque várias

disciplinas que se dão aqui é o feminismo branco, *o feminismo europeu da mulherada branca* e a gente o tempo todo tem que ficar perguntando “Cadê a discussão sobre as mulheres negras? Cadê a discussão sobre as mulheres indígenas?”. [...] É essa a discussão que a gente quer fazer. Ou cabe uma grande gama de mulheres ou você está discutindo um feminismo que é pra poucas e quem quiser entrar que se adapte nessa linha. Eu achei muito difícil isso, é aquela coisa da gente pensar “Nossa, mas eu estou aqui de novo fazendo esse debate?”. [...] Teve uma disciplina... muito interessante, porque todas as aulas era uma coisa assim “Vamos discutir indicadores!”. Tá, mas esse indicador fala de quem? É muito engraçado porque quebra-se a lógica... já fala no plural “as mulheres”, não fala mais “a mulher” como única categoria, mas o plural que elas colocam é um plural, simplesmente plural, não de quem são essas mulheres. Porque quando você pergunta, não sabem te dar a resposta. Foi isso na disciplina o tempo todo e quando foi no último dia de aula a figura ficou puta de tanto a gente abordar isso que um dia depois, no sistema da universidade, ela descarregou uma leva de documentos sobre interseccionalidade e não sei o que. Eu falei “Gente, essa figura tinha toda essa bibliografia à disposição. Por que não compartilhou essa bibliografia desde o início até pra gente contrapor?”. Acho que foi uma forma de dizer “Parem de me encher o saco, tomem aqui isso que vocês estão pedindo”. Não era isso que a gente estava querendo, né? A gente não está pedindo bibliografia sobre interseccionalidade, sobre a participação das mulheres negras no mercado de trabalho, na educação. A gente quer entender de que feminismo que você está falando. É isso, quais as mulheres cabem na discussão do feminismo que você faz? Há um incomodo pra umas e um incomodo muito grande, principalmente sendo Portugal que não tem uma lógica que tem umas categorias que inclusive eles não usam. Você fica com dificuldade de abordar a questão. Outras até colocam a bibliografia legal de mulheres negras, artigos. Vamos discutir bell hooks, vamos discutir não sei o que, mas no cotidiano do debate é outro (I – LAURINHA, 13B.4).

Em conexão com Nilma Lino Gomes e Miguel Arroyo, Ísis entende que se o “feminismo branco europeu colonial” é o espaço onde as disputas de narrativas são travadas, então, a tentativa de desqualificar Lélia Gonzalez, e outras como Heleieth Saffioti, citada por Laurinha, se trata de uma violência epistêmica. Como bem disse Cherríe Moraga (2001), é muito mais confortável para as feministas brancas oprimirem e manterem as hierarquias do que assumir a responsabilidade com as mulheres de cor e, para as mulheres de cor resta o desafio de embater. Entretanto, muitas se “encolhem” diante das figuras de poder erigidas sobre a violência colonial.

Nas falas de Ísis e Laurinha vemos que elas e as suas colegas reconhecem e entendem o que se passa em seu doutoramento mesmo que, às vezes, tenham dificuldades em aceitar as violências às quais presenciam. Ambas relatam o quão exaustivo é ter que passar pelo processo de um doutorado, ao mesmo tempo em que devem fazer resistência aos mecanismos coloniais de silenciamento e travar embates para que não lhes restem apenas o lugar da subalternidade.

Eu vim com uma ideia de querer amadurecer academicamente, apurar meu exercício enquanto pesquisadora. Então, você se depara com situações completamente inesperadas como esse doutoramento que é *fake*. Aliás, ele não é *fake*, a gente que acha que ele é outra coisa, talvez nós que tenhamos que tirar

o véu dos olhos pra ver as coisas como elas são. O que não deixa de ser uma forma de amadurecer porque achamos que o feminismo é uma coisa homogênea e você vê na pele que não é. Existem interesses, disputas de narrativa e de poder muito grandes dentro do feminismo. Esse feminismo europeu branco colonial é por excelência um espaço de disputa de narrativas. O nosso doutoramento é 90% de brasileiras, nós sustentamos esse doutoramento e somos tratadas como se... Apesar que não é só essa questão econômica que pesa. Eu acabo tomando isso como parâmetro, mas isso não é a única coisa. Ainda que não fôssemos 90%, ainda que não fôssemos a maioria que sustenta economicamente o doutoramento, isso não seria uma justificativa para as violências epistêmicas que sofremos. [...] vimos resistências imensas a ponto de Lélia Gonzalez ser desqualificada enquanto teórica e pesquisadora, sendo que ela é uma referência na América Latina e até fora de lá. Se isso não é uma violência epistêmica, eu não sei o que é. Isso gerou sucessivas situações de resistência, de desqualificação, de deslegitimação dessas teóricas que foram trazidas (VII – ÍSIS, 9B.4).

Tivemos há pouco tempo um enfrentamento numa disciplina que a gente estava tratando de uma escritora, uma teórica importantíssima brasileira que é a Heleieth Saffioti e quem estava organizando a disciplina tratou a Heleieth como se Heleieth fosse... como se fosse um artigo de uma pessoa da graduação – que não mereceria também um desrespeito por ser uma aluna da graduação – muito menos Heleieth Saffioti que tem uma construção teórica na magnitude que ela tem para o Brasil. Então, são esses enfrentamentos que a gente vive aqui, sabe? E aí você pergunta “Ah mas quem estava coordenando conhecia a Heleieth?”. Não, não conhecia a Heleieth, não se dispôs a conhecer, mas no enfrentamento a gente vem se colocando numa posição de, inclusive, não deixar que destruam aquilo que a gente construiu e é caro pra gente no Brasil, pra nós mulheres no Brasil (I – LAURINHA, 8B.4).

Podemos dizer que o epistemicídio nas universidades portuguesas é institucionalizado, visto que se proíbe o uso de referências brasileiras e rejeitam-se as temáticas trazidas pelos alunos brasileiros nos trabalhos/debates acadêmicos como demonstram os discursos de Ísis e Laurinha. Também pode ser utilizado como exemplo a unidade de significado VIII – HELENA 3B.4 da entrevista de Helena, já mencionada anteriormente.

[...] eu fiquei sabendo, há bem pouco tempo, e isso não é experiência de brasileira, que em uma determinada licenciatura era simplesmente pro-i-bi-do usar referenciais teóricos do Brasil porque o trabalho era devolvido. É de cair o queixo, eu queria ter gravado isso. A pessoa, que não é brasileira, me contando que a justificativa para não aceitar esses trabalhos era de que deveriam ser usados teóricos portugueses sendo que os avanços nas pesquisas na área no Brasil estavam muito à frente dos de Portugal, os quais tinham uma defasagem de uma ou duas décadas [...] (VII – ÍSIS, 14B.4).

O que a gente vê muito é... a gente viveu uma experiência numa disciplina que a gente foi discutir sobre mercado de trabalho e você tinha na bibliografia complementar lá do rodapé, sabe assim? Aquela complementar que fica com a letra minúscula lá no rodapé da página. A gente tinha alguma coisa que falava do mercado de trabalho do Brasil, por exemplo, mas você não tinha nenhuma autora que falasse sobre o mercado de trabalho no Brasil. Você imagina numa turma de doutorado de oito, cinco já ser de uma outra nacionalidade e, quem estava organizando a disciplina, nem sequer pensou na possibilidade de refazer a sua base de discussão. Na verdade, a ideia dela é essa: nós estamos aqui em Portugal que aprendamos as questões de Portugal. A gente não está aqui pra querer trazer experiências do Brasil, a gente está aqui pra aprender o que a Europa faz e é muito louco porque aprender o que Portugal faz no mercado de

trabalho com as mulheres é quase que um retrocesso, hoje em dia. A gente já avançou em muito mais coisas no Brasil (I – LAURINHA, 9B.4).

Em contrapartida, Ísis também relata que conhece uma pessoa que sofre xenofobia e racismo em sala de aula, enquanto, os referenciais teóricos são, em sua maior parte, brasileiros. Isso nos leva às anotações de diário de campo de uma das nossas socializações em um café. Neste encontro, um músico começou a tocar músicas brasileiras na calçada, enquanto os clientes cantavam e divertiam-se. Então, Ísis comentou que, ao mesmo tempo que sofremos xenofobia, racismo, violências coloniais de todas as formas, os colonizadores se apropriam de nossa cultura e, ainda, de maneira descarada dos nossos saberes. Esse fato é ilustrado por ela no trecho a seguir.

[...] Olha, fato, fato que pode ser comprovado, pode ser evidenciado e eu vou dizer como. Que a gente não está atrás em muitos aspectos, muito pelo contrário. Eu conheço alguém que estuda Comunicação em uma faculdade no interior e estávamos conversando. Ela veio tirar uma dúvida que era da minha área e eu pedi pra ela me passar a ementa da disciplina pra saber quais as referências o professor estava usando. Ela já tinha me contado sobre várias experiências de xenofobia e racismo na sala de aula. A minha surpresa quando eu peguei a ementa foi uma porrada de referências brasileiras. Quer dizer “Você não presta, você é a negrinha da sala”, mas o capital cultural que está sendo usado como referência é nosso. Esse curso aqui em Portugal, é um curso muito defasado, muito defasado. Isso não é fala minha, isso é fala da minha própria professora em sala de aula. “O Brasil está muito avançado em pesquisas na área de Comunicação”. O que eu estou falando não está no plano da minha interpretação porque eu vi a ementa e aqui a minha professora falando sobre Comunicação ligando à nossa área e disse que, na licenciatura, usa-se muitos referenciais do Brasil. Quer dizer, a ideia de que somos inferiores ou atrasados, melhor dizendo, epistemologicamente, cai por terra. A gente não está atrasado coisa nenhuma. O medo é de que a gente realmente seja muito bom naquilo que Portugal ainda não é. Quer dizer, eu evito usar atraso, mas não estar tão desenvolvido em relação a outros países da Europa é uma coisa pra Portugal. Agora, não estar desenvolvido em relação às suas colônias? “Isso não pode! Vamos oprimir, emudecer essas pessoas” (VII – ÍSIS, 19A).

Os discursos mostram que apenas há espaço para silenciamento, apropriação de saberes e transferência de responsabilidades através da má-fé, porém, não há espaço para questionar, contrapor e resistir às práticas coloniais nos centros de Ciências Humanas e, muito menos, nas universidades portuguesas de forma geral.

Eu já observei que existe um padrão na forma como essa resistência acontece [...] “Ah mas se existe entre vocês mesmos, a margem observa isso na margem, o centro não tem responsabilidade com relação a isso”. Assim, não fazem a autocrítica necessária, o reconhecimento de que essas posturas, esses discursos, essas práticas são resquícios de colonialismo (VII – ÍSIS, 9B.4).

Quando a docente do programa de Laurinha diz em sala de aula que “Não, não temos interesse nenhum em fazer parceria com as universidades brasileiras” (I – LAURINHA, 17B.3) ela apenas está reafirmando o objetivo dos programas ao atraírem alunos e alunas internacionais para suas instituições: dar continuidade à colonialidade do

poder, do saber e do ser através de seus conteúdos hegemônicos e essencialistas; promover o apagamento das teóricas, ativistas e das questões interseccionais e de raça levantadas em diversas áreas do conhecimento e impor a máscara do silenciamento às(aos) brasileiras(os) para que elas/eles não sejam forçados ao desconforto de ouvir as verdades dos “Outros”, como bem colocou Kilomba Grada (2019).

Esse desconforto não se deve apenas ao fato de que os colonizadores não querem ser confrontados/responsabilizados pelos colonizados, mas coloco aqui a dimensão do medo de que os saberes, conhecimentos, cosmovisões, ciências e tecnologias subalternas apresentem melhores soluções/alternativas e que nossas universidades estejam mais abertas, inovadoras, bojudas em discussões, enquanto as universidades da ex-metrópole continuam afundadas no conservadorismo tradicionalista da modernidade colonial.

Essa nostalgia de colonizador, ela é uma nostalgia presente, ela não é uma coisa que está há 500 anos atrás. Ela está muito presente e em um espaço onde ela não deveria estar. É um espaço de reflexão, um espaço que se diz de avanço, de desenvolvimento, que propõe a discutir essas questões. A gente não vê, eu pelo menos nunca vi e sempre que esse assunto surge não só em relação Portugal-Brasil, mas Portugal-Países da África, nomeadamente de língua oficial portuguesa como Moçambique, Angola, eles reverterem a discussão para a questão da colonialidade interna [...] (VII – ÍSIS, 15B.2).

Embora as Reformas Pombalinas visassem tirar a cultura, a ciência e a sociedade portuguesa do “atraso”, é evidente que após mais de dois séculos e meio a mentalidade dos portugueses se encontra estacionada nos deslumbramentos dos primeiros séculos da violenta dominação de Abya Yala⁷¹ e África. Nas tecnologias que culminaram na “epopeia dos “descobrimientos””, nas tradições, no conservadorismo cristão-patriarcal-racista, na manutenção das tradições universitárias violentas, do sexismo encontrado em meio ao corpo docente dos cursos tradicionais. Vislumbramentos estes citados por todos, em qualquer ambiente, com muito orgulho. Não nos surpreenderia descobrir que toda essa nostalgia seja uma estratégia a qual chamarei de *a má-fé do colonizador português*, pois estar preso ao período colonial o livra da responsabilidade de lidar com as reparações das violências coloniais já que, em seu imaginário, o processo colonial ainda não chegou ao fim.

A presença da nostalgia colonial também é apontada nas falas de Ísis nesse espaço acadêmico que, embora expresse o “desejo” de refletir sobre a colonização/colonialidade/interseccionalidade, esquiva-se em toda a oportunidade das responsabilidades de promover discussões acerca da temática sob o pretexto de que “Se

⁷¹ Termo utilizado para designar as Américas pelos povos originários.

há colonização “interna”, então, não somos os únicos culpados pelos efeitos causados pelo domínio colonial”. O mesmo acontece no âmbito do feminismo acadêmico como presenciado por mim com algumas participantes da pesquisa em momentos de convívio em aulas e eventos na universidade.

Em uma ocasião participamos de um evento com uma escritora de um determinado país africano até que, em um dado momento, teóricas de origem africana questionaram as docentes europeias sobre o uso dos termos “mulheres negras” e “raça”, pois quem racializa, quem fez/faz com que as mulheres africanas sejam consideradas negras foram/são os colonizadores e, assim, deve haver uma consciência em substituir tais termos por “mulheres racializadas”. Ao que, após alguns minutos de discussões cruzadas, a docente coordenadora do evento encerra a discussão sobre cor/raça com a já batida justificativa “Vocês que são negras que se entendam com o feminismo negro e resolvam entre si quais os melhores termos a serem utilizados”. Outra justificativa identificadas nos discursos é o de que as temáticas raciais são levadas pelas brasileiras porque isso faz parte de nossa realidade, mas que em Portugal não é necessário, “porque em Portugal não há racismo” (I – LAURINHA, 13B.4).

“Ah elas estão trazendo porque no Brasil é racismo. Nós não estamos trazendo porque em Portugal não há racismo”. Entendeu? É como se isso é provocação de nós brasileiras porque isso a gente vive lá no Brasil. “As tupiniquins trazendo a coisa da realidade delas” (I – LAURINHA, 13B.4).

Caracterizo esse comportamento das teóricas/acadêmicas feministas brancas portuguesas de *a má-fé da feminista branca*, pois mesmo sabendo suas responsabilidades em discutir as questões de raça, colonização/colonialidade, classe em sua intersecção, preferem transferir essa a carga às próprias mulheres racializadas e subalternizadas pela branquitude.

Isso vai ao encontro à crítica ao esvaziamento da interseccionalidade feita por Sirma Bilge (2018) alinhada à cultura neoliberal da diversidade, capaz de despolitizar, desarticular e disciplinar o instrumento de análise por meio do apagamento da categoria “raça”. Essa *interseccionalidade ornamental* promovida pelo feminismo disciplinar, como denomina Bilge (2018), atende às lógicas neoliberais de utilizar a diversidade para construir uma imagem institucional que atraia estudantes internacionais dispostas a injetar recursos por *status*. Enquanto as feministas brancas se beneficiam em nome de uma falsa preocupação com as questões de raça, em sala de aula se promove o violento silenciamento/apagamento das teóricas do feminismo negro e interseccional. No outro lado do “campo de batalha”, temos as cientistas brasileiras dispostas a lutar pela

recentralização da interseccionalidade através das feministas negras, das questões raciais e de reatribuição de responsabilidade.

Apesar de entender que a análise de Rita Segato sobre o racismo acadêmico no plano internacional deva ser utilizada com cautela – pois ela colocar brancos e negros acadêmicos no mesmo nível diante da colonialidade⁷² –, o desvelamento do fenômeno analisado fez necessário trazê-la para pensar as dinâmicas de ordem geopolítica e, não apenas raciais, impostas pela colonialidade. Para Segato, diante do plano acadêmico internacional do Norte, seremos racializado e classificados conforme a “paisagem geopolítica” à qual pertencemos: no Sul global. Portanto, independentemente de terem os quatro avós europeus, a produção acadêmica será “afetada pelo menor “capital racial” que conseguimos infundir com relação a autoras e autores do Norte”, pois, “a nossa academia está inteiramente localizada fora da brancura” (SEGATO, 2021, p. 325, 328).

Desta forma, quando nós voltamos para experiências vividas pelas participantes, vemos que diante das colonialidades, a brancura não é suficiente para dar a passabilidade necessária para se esquivar das violências, pois ainda há que se considerar a classificação geopolítica. Sendo assim, a única participante que possui tais privilégios e esquivar-se do tratamento dos portugueses em relação as(aos) brasileiras(os) é Claudia por possuir nacionalidade europeia. Em contrapartida, está o caso de assédio ao qual Maria foi submetida por um professor da universidade que se cercava de alunas brancas, de cabelos lisos no laboratório coordenado por ele. Maria, por ser branca e brasileira – não se esquivando da figura sexualizada da “brasileira” – entrou na lente de seleção de seu assediador.

Reconhecemos que, adicionado ao determinante étnico (país de origem), o gênero e a raça acentuam a tendência e o grau das violências sofridas. Não queremos, aqui, fazer uma comparação de graus de violência sofridas pelas participantes brancas e negras, até porque, não podemos mensurar os efeitos psicológicos ocasionados pelo assédio, preconceito e xenofobia. Entretanto, há que se considerar as experiências vividas pela Ísis, mulher autodeclarada afrodescendente/amefricana, que em duas ocasiões teve o seu corpo tocado sem seu consentimento e, em outras duas sofreu importunação sexual.

Se considerarmos a ideia de Fanon (2008) de que o negro/colonizado instruído causa medo ao branco e por isso o colonizador utiliza da inferiorização como chave da manutenção do poder, logo, entendemos as dinâmicas de inferiorização das(os)

⁷² Ao equiparar pessoas negras às pessoas brancas, mesmo que diante das colonialidades, resulta na desresponsabilização das pessoas brancas diante das lutas antirracistas.

brasileiras(os), bem como, de todo o saber produzido pela periferia. Além disso, observamos a análise de Nilma Lino Gomes (2012) sobre a mudança de horizonte através da atitude combativa contra hegemônica das brasileiras nas universidades portuguesas, organizadas coletiva e/ou individualmente como constataremos na categoria a seguir.

É na virada decolonial dos currículos escolares e universitários, na produção do conhecimento e na formação de professores, na reação dos excluídos através de estratégias coletivas e individuais, na articulação em rede, na luta pela democracia, na cobrança por renovação das posturas teóricas e, sobretudo, práticas – descrita por Gomes (2012) – que se encontra a diferença entre a percepção dos estudantes brasileiros homens que vão a Coimbra no período colonial e a percepção das estudantes brasileiras mulheres que têm ido para universidades portuguesas na última década. As poucas e iniciais – mas importantíssimas – mudanças alcançadas pelas camadas marginalizadas da população brasileira por meios democráticos as vêm permitindo a sua inserção nos centros de produção do conhecimento não apenas no Brasil, mas no cenário internacional. Com isso, as discussões decoloniais, afrocentradas, interseccionais e as indigeneidades também passam a ganhar espaço nas universidades e na sociedade brasileira de maneira geral. Mulheres negras, indígenas, queer, com deficiência, altas habilidades, estão chegando a espaços que as colonialidades não as permitiam alcançar e, desta forma, quando elas chegam ao centro hegemônico colonial do saber e sofrem racismo, xenofobia, epistemicídio, elas ficam surpreendidas, pois tais questões já estão sendo discutidas no âmbito social brasileiro. Ao contrário, dos homens brasileiros que iam estudar em Coimbra no século XVIII e XIX, já que apenas quem tinha acesso a tais oportunidades era uma reservada elite brasileira colonial, branca, dona de escravizados, protegida pela coroa portuguesa.

Embora as participantes tenham experienciado a xenofobia na sua vivência enquanto brasileiras em Portugal, as participantes brancas e negras/não-brancas não experienciaram o fenômeno da mesma maneira. No Brasil, as participantes brancas são privilegiadas por uma estrutura hierárquica social racial e, quando chegam a Portugal, têm de enfrentar uma espécie de racialização por meio da nacionalidade. Retomando a fenomenologia/teoria da *mestiza* de Anzaldúa, as brasileiras se encontram entre dois mundos, pertencentes a duas culturas. Enquanto as brasileiras negras e não-branca, para além da xenofobia vivenciada como brasileiras, adiciona-se a intensificação do racismo, da hipersexualização de seus corpos e da exotização da cultura afro-brasileira.

C) Enfrentamentos

Em meio às violentas faces da colonialidade como acabamos de ler, surgem as palavras: demarcação, posicionamento, briga, embate, luta, fazer frente, disputa, queda de braço, desbravar, se fazer ouvir, ter voz, sobreviver e enfrentamentos, a palavra escolhida para representar essa categoria. Portanto, trataremos dos enfrentamentos feitos pelas cientistas brasileiras frente à todas as formas de imposição das colonialidades. Os discursos de Ísis e Laurinha descrevem como elas fazem os enfrentamentos necessários mesmo que algumas colegas não estejam em condições psicológicas para se juntar a elas.

[...] Quando eu percebi essas engrenagens, eu falei “Não, está na hora de fazer as necessárias *demarcações políticas* dentro do doutoramento”. Só que isso era um desgaste imenso porque eu não imaginei que eu precisasse fazer isso estando dentro desse doutoramento. Então, eu acho que não sei como podemos fazer o *enfrentamento*. Quer dizer, eu até sei, mas não sei se tenho saúde nesse ano pandêmico pra fazer o *enfrentamento necessário*. Foi um ano muito desafiador em vários aspectos. Produzir, refletir, ler e amadurecer intelectualmente (VII – ÍSIS, 6C).

Nós estamos fora do nosso país numa organização onde tem muita coisa que pesa e aí você ainda vai para um ambiente acadêmico onde você tem que fazer alguns *enfrentamentos*. Não é toda a turma que dá conta de fazer esse *enfrentamento organizado*. Tem momentos que são muito poucas que se posicionam porque dão conta de fazer isso no momento, mas a gente também não fica cobrando de quem não dá conta. Eu acho que esse é um processo muito legal da solidariedade entre nós. Entendendo que não é só esse enfrentamento que a gente faz estando aqui em Portugal. A gente tem feito *enfrentamentos enormes*. Por exemplo, da nossa turma, uma única colega está aqui com licença remunerada, a maioria está aqui sem bolsa e sem trabalho. Você já vive um grande problema que é, hoje, um euro a quase 7 reais. Então, você já tem esse tipo de enfrentamento. Você já está fora do seu país e você vai pra um doutorado onde você tem que fazer alguns enfrentamentos. Então, a gente tem entendido que alguns momentos, uma ou duas dão conta de fazer o *embate*, mesmo que as demais não se posicionem, elas constroem um tipo de solidariedade que não precisa ser necessariamente na fala, nas organizações, entende? Porque a gente entende que estar aqui não é um lugar fácil e que nem todos vão dar conta de fazer esse enfrentamento na hora que precisa (I – LAURINHA, 11C).

[...] A nossa turma é heterogênea, são várias faixas etárias, pessoas que estão enfrentando problemas de ordem psicológica e que, naquele momento, não encontravam forças pra *fazer frente* a essa violência autoritária. Isso já foi expresso por colegas da sala. Naquele momento, estava eu com a força da minha indignação e outra colega que conseguimos *demarcar* (...) (VII – ÍSIS, 21C).

A gente tem feito um *enfrentamento* muito legal, muitas aulas de *enfrentamentos* (I – LAURINHA, 7C).

Laurinha exemplifica como são os embates travados pelas brasileiras frente às imposições autoritárias em sua turma de doutoramento. Ísis narra o mesmo episódio através de sua perspectiva no trecho (VII – ÍSIS, 21C).

[...] No início do semestre, vinha uma juíza lançar um livro sobre feminicídio em Portugal e eu propus que mudasse a nossa aula pra que as alunas, que eram

em grande maioria brasileiras, fossem e não houve negociação. Eu... a turma também não se posicionou no dia, resolveu se posicionar no dia do evento. Foi [risos] a galera toda, a mulherada toda pro evento e avisamos a professora da disciplina no dia, em cima da hora, que a gente iria pra esse seminário. O negócio virou uma montanha de uma proporção que essa professora repassou isso pra coordenação do curso e virou um caos essa situação. Foi muito interessante porque dentro dessa *demarcação* – que a princípio é assustador porque nós somos um grupo de doutorandas, estamos aqui num outro nível de diálogo e a forma que o grupo do doutorado se posicionou com a gente como se a gente fosse turma de pré-zinho – foi quase que “vou chamar sua mãe pra te colocar de castigo”. A gente comprou essa *briga*, não no sentido de uma briga, mas de um *posicionamento* porque que eu e algumas alunas entendemos que essa forma de lidar com o processo era porque tinham brasileiras envolvidas. Até porque uma colega nossa italiana, logo que veio o retorno, ela pediu desculpa pelo fato e nós avaliamos que não tinha nada a pedir desculpa. A gente precisava dialogar sobre o que estava acontecendo. Como ela, a europeia, pediu desculpa, ficou uma demarcação de espaço “Ah mas só a europeia que vai pedir essa desculpa? O que as brasileiras farão?”. Foi muito importante. Acho que esse contraponto é muito legal porque a gente traz uma experiência diferente da que ocorre aqui na Europa ou, pelo menos nessa. Nós fomos pra um *enfrentamento* e um enfrentamento, assim, maduro, sabe? Que grupo é esse? Não aceitamos esse desrespeito. Estamos aqui para construir juntas. A gente não está em qualquer doutorado. Como é que a gente faz um questionamento de como se constrói a opressão das mulheres e estar no doutorado construindo essa opressão com as mulheres que se posiciona? Nós estamos aqui para obedecer? Ir à aula ou não ir à aula? Nós podemos fazer greve, nós podemos fazer tudo. Isso eu acho que acabou dando um certo respeito ao grupo também, sabe? Também não tem só esse lugar da subalternidade. Eu acho que até tentam nos colocar nesse lugar da “as brasileiras” como “as brasileiras num processo de subordinação” (I – LAURINHA, 6C).

Ísis conta que mesmo esse não sendo o último enfrentamento a ser feito, que ele representou um divisor de águas no doutoramento, pois mostrou que para as brasileiras não havia apenas o lugar de subordinação.

Eu acho que a coordenação estava bem à vontade para nos tratar como lixo, como lixo. A partir daquilo as coisas mudaram um pouco porque é a tal *disputa* de poder ou por uma questão de sobrevivência a gente não poderia aceitar aquilo como algo normal. Porque o que acontecia ali era uma violência. Esse evento foi um divisor de águas das relações no doutoramento. Outros vieram para dividir mais ainda as águas, tipo Moisés no Mar Vermelho mesmo, sabe? Eu vou abrir e quem quiser continuar escravo de faraó fica aí pra traz. Os outros foram no âmbito de discussões de teóricas brasileiras que eu já mencionei. Fizemos o *enfrentamento*, não acatamos. A importância de não acatar aquilo como sendo algo normal, natural, aceitável mudaram os rumos das relações. Eu espero que as turmas que venham consigam estar preparadas para os *enfrentamentos necessários*. Porque isso não é algo normal, isso é violência (VII – ÍSIS, 21C).

Mesmo quando Laurinha tenta descrever os aspectos positivos das trocas com as professoras que ela considera como incríveis, ela precisa demarcar espaço. A diferença é que essa demarcação é mais fácil por ela e suas colegas já saberem “quem é quem”.

Então, às vezes, é essa lógica da troca. Por outro lado, a gente tem professoras incríveis aqui e que a gente já sabe *demarcar espaço*, já sabe quem é quem. Você tem muitas professoras que fazem pesquisas com pesquisadoras e pesquisadores do Brasil, então, é uma troca muito interessante e aí você não vê

muito declarado essa diferença de ser mulher brasileira nessa universidade. É algo que acrescenta e não que demarca pro negativo. Eu acho que aqui a gente consegue viver essas duas experiências (I – LAURINHA, 12dC).

Ainda que Ísis esteja refletindo, analisando e fazendo os enfrentamentos de maneira individual e coletiva em seu doutoramento, ela continua a buscar maneiras mais criativas de combater as violências coloniais para não ter que falar a mesma língua do colonizador. Uma das alternativas criativas de enfrentamento encontradas foi levar autoras brasileiras e/ou decoloniais para as discussões mesmo sob questionamentos e tentativas de desqualificação como foi o caso do posicionamento da docente a respeito de Lélia Gonzalez em aula: “O conceito dela nem “pegou””.

Quais são as nossas alternativas pra gerar, realmente, uma cisão nesse tipo de relação colonizado-colonizador? Porque em alguns momentos a gente entra em uma *queda de braço* e eu não sei se essa é a forma mais criativa. É uma coisa que eu penso, a gente tem que ser mais criativa nas formas de *enfrentamento das violências*. Porque, senão, a gente vai falar a mesma linguagem do colonizador, mesmo que estejamos em uma posição assimétrica de poder e historicamente em alguma desvantagem. De que forma criativa a gente pode romper com essas disputas de narrativa? Quais são as narrativas que nós podemos elaborar que fazem frente a essa forma de ver as brasileiras? Quanto mais experiências dessa natureza aconteciam, mais a gente tinha certeza de que precisava fazer *enfrentamentos*. Naquele momento, acho que um *enfrentamento criativo* foi – o que não era nem algo pensado – de todas nós escolhermos teóricas brasileiras e/ou decoloniais (VII – ÍSIS, 10C).

Helena vem de um ambiente acadêmico conhecido por ser muito masculino tanto no corpo docente, quanto no discente. As palavras que ela usa para descrever seus enfrentamentos em um espaço tão tradicionalista, patriarcal e sexista são *desbravar*, *se posicionar*, *se fazer ouvir em um lugar onde você não tem voz*.

Eu falei sobre várias coisas, mas acho que ser mulher aqui, é *desbravar*. É você aceitar o risco, a dificuldade de *se fazer ouvir* em um lugar onde você não tem voz. Essa é a parte mais relevante da resposta porque são só homens, eles têm a didática deles que é totalmente diferente da nossa. Então, ser mulher brasileira aqui é chegar, *se posicionar* e dizer “Você disse que não é isso que você esperava, você deu os temas, eu escolhi e fui aprovada nesse tema e por isso estou aqui falando sobre o que eu deveria falar. Eu estou apresentando o que eu escolhi e o que você aprovou” [...] (VIII – HELENA, 6C).

Resumidamente, eu acho que é isso que é ser mulher e estudar aqui. É *desbravar* mesmo. É você falar “Eu vou, estou aqui e vou até o fim”. Pronto! Eu gosto de fazer mestrado aqui? Gosto. Se eu vou continuar? Vou. Só que nem tudo são flores. Como diz os Engenheiros “Eu não vim até pra desistir agora. Entendo você se quiser ir embora” (VIII – HELENA, 9C).

Através dos discursos é possível entender toda a ansiedade, o medo da humilhação, o cansaço e os problemas psicológicos decorrentes desses enfrentamentos na vida pessoal e acadêmica das cientistas brasileiras.

A gente saía muito pra tomar meia de leite pós as aulas pra expurgar essas coisas dos sentimentos. Eu só posso te dizer que, às vezes, os sentimentos que eu tinha era o mesmo sentimento que minha companheira do Brasil tinha, outra

tinha. [...] Era um lugar que a gente saia muito cansada, muito sugada e não era, muitas vezes, o cansaço porque tinha um dia inteiro de aula, de debate, eram os *enfrentamentos* que a gente tinha que ter. Então, é isso que eu estou te falando, nada muito organizado. Era “vamos tomar uma meia de leite” e na meia de leite a gente começa a falar daquele lugar. Acontecia um evento, depois vamos sair pra tomar uma meia de leite... E eram os momentos que tinham pra falar desse lugar, do nosso cansaço e era um cansaço dos enfrentamentos que a gente tinha que fazer dentro daquele lugar. Enxergar isso... [...] (I – LAURINHA, 18C).

Os efeitos dos assédios sofridos por Maria na sala de aula e no laboratório tiveram consequências tão violentas que seu enfrentamento vai além do *ser-cientista*, ele atinge o *ser-Maria-no-mundo-da-vida*. Ou seja, é sobre re-existência, sobrevivência como diz ela.

A gente sabe e tem dia que a gente fala “Ah tá bom” e tem dia que isso chateada muito, dói, atrapalha em como você vai escrever, fazer seus experimentos. Você não pode chegar para as pessoas e falar “Olha, gente, eu não consegui cumprir essa data aqui porque ontem eu escutei uma coisa que me chateou muito e eu entrei em uma crise de ansiedade”. Engole o choro e vai. Também é ser obrigada a ter uma resiliência maior, ser mais forte. Não ser mais forte de um modo a depreciar outras pessoas, mas além de todas as dificuldades que todo mundo tem, não estão me deixando esquecer que eu sou brasileira. Tem coisa que a gente passa que por mais que terapia, terapia, terapia, mas... vem assombrando (X – MARIA, 2B.3).

Acho que sou um pouco ingênua porque eu custo a acreditar... Na minha cabeça não faz sentido, eu só nasci em outro país. Não entra na minha cabeça. Pra você ter uma noção, até eu perceber que o quão grave foi esse professor ter que dado um artigo sobre orgasmo, eu demorei. Eu pensei “Ah ele deveria ter uma série de artigos e foi aleatório pra mim. É querer negar mesmo, é alguma coisa de proteção minha pra não doer tanto. Pode vir até de um privilégio porque, quando o que está te fazendo sofrer alguma violência é o fato de você ser mulher, às vezes, fica dúbio. Como, por exemplo, quando é racial, não fica dúbio. Eu acho que pode ser por aí. Eu consegui ser um pouco ingênua e *sobreviver*. Uma autodefesa (X – MARIA, 6C).

[...] Na época que conversamos pela primeira vez, eu cheguei a ir para a emergência psiquiátrica. Eu não estava bem, mas eu queria muito participar disso porque se eu estou podendo *ter voz*, agora, eu estou podendo dar voz àquelas pessoas que nem estão aqui e nem podem. Eu sinto um pouco essa necessidade de o que eu puder fazer... [...] (X – MARIA, 8C).

Finalmente, Ísis sintetiza o objetivo das violências coloniais direcionadas às brasileiras no centro do saber hegemônico: calar. Ao visualizar esse cenário de campo de batalha, de um lado temos as feministas brancas e portuguesas promovendo a *evasão de responsabilidade* (LORDE, 2013) e as violentas colonialidades e de outro as cientistas brasileiras falando pelos orifícios da máscara com potência para que ela seja estilhaçada, como bem disse Conceição Evaristo (RIBEIRO, 2017).

A ideia de emudecimento é muito forte pra mim desde o primeiro dia de aula nesse doutoramento. “Vamos calar!”. A ideia de sermos caladas é muito forte pra mim, pois é um verbo que ilustra muito. Me faz lembrar o texto da Spivak *Pode o subalterno falar?* Poder não pode, mas a gente vai falar de qualquer maneira nem que seja através dos nossos textos e das nossas interlocuções que fazemos com outros centros de saber no Brasil. A gente vai falar [...] (VII – ÍSIS, 20B.4).

7 CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa buscou desvelar o fenômeno ser cientista brasileira em uma universidade portuguesa e, através dos discursos das participantes, emergiram as categorias A, B e C, possibilitando esmiuçar o cotidiano da vida dessas mulheres. As categorias revelaram um cenário ricamente marcado pelas colonialidades do poder, do ser e do saber, em que estão presentes diversos mecanismos de manutenção das estruturas de poder: a racialização e sexualização dos corpos das brasileiras, o afastamento das mulheres da ciência em nome do tradicionalismo/conservadorismo pelo patriarcado, a deslegitimação dos saberes do Sul global e a contraditória apropriação dos mesmos em busca de prestígio, além de diversos tipos de violências como o racismo, a xenofobia, o sexismo e a discriminação das populações *queer*. Sendo assim, apreendemos com as participantes que para além de lidar com os aspectos “comuns” da vida acadêmica, ser pesquisadora brasileira em Portugal também é combater os estereótipos, o preconceito linguístico, o epistemicídio, a transfobia, o racismo, entre outras violências.

Para além do objetivo traçado, enquanto pesquisadora feminista que propôs uma pesquisa feminista, também objetivo compor um texto-denúncia da condição das cientistas brasileiras em Portugal e, espero alcançar as vozes que ainda não puderam ser ouvidas ou que foram silenciadas pelas violências coloniais e pelo racismo estrutural. Não acredito que as dez entrevistadas possam falar por todas, pois cada experiência no mundo-da-vida é única e ao considerar um grupo de mulheres, sempre pode haver algum demarcador de análise interseccional que escapa pela tecitura da trama. Mas intenciono que as dez vozes ouvidas possam abrir o caminho para que todas tenham a oportunidade de estilhaçar suas máscaras e fazer-se ouvir.

A pandemia de COVID-19 foi a maior limitação encontrada para a realização da pesquisa, já que o trabalho de campo foi reduzido pela metade do tempo programado, de seis para três meses. Isso não representou a impossibilidade de realizar as socializações e entrevistas, mas reduziu a possibilidade de vivenciar mais experiências e escuta com as participantes e, também, como cientista em Portugal.

Quanto às escolhas teórico-metodológicas, além da fenomenologia feminista, destaco a abordagem da construção de conhecimento embasada pelo conceito de *saberes localizados* de Donna Haraway como um instrumento adicional na busca de redução dos danos causados pelos efeitos na vida das mulheres que atuam na C&T. Desta forma, buscou-se uma contextualização exaustiva no corpo teórico da tese, a identificação da

cientista/pesquisadora envolvida no processo de desvelamento do fenômeno e o reconhecimento de que as cientistas participantes são agentes que dão voz a suas próprias experiências vividas.

O perfil das participantes transparece aquilo que já vêm sendo discutido desde a década de 1970 por estudiosas do feminismo negro: não estamos nem perto de alcançar um padrão ideal da presença das mulheres negras na ciência e, quando colocamos a lente nas universidades estrangeiras, essa presença é ainda mais escassa. Ao delimitar o olhar apenas para o espaço acadêmico, aceitamos focar nossas reflexões apenas às experiências vividas por uma comunidade composta, majoritariamente, pela elite, a qual é dotada de privilégios, mas não deixamos de questionar sobre quais as violências e vulnerabilidades estarão expostas às brasileiras imigrantes em Portugal, sobretudo se racializadas, que prestam serviços “terceirizados” e precarizados frente à negligência do sistema de justiça trabalhista portuguesa, tendo os seus direitos ceifados e o acesso ao sistema de segurança e judiciário português negados.

Se a formação acadêmica no exterior é reservada a uma elite brasileira e, portanto, uma camada branca da população, tal cenário se agrava com os cortes de investimentos e bolsas de estudos pelo governo brasileiro, capaz de segregar e afastar geográfica e intelectualmente ainda mais as populações negras, indígenas, *queer*, entre outras minorias dos espaços de fazer científico. Prova disso está no reduzido número de mulheres negras/de cor participantes dessa pesquisa, encontradas após muita busca. Além disso, não foram encontradas participantes transexuais que pudessem fornecer a voz de suas experiências vividas.

Enquanto pesquisadora feminista latino-americana, sinto a necessidade de confirmar a tese de Maria Lugones a respeito das análises baseadas nas categorias coloniais. Ao buscar analisar cientistas brasileiras e, portanto, mulheres, encontrei a ausência – ou, para ser mais precisa, encontrei uma minoria – das mulheres que se autodefinem como negras e indígenas no contexto pesquisado.

Como pesquisadora visitante em uma universidade portuguesa, também experienciei o fenômeno, degustando na prática de todas as leituras que fizeram parte da composição teórica dessa tese. Ao conviver com algumas participantes em sala de aula, presenciei e compartilhei de algumas situações abordadas nas entrevistas. Embora soubesse o que estava por encontrar, pois havia experienciado o ser brasileira em uma universidade portuguesa no meu período da graduação, jamais esperava me deparar com a xenofobia, o epistemicídio, a transfobia, *a má-fé feminista* e outras violências em um

espaço que objetiva discutir e refletir sobre a situação da mulher na história e nas sociedades contemporâneas. Nesses momentos, lembrei-me das teóricas estudadas, compreendendo o porquê da importância de se unir a prática da teoria, tão abordada por bell hooks.

Na prática, foi possível enxergar que o feminismo é heterogêneo e por isso deve ser denominado feminismos; as feministas não representam “todos os desenhos de mulheres” como afirmou Laurinha, inclusive, as mulheres estão, cada qual, empenhadas na luta por seus interesses enquanto grupo localizado/contextualizado; o feminismo branco português não está interessado em dialogar com os feminismos e saberes do Sul global, a não ser que seja para construir seu próprio nome e carreira acadêmica; as colonialidades continuam a silenciar violentamente os saberes subalternos/do Sul quando eles começam a ganhar espaço nos “centros de saber” dos, ainda, colonizadores; os colonizadores continuam a explorar economicamente as elites brasileiras em troca de *status* falacioso, a força de trabalho da brasileira no setor de prestação de serviços precarizados e no trabalho sexual/sexualizado (*corpo-herança*).

Além dos pontos observados nas vivências em grupo, diversas foram as nuances que podem ser citadas sob o olhar de uma pesquisadora em uma universidade portuguesa, mas uma delas se mostrou ainda mais marcante. Embora determinados programas, curso e espaços acadêmicos sejam formados completamente ou majoritariamente por mulheres, isso não significa que eles serão um lugar de acolhimento, de irmandade e de compreensão de que todas estamos lutando pela liberdade das mulheres em uma sociedade machista, sobretudo, quando posicionamos as categorias interseccionais de raça, classe, habilidades etc. Isso acontece porque as universidades e a ciência constituem um campo de batalha por poder. Minha presença como pesquisadora feminista disposta a compreender os mecanismos coloniais nas universidades portuguesas, foi visto como arma a ser utilizada para desestruturar figuras vigentes de poder, para que outras pudessem ascender a partir do meu trabalho denunciatório.

Retomando os desdobramentos apresentados no final da seção *Feminismos* sobre a má-fé feminista no contexto francês, após “ouvirmos” as vozes das pesquisadoras brasileiras, entendemos que no contexto português a baixa permeabilidade dos feminismos negro/decolonial e das interseccionalidades não está apenas no círculo vicioso de um ensino e aprendizagem baseado no pensamento colonial ou na repressão de um corpo político conservador, a má-fé da feminista portuguesa tem outro aspecto. Esse aspecto está no medo que o branco sente do negro instruído (FANON, 2008), está

no medo de serem confrontadas com as verdades das/os Outras/os (KILOMBA, 2010); é o medo constante de que a estrutura colonial/racial ainda vigente seja desmantelada; o medo de perderem a posição privilegiada no campo acadêmico e na vida social; o medo de se darem conta de que foram superadas pelas ex-colonizadas/subalternizadas. Portanto, reformulo a questão deixada no final da seção *Feminismos*: Como seriam os programas de gênero e estudos feministas portugueses se as feministas não tivessem medo do feminismo negro/decolonial e da interseccionalidade que coloca a raça como ponto de partida?

Concluo esse processo entendendo que a construção desta tese foi apenas um atravessamento inicial do que será uma luta incessante contra as colonialidades, sobretudo na vida das mulheres posicionadas no Sul global. Os colonizadores terão que lidar não apenas com “um confronto desconfortável com as verdades dos ‘Outros’” (KILOMBA, 2010), mas também com suas próprias verdades escondidas em si mesmos pela má-fé.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Pamela, WALLACE, Claire; TYLER, Melissa. **An introduction to Sociology: feminist perspective**. London: Routledge, 2005. 448p.
- AHMED, Sara. **Queer phenomenology: orientations, objects, others**. Durham, NC: Duke University Press, 2006.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020. 151 p.
- ALATAS, Syed F. From Jāmi' ah to university: multiculturalism and Christian-Muslim dialogue. **Current Sociology**, v. 54, n. 1, p. 112–132, 2006.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0011392106058837>
- ALCOFF, Linda M. Phenomenology, post-structuralism, and feminist theory on the concept of experience. *In*: FISHER, Linda; EMBREE, Lester (eds.). **Feminist Phenomenology**. Kluwer Academic Publishers, 2000. pp. 39-56.
- _____. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100007>
- ALLATSON, Paul. A shadowy sequence: Chicana textual/sexual reinventions of Sor Juana. **Chasqui**, n. 33, v. 1, p. 3-27, 2004. DOI: 10.2307/29741841
- ALLEN, Paula G. **The sacred hoop: recovering the feminine in American Indian traditions**. Boston: Beacon Press, 1992.
- ALTIMORE, Michael. The Social Construction of a scientific controversy: comments on press coverage of the recombinant DNA debate. **Science, Technology & Human Values**, v. 7, n. 41, p. 24-31, 1982.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AMADIUME, Ifi. **Male daughters, female husbands: gender and sex in an African society**. London/New Jersey: Zed Books, 1987.
- ANDERSON, Elizabeth. **Feminist epistemology and philosophy of science**. Stanford Encyclopedia of Philosophy, Stanford Centre for the Study of Language and Information, 2020. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>. Acesso em: 12 maio 2020.
- ANGIER, Natalie. **Why science loses women in the ranks**. New York Times, New York, s. 4, p. 5, 14 may. 1995. Disponível em: <https://www.nytimes.com/1995/05/14/weekinreview/the-nation-why-science-loses-women-in-the-ranks.html>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- ANZALDÚA, Gloria E. Now let us shift...the path of conocimiento...inner work, public acts. *In*: ANZALDÚA, Gloria E.; KEATING, Ana L. (eds.). **The bridge we call home**. New York: Routledge, 2002. 540-78.
- _____. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13(3), n. 320, p. 704-719, 2005.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia S. Exterioridade: o outro como critério. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.) **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar. 2014. p. 47-112.

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ASSIS, Gláucia de O. De Criciúma para o mundo: gênero, família e migração. **Campos**, v. 3, p. 31-49, 2003.
- BACCHETTA, Paola. **Conferência: Falando em Línguas**. II Jornada Feminismos Decoloniais em Questão. Youtube, 2 jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5R9I260zaQM>. Acesso em 15 abr. 2022.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21(2), n. 336, p. 659-688, 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, maio-ago., p. 89-117, 2013.
- BAPTISTA FILHO, Almir C. de C. **Dinâmica, determinações e sistema mundial no desenvolvimento do capitalismo nos termos de Theotonio dos Santos: da teoria da dependência à teoria dos sistemas-mundo**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- BAUMGARDNER, Jennifer. **F'em: Goo Goo, Gaga and some thoughts on balls**. Seal Press, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. **The second sex**. Picador, London, 1988.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (doutorado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- BERGAMASCHI, Mara. “**Na rua só oíço brasileiro**”: histórias de quem convive com as tentativas de rebaixar o “português brasileiro” em Portugal. *Revista Piauí*, 28 fev. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/na-rua-so-oico-brasileiro/>. Acesso em 20 abr. 2022.
- BEVAN, Valerie; LEARMONTH, Mark. ‘I wouldn’t say it’s sexism, except that... It’s all these little subtle things’: Healthcare scientists’ accounts of gender in healthcare science laboratories. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 43, n. 1, p. 136-158, 4 dez. 2012. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312712460606>. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0306312712460606>. Acesso em 19 dez. 2018.
- BICUDO, Maria A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1997. p. 15-22.
- BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.
- BICUDO, Maria A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. 150p.
- BILGE, Sirma. Interseccionalidade desfeita: salvando a interseccionalidade dos estudos feministas sobre interseccionalidade. **Revista Feminismo**, v. 8, n. 3, 2018.

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de J.; COSTA FILHO, Galileu B. da. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. *In*: COLOMBO, Sonia S. (org.). **Gestão universitária**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 19-42.
- BRASELMANN, Sylvia. Reluctant Rebels: Women Scientists Organizing. **Bulletin of Science, Technology & Society**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 6-9, fev. 2003.
<http://dx.doi.org/10.1177/0270467602239764>.
- BRASIL. Decreto nº 6583, de 29 de setembro de 2008. Promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo Federal, Brasília, DF, 30 set. 2008, p.1. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6583&ano=2008&ato=4ffUzYE50dVpWT581#:~:text=PROMULGA%20O%20ACORDO%20ORTOGR%20C3%81FICO%20DA,16%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201990>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. Lei complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato do trabalho doméstico. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo Federal, Brasília, DF, 02 jun. 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de controle do Programa Ciência Sem Fronteiras**. Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em:
<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>. Acesso em: 10 dez 2019.
- BRASILEIRAS Não Se Calam. **Manifesto por uma Educação Não-Violenta**. Lisboa, 18 fev. 2022. Instagram: @brasileirasnaosecalam. Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CaIH3ZLYcy/>. Acesso em 20 abr. 2022.
- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**. A idade da fábula. Histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- BUTLER, Judith. Sexual ideology and phenomenological description: a feminist critique of Merleau-Ponty's phenomenology of perception. *In*: ALLEN, Jeffner; YOUNG, Iris Marion. **The thinking muse: feminism and modern French philosophy**. Bloomington: Indiana University Press, 1989, pp. 85-100.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. **Solipsism**. Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/solipsism>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. **Backlash**. Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/backlash>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- CARNEIRO, A. Sueli. Gênero, raça e ascensão social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 544-553, 1995.
- _____. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Enegrecer o feminismo:** A situação da mulher negra na América Latina. Geledés, 6 mar. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero:** ciência, raza e ilustración en La Nueva Granada 1750-1816. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo. Introducción: la translocalización discursiva de Latinoamérica en tiempos de la globalización. *In:* CASTRO-GÓMEZ, Santiago; MENDIETA, Eduardo (coords.). **Teorías sin disciplina:** latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe:** postcolonial thought and historical difference. Princeton: Princeton University Press, 2008. 336p.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacque. **Histoire des universités.** Presses Universitaires de France, 2012. 352p.

CHATTERJEE, Partha. **The nation and its fragments: colonial and postcolonial histories.** Princeton: Princeton University Press, 1993.

CHERNISS, Harold. **The riddle of the early academy.** Berkeley: University of California Press, 1945.

CHEVEIGNÉ, Suzanne de. The career paths of women (and men) in French research. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 39, n. 1, p. 113-136, fev. 2009. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312708097656>. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/pdf/25474627.pdf?refreqid=excelsior%3A257fd4b490af469bf41d3751d4d66d38>. Acesso em 20 dez. 2018.

CHOW, Rey. **Writing diaspora: tactics of intervention in contemporary cultural studies.** Bloomington: Indiana University Press, 1993.

CIENTISTAS brasileiras em Coimbra: um olhar feminino do intercâmbio. *Cientistas Feministas*, [S. l.], 10 jul. 2015. Disponível em: <https://cientistasfeministas.wordpress.com/2015/07/10/cientistas-brasileiras-em-coimbra-um-olhar-feminino-do-intercambio/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

CNN Portugal. **Professor da Universidade do Porto demitido por comentários sexistas, racistas e xenófobos.** Lisboa, 13 abr. 2022a. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/reitor/machistas/professor-da-universidade-do-porto-demitido-por-comentarios-sexistas-racistas-e-xenofobos/20220413/625711c00cf2f9a86e9e4d38>. Acesso em: 20 abr. de 2022.

_____. **10% dos professores da Faculdade de Direito de Lisboa denunciados por assédio e discriminação.** Lisboa, 4 abr. 2022b. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/universidade-de-lisboa/fdul/10-dos-professores-da-faculdade-de-direito-de-lisboa-denunciados-por-assedio-e-discriminacao/20220404/624a9eaf0cf21a10a428f5b0>. Acesso em: 21 abr. 2022.

COCHRANE, Kira. **All the rebel women:** the rise of the fourth wave of feminism. London: Guardian Books, 2013.

COELHO, Catarina A. Direito das mulheres e injustiça dos homens: a tradução utópico-feminista de Nísia Floresta. 2019. 97f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

COLETIVO Andorinha. **Manifesto Por uma Educação Não Violenta foi entregue ao Ministro da Educação nesta sexta-feira (25/2)**. Lisboa, 26 fev. 2022. Instagram: @coletivoandorinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Caay1xfNjWM/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COLLINS, Patricia H. Learning from the outsider within: the sociological significance of black feminist thought. In: HARDING, Sandra (ed.). **The feminist standpoint theory reader**. New York and London: Routledge, 2004.

_____. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Boitempo, 2019. 496p.

COLUNA de Terça. **Violência em escolas de Portugal**. [S.l.], 29 jan. 2022. Disponível em: <https://colunadeterca.com.br/violencia-em-escolas-de-portugal/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COMNAHEE RIVER COLLECTIVE. The Combahee River Collective Statement. In: hooks, bell. **Ain't I a Woman**. South End Press, 1981.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Bolsas vigentes**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Brasília, 2019. Disponível em: <http://cnpq.br/bolsistas-vigentes>. Acesso em 10 dez. 2019.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

COX, Virginia. **A short history of the Italian renaissance**. Bloomsbury Publishing, 2015.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n.1, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CRUZEIRO, Maria E. Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional. **Análise Social**, n. XV, v. 60, p. 795-838, 1979.

CURIEL, Ochy. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe. In: Coloquio Latinoamericano Sobre Praxis y Pensamiento Feminista, 1, 2009, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista, 2009.

_____. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 121-138.

CUSICANQUI, Silvia R. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descoloniales**. Buenos Aires: Tinta y Limón/Retazos, 2010.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. In: Conferência na I JORNADA CULTURAL LÉLIA GONZALEZ, 1., 1997, São Luís,

1997. <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

_____. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo 2017.

_____. **A Liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Boitempo editorial, 2018.

DE WIT, Hans. Global: internationalization of higher education: nine misconceptions. In: MIHUT, Georgiana; ALTBACH, Philip G.; DE WIT, Hans (eds.). **Understanding Higher Education Internationalization: insights from Key Global Publications**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. pp. 9-12.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. **Educar**, 2004, n. 24, p. 213-225.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2007. 671p.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100051&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2021.

ESTUDANTES portugueses oferecem pedras para atirar em alunos brasileiros.

Grupo Abril, Exame, [S.l.], 30 abr. 2019. Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/brasil/estudantes-portugueses-oferecem-pedras-para-atirar-em-alunos-brasileiros/>. Acesso em: 28 jun. 2019.

ETZKOWITZ, Henry; GUPTA, Namrata. Women in science: a fair shake? **Minerva**, v. 44, p. 185-199, 2006.

FALUDI, Susan. **Backlash: the undeclared war against american women**. New York: Crown, 2006. 608p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. 194p.

FARRÉ, Lourdes. Crónica general do ESOCITE 2000. **Boletín del Programa Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación**. 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/ctsi10.htm>. Acesso em 27 ago. 2018.

FARRIS, Sara. **In the name of Women's Rights: the rise of femonationalism**. Durham: Duke University Press, 2017.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017. 464p.

FELT, Ulrich; FOUCHÉ, Rayvon; MILLER, Clark. A.; SMITH-DOERR, Laurel. (Eds.). **The Handbook of Science and Technology Studies**. MIT Press: Cambridge, MA, 2017. 1209p.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método: esboço de uma teoria anárquica do conhecimento**. Trad. Octanny S. da Mata. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FISHER, Linda. Introduction. In: FISHER, Linda; EMBREE, Lester (eds.). **Feminist phenomenology**. Kluwer Academic Publishers, 2000. pp.1-15.

FISHMAN, Jennifer R.; MAMO, Laura; GRZANKA, Patrick R. Sex, gender, and sexuality in Biomedicine. In: FELT, U.; FOUCHÉ, R.; MILLER, C. A.; SMITH-DOERR, L. (Eds.). **The Handbook of Science and Technology Studies**. MIT Press: Cambridge, MA, 2017, p. 379-405.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco. 1991. p. 217-250.

FONSECA, Fernando T. da. Scientiae thesaurus mirabilis: estudantes de origem brasileira na Universidade de Coimbra (1601-1850). In: ARAÚJO, Ana C.; FONSECA, Fernando T. da. **A Universidade pombalina: ciência, território e coleções científicas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. pp. 51-85.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Filosofia intercultural**. Universidad Pontificia de México, 1994.

FOX, Mary F.; FONSECA, Carolyn; BAO, Jinghui. Work and family conflict in academic science: Patterns and predictors among women and men in research universities. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 41, n. 5, p. 715-735, 15 ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312711417730>.

FOX, Mary F.; WHITTINGTON, Kjersten B.; LINKOVÁ, Marcela. Gender, (in)equity, and the scientific workforce. In: FELT, U.; FOUCHÉ, R.; MILLER, C. A.; SMITH-DOERR, L. (Eds.). **The Handbook of Science and Technology Studies**. MIT Press: Cambridge, MA, 2017.

FRA (European Union Agency for Fundamental Rights), EU-MIDIS. **European Union Minorities and Discrimination Survey: main results report**. Vienna: FRA, 2010. DOI: 10.2811/32815. Disponível em: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/663-fra-2011_eu_midis_en.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

_____. **Second European Union Minorities and Discrimination Survey: main results report**. Vienna: FRA, 2017. DOI: 10.2811/268615. Disponível em: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-eu-midis-ii-main-results_en.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

FRAGÃO, Luisa. **Estudantes brasileiras denunciam xenofobia e misoginia em universidade de Portugal**. Revista Fórum, [S. l.], 27 out. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/estudantes-brasileiras-denunciam-xenofobia-e-misoginia-em-universidade-de-portugal/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FRANÇA, Thais; PADILLA, Beatriz. Imigração brasileira para Portugal: entre o surgimento e a construção mediática de uma nova vaga. **Cadernos de Estudos Sociais**, Recife, v. 33, n. 2, 2018.

FREEDMAN, Estelle B. **No turning back: the history of feminism and the future of women**. London: Ballantine Books, 2002.

FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. **Revista Del CESLA**, Varsovia, n. 7, p. 369-384, 2005. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo1449778-aspectos-da-influ%C3%Aancia-africana-brasil. Acesso em: 21 abr. 2022.

FUNDAÇÃO CAPES. **GEOCAPES** – Sistema de Informações Georreferenciadas. Fundação CAPES, Brasília, 2021. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Banco de dados**. CDi/FAPESP – Centro de Documentação e Informação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/assunto/2016/banco-de-dados/>. Acesso em: 01 abr. 2021.

G1. **Escolas e universidades em Portugal são pichadas com mensagens contra brasileiros, negros e ciganos**. Rio de Janeiro, Globo Notícias, 30 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/10/30/escolas-e-universidades-em-portugal-sao-pichadas-com-mensagens-contra-brasileiros-negros-e-ciganos.ghtml?fbclid=IwAR1P84DIZpEY9-QiJyXy04vQEcireBPadB-7MoKjeMuzN8trGebYRcEj2h0>. Acesso em: 16 nov. 2020.

G1. **Vídeo: estudante brasileira é agredida por colega em colégio de Portugal**. Rio de Janeiro, Globo Notícias, 12 fev. 2022a. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/12/video-estudante-brasileira-e-agredida-por-colega-em-colegio-de-portugal.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2022.

G1. **Professor de universidade portuguesa será demitido após comentários machistas e xenofóbicos sobre brasileiras, diz jornal**. Rio de Janeiro, Globo Notícias, 13 abr. 2022b. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/04/13/professor-de-universidade-portuguesa-sera-demitido-apos-comentarios-machistas-e-xenofobicos-sobre-brasileiras-diz-jornal.ghtml>. Acesso em: 20 abr. 2022.

G1. **Discriminação contra brasileiros em Portugal: ‘Tive que falar inglês para ser bem tratado’**. Rio de Janeiro, Globo Notícias, 06 maio 2022c. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2022/05/06/discriminacao-contra-brasileiros-em-portugal-tive-que-falar-ingles-para-ser-bem-tratado.ghtml>. Acesso em: 27 maio 2022.

GARCÍA, Marta. I. G.; SEDEÑO, Eulalia P. Ciencia, Tecnología y Género. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación**, n. 2, enero-abril, 2002.

GARNICA, Antonio V. M. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: comunicação, saúde, educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1997.

GELEDÉS. **Feminismo negro: sobre minorias dentro da minoria**. Portal Geledés, 14 jul. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/>. Acesso em 20 dez. 2019.

GILLES, Edith B. **Abigail Adams: a writing in life**. Routledge, 2002.

GILLIGAN, Carol. **In a different voice**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. *In*: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, 2012.

GÓMEZ, Amparo *et al.* Sesgos de género en la educación científicotecnológica: el caso de la Universidad de la Laguna. **Arbor**, [s.l.], v. 184, n. 733, p. 935-47, 30 out. 2008. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2008.i733>.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, n. 2, p. 223-244, 1983.

_____. A categoria político-cultural de Amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

_____. Mulher negra. *In*: NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

_____. **Primavera para as rosas negras**. Rio de Janeiro: UCPA Editora, 2018.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 375p.

GROENEWALD, Thomas. A phenomenological research design illustrated. **Internacional Journal of Qualitative Methods**, v. 3, n. 1, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GROSZ, Elizabeth. Merleau-Ponty and Irigaray in the flesh. **Thesis Eleven**, n. 36, p. 37-59, 1993.

GUPTA, Namrata; SHARMA, Arun K. Women academic scientists in India. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 32, n. 5-6, p. 901-915, dez. 2002. <http://dx.doi.org/10.1177/030631270203200505>

HACKETT, Edward J.; AMSTERDAMSKA, Olga; LYNCH, Michael.; WAJCMAN, Judy. (eds). **The Handbook of Science and Technology Studies**. Cambridge: MIT Press, 2007.

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

HARDING, Sandra. Introduction: Is there a feminist method? *In*: HARDING, Sandra (ed.). **Feminism and Methodology**. Social Science Issues. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press, 1988. pp. 1-14.

_____. **Sciences from below: feminisms, postcolonialities, and modernities**. Durham/London: Duke University Press, 2008, 283p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, 2006.

HEINÄMAA, Sara. **Toward a phenomenology of sexual difference**: Husserl, Merleau-Ponty, Beauvoir. Lanham MD: Rowman & Littlefield, 2003. 184 pp.

HESS, David J. *et al.* Structural inequality and the politics of Science and Technology. *In*: FELT, Ulrike; FOUCHÉ, Rayvon; MILLER, Clark. A.; SMITH-DOERR, Laurel

(ed.). **The Handbook of Science and Technology Studies**. Cambridge: MIT Press, 2017. p. 319-47.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fonte: São Paulo, 2013. 285p.

HUFF, Toby E. **The rise of Early Modern Science: Islam, China and the West**. 2 ed. Cambridge University Press, 2003. 448p.

HUSSERL, Edmund. **Husserl, shorter works**. Paris: University of Notre Dame Press, 1981.

_____. **Meditações cartesianas e Conferências de Paris: de acordo com o texto de Husserliana I**. Rio de Janeiro: Forense, 2013. 228p.

JACA, Carlos. Linhas Gerais sobre a História da Universidade Conimbricense. Das suas origens à Reforma Universitária Pombalina de 1772. **Cultura**, supl., v. 2010-2011, I Parte, 2010.

JAEGER, Aristoteles W. **Grundlegung einer Geschichte seiner Entwicklung**. Berlin: Wentworth Press, 2018. 446p.

JANUÁRIO, Letícia A.; OLIVEIRA, Jussara R.; ROCHA, Etienne R. Perspectiva feminista em programas de pós-graduação CTS: diagnóstico sobre suas limitações. **Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología**, v. 26, n. 50, p. 53-69, 2020. DOI: <https://doi.org/10.48160/18517072re50.10>

JAPIASSU, Hilton. Por que a ciência já nasceu machista? *In: Ciências: questões impertinentes*. Ideias & Letras, 2011, p. 17-49.

JASANOFF Sheila; MARKLE, Gerald E.; PETERSON, James C.; PINCH, Trevor. (eds). **The Handbook of Science and Technology Studies**. London: SAGE Publications, 1995.

_____. The idiom of co-production. *In: JASANOFF, Sheila (ed.). States of knowledge: the co-production of science and social order*. New York: Routledge, 2004.

_____. Future imperfect: Science, Technology, and the Imaginations of Modernity. *In: JASANOFF, Sheila; KIM, Sang-Hyun (eds.). Dreamscapes of modernity: sociotechnical imaginaries and the fabrication of power*. Chicago The University of Chicago Press, 2015.

_____. Science and Democracy. *In: FELT, Ulrike; FOUCHÉ, Rayvon; MILLER, Clark. A.; SMITH-DOERR, Laurel (eds.). The Handbook of Science and Technology Studies*. MIT Press: Cambridge, MA, 2017. p. 259-287, 2017.

JAYAWARDENA, Kumari. **The white woman's other burden: western women and South Asia during British rule**. London: Routledge, 1995.

KELLER, Evelyn F. Feminism & Science. *In: KELLER, Evelyn F.; LONGINO, Helen (ed). Feminism & Science*. Oxford, New York: Oxford University Press: 1996. pp. 28-40.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos Cebrap**, n. 86, p. 93-103, 2010.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Münster: Unrast Verlag, 2010. 151p.

_____. **Descolonizando o conhecimento**: uma Palestra-Performance. Portal Geledés, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/descolonizando-o-conhecimento-uma-palestra/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. 248p.

KNIGHT, Jane. Five Myths about Internationalization. **International Higher Education**, n. 62, 2011. <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8532>

_____. Global: Five truths about internationalization. *In*: MIHUT, Georgiana; ALTBACH, Philip G.; DE WIT, Hans (eds.). **Understanding higher education internationalization**: insights from key global publications. Rotterdam: Sense Publishers, 2017. pp. 13-16.

KNOBLOCH-WESTERWICK, Silvia; GLYNN, Carroll J.; HUGE, Michael. The Matilda effect in Science Communication. **Science Communication**, [s.l.], v. 35, n. 5, p. 603-625, 6 fev. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1075547012472684>.

KNORR-CETINA, Karin. ¿Comunidades científicas o arenas transepistémicas de investigación? Una crítica de los modelos cuasi-económicos de la ciencia. **Redes**, v. 3, n. 7, p. 129-160, 1996.

KOBLITZ, Ann H. Gender and science where science is on the margins. **Bulletin of Science, Technology & Society**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 107-114, abr. 2005. <http://dx.doi.org/10.1177/0270467604272640>.

KOCH, Alexander. *et al.* Earth system impacts of the European arrival and great dying in the Americas after 1492. **Quaternary Science Reviews**, v. 207, p. 13-36, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2018.12.004>.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 3.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KURUP, Anitha; RAJ, Anjali. Changing patterns of work–life balance of women scientists and engineers in India. **Science, Technology and Society**, feb., 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/09717218221075129>

LAGESEN, Vivian A. The strength of numbers. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 37, n. 1, p. 67-92, fev. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0306312706063788>

_____. A cyberfeminist utopia? **Science, Technology, & Human Values**, [s.l.], v. 33, n. 1, p. 5-27, jan. 2008. <http://dx.doi.org/10.1177/0162243907306192>

LAWTON, Bishop. **Sankore Mosque and University (C.1100-)**. Black Past, 2020. Disponível em: <https://www.blackpast.org/global-african-history/institutions-global-african-history/sankore-mosque-and-university-c-1100/>. Acesso em: 03 mar. 2022.

LE NEVÉ, Soazig. « Islamo-gauchisme » à l’université: la ministre Frédérique Vidal accusée d’abus de pouvoir devant le Conseil d’Etat. *Le Monde*, 10 jun. 2021. Disponível em: https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/06/10/islamo-gauchisme-a-l-universite-la-ministre-frederique-vidal-accusee-d-abus-de-pouvoir-devant-le-conseil-d-etat_6083618_3224.html. Acesso em: 23 ago. 2022.

- LIMA, Antonio B. M. (org). **Ensaio sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty** [online]. Ilhéus: Editus, 2014, 124 p.
- LIMA, Luiz A. N. O método de pesquisa qualitativa do Fenômeno Situado. Uma criação do educador brasileiro Joel Martins, seguida pela Professora Maria Aparecida Vigianni Bicudo. As análises: Idiográfica e Nomoética. *In: Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa*, 5, 2016, Porto. **Anais [...]**. Porto: Universidade Lusófona do Porto, 2016. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/640>. Acesso em: 17 maio 2022.
- LINCOLN, Anne E. *et al.* The Matilda effect in science: awards and prizes in the US, 1990s and 2000s. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 42, n. 2, p. 307-320, 20 fev. 2012. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312711435830>
- LISTA R – Reset à ACC. **Quantas de nós já sentimos isto na pele?** Coimbra, 18 nov. 2013. Facebook: Lista R – Reset à ACC. Disponível em: <https://www.facebook.com/resetaac/photos/a.170693866462240/170694153128878/?type=3&theater>. Acesso em 27 jun. 2019.
- _____. II – Quantas de nós já sentimos isto na pele? Coimbra, 7 jan. 2014. Facebook: Lista R – Reset à ACC. Disponível em: https://www.facebook.com/media/set/?set=ms.c.eJw1ybENADAIA7CPKgIhwP~_PdaAdLaNLOzILDVfGjXV~_R9skR99cv08z0LsmLovLEEs~-_bps.a.171647739700186.1073741833.167850593413234&type=1. Acesso em 27 jun. 2019.
- LONG, Marilee *et al.* Portrayals of male and female scientists in television programs popular among middle school-age children. **Science Communication**, [s.l.], v. 32, n. 3, p. 356-382, jul. 2010. <http://dx.doi.org/10.1177/1075547009357779>.
- LOPES, João T.; SEBASTIÃO, João. **A praxe como fenómeno social: relatório final**. Lisboa; Porto: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, 2017.
- LÓPEZ, Jordi L. Les remèdes de bonne femme. De la compilación de saberes populares en los tratados médicos franceses al descrédito de la condición femenina. **Arbor**, [s.l.], v. 190, n. 769, p. 170-185, 30 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2014.769n5009>
- LORDE, Audre. Age, race, class, and sex: women redefining difference. **Copeland Colloquium**, abr., 1980.
- _____. **Sister outsider: essays and speeches**. [S.l.]: Crossing Press, 1984.
- _____. **Mulheres negras: As ferramentas do mestre nunca irão dismantelar a casa do mestre**. Geledés, 10 jul. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mulheres-negras-as-ferramentas-do-mestre-nunca-irao-dismantelar-a-casa-do-mestre/>. Acesso em: 08 maio 2022.
- LUGO-LUGO, Carmen R. “So you are a mestiza”: Exploring the consequences of ethnic and racial clumping in the US academy. **Ethnic and Racial Studies**, v. 31, n. 3, p. 611–628, 2008. DOI: 10.1080/01419870701568882.
- LUGONES, María. Colonialidad y género. *In: MIÑOSO, Yuderskys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (ed.). Tejiendo de otro modo:*

feminismo, epistemologia y apuestas descoloniales em Abya Yala. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014a. pp. 57-73.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014b.

LUTZ, Helma. Gender in the migratory process. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, v. 36, n. 10, p. 1647-1663, 2010.

LUZ, Paula S. **Há crianças portuguesas que só falam ‘brasileiro’**. Diário de Notícias, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/em-defesa-do-portugues-brasileiro-14312992.html>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LYOTARD, Jean-François. **A fenomenologia**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

MACHADO, Igor. Reflexões sobre as identidades brasileiras em Portugal. *In*: MALHEIROS, Jorge (org.). **Imigração brasileira em Portugal**. Lisboa: Observatório da Imigração, pp. 171-190, 2007. 248p.

MACKINNON, Catharine A. Francis Biddle’s sister: pornography, civil rights, and speech. *In*: **Feminism Unmodified: Disclosures on Life and Law**. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

MAKDISI, George. Madrasa and university in the Middle Ages. *Studia Islamica*, n. 32, 1970, pp. 255-264. DOI: 10.2307/1595223

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 337-382.

MALHEIROS, Jorge. Os brasileiros em Portugal: a síntese do que sabemos. *In*: MALHEIROS, Jorge (org.). **Imigração brasileira em Portugal**. Lisboa: Observatório da Imigração, pp. 11-38, 2007. 248p.

MALHEIROS, Jorge; PADILLA, Beatriz. Can stigma become a resource? The mobilization of aesthetic-corporal capital by female immigrant entrepreneurs from Brazil. *Identities*, v. 22, n. 6, p. 687-705, 2015.
<http://dx.doi.org/10.1080/1070289x.2014.950970>

MAMA, Amina. What Does it Mean to Do Feminist Research in African Contexts? **Feminist Review Conference Proceedings**, s.1, p. 4-20, 2011.

MARGOLIS, Jane; FISHER, Allan. Geek mythology. **Bulletin of Science, Technology & Society**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 17-20, fev. 2003.
<http://dx.doi.org/10.1177/0270467602239766>

MARINI, Ruy M. **Dialéctica de la dependencia**. Ciudad de México: Ediciones Era, 1991.

MARTINS, Catarina. Nós e as Mulheres dos Outros. Feminismos entre o Norte e a África. *In*: RIBEIRO, António S.; Ribeiro, MARGARIDA C. (org.). **Geometrias da memória: configurações pós-coloniais**. Porto: Edições Afrontamento, 2016. p. 251-277.

- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC e Moraes, 1989.
- MAULEÓN, Elba; DARAIO, Cinzia; BORDONS, Maria. Exploring gender differences in patenting in Spain. **Research Evaluation**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 62-78, 18 dez. 2014. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/reseval/rvt030>
- MEKGWE, Pinkie. Post Africa(n) feminism? **Third Text**, v. 24, n. 2, p. 189-94, 2010.
- MELLSTRÖM, Ulf. The intersection of gender, race and cultural boundaries, or why is Computer Science in Malaysia dominated by women? **Social Studies Of Science**, [s.l.], v. 39, n. 6, p. 885-907, 24 set. 2009. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312709334636>
- MENDOZA, Breny. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. In: MIÑOSO, Yuderkys E. **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. Buenos Aires: En la frontera, 2010.
- _____. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. In: MIÑOSO, Yuderkys E.; CORREAL, Diana G.; MUÑOZ, Karina O. (ed.). **Tejiendo de outro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. p. 91-103.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERTON, Robert K. The Matthew effect in science. **Science**, n. 159, v. 3810, p. 56-63, 1968.
- MESSEDER, Suely A. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 154-171.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505p.
- MILLER, B. Paige; DUQUE, Ricardo; SHRUM, Wesley. Gender, ICTs, and productivity in low-income countries. **Science, Technology, & Human Values**, [s.l.], v. 37, n. 1, p. 30-63, 15 dez. 2010. <http://dx.doi.org/10.1177/0162243910392800>
- MINH-HA, Trinh T. Difference: a special Thrid World women issue. **Discourse**, v. 8, p. 10-37, 1987.
- MIÑOSO, Yuderkys E.; CORREAL, Diana G.; MUÑOZ, Karina O. (ed.). **Tejiendo de outro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. 480p.
- MIÑOSO, Yuderkys E. Etnocentrismo y colonialidad em los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonias feministas em el espacio transnacional. In: MIÑOSO, Yuderkys E.; CORREAL, Diana G.; MUÑOZ, Karina O. (ed.). **Tejiendo de outro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. pp. 309-324.
- MOHANTY, Chandra T. Under western eyes: feminist scholarship and colonial discourses. **Feminist Review**, v. 3, n. 30, p. 66-82, 1988.

_____. Women workers and capitalist scripts: ideologies of domination, common interests and the politics of solidarity. *In*: ALEXANDER, Jacqui M.; MOHANTY, Chandra T. (eds.). **Feminist genealogies, colonial legacies, democratic futures**. New York: Routledge, 1997. p. 3-39.

_____. Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discurso colonial. *In*: NAVAZ, Liliana S.; HERNÁNDEZ, Aída (eds.). **Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008. Disponível em: https://sertao.ufg.br/up/16/o/chandra_t_mohanty_bajo_los_ojos_de_occidente.pdf. Acesso em 15 jun. 2019.

MORAGA, Cherríe. La güera. **Debate Feminista**, vol. 24, pp. 119-28, 2001. Disponível em: www.jstor.org/stable/42625403. Acesso em: 11 maio 2022.

MOREIRA, Wagner W.; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, n. 13, v. 4, p. 107-114, 2005.

MOROKVASIC, Mirjana. Birds of passage are also women. **International Migration Review**, v. 77, n. 1, p. 7-25, 1984.

MOTTA, Daniele. Desvendando Heleieth Saffioti. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 40, p. 149-160, 2018.

NARAYAN, Uma. **Dislocating cultures: identities, tradition and Third World feminism**. New York: Routledge, 1997.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016. 232p.

NELKIN, Dorothy. Scientists in an environmental controversy. **Science Studies**, v. 1, n. 3-4, pp. 245-261, 1971.

NEVES, Sofia *et al.* Mulheres imigrantes em Portugal: uma análise de gênero. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 4, p. 723-733, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000400723&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400015>

NEVES, Sofia. Gênero e Ciências Sociais... ou quando a Ciência também é política. *In*: S. NEVES (org.). **Gênero e Ciências Sociais**. Castelo da Maia: Edições ISMAI, 2011, pp. 15-24.

NNAEMEKA, Obioma. Bringing African women into the classroom: rethinking pedagogy and epistemology. *In*: OYĒWŪMÍ, Oyèronké (org.). **African Gender Studies. A Reader**. New York: Palgrave MacMillan, 2005. p. 51-65.

NUNES, António M. As praxes académicas de Coimbra: uma interpretação histórico-antropológica. **Cadernos do Noroeste**, v. 22, n. 1-2, p. 133-150, 2004.

NUNES, João A. O resgate da epistemologia. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 215-243.

OKSALA, Johanna. What is feminist phenomenology? Thinking birth philosophically. **Radical Philosophy**, v. 126, n. jul./ago., 2004.

OLIVEIRA E SILVA, Jovânia M. de; LOPES, Regina L. M.; DINIZ, Normélia M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-7, mar-abr, 2008.

OLIVEIRA, Catarina R. (coord.). **Indicadores de Integração de Imigrantes: relatório estatístico anual 2021**. 1ed. (Imigrações em Números – Relatórios Anuais 6). Lisboa: Observatório das Migrações, 2021. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/publicacoes-om/colecao-imigracao-em-numeros/relatorios-anuais>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, Catarina R. (coord.); GOMES, Natália. **Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2019**. 1ed. (Imigrações em Números – Relatórios Anuais 4). Lisboa: Observatório das Migrações, 2019. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/publicacoes-om/colecao-imigracao-em-numeros/relatorios-anuais>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLKOWSKI, Dorothea E. Feminism and phenomenology. In: GLENDINNING, Simon (ed.). **The Edinburgh encyclopedia of Continental Philosophy**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. pp. 323-332.

ORTEGA, Mariana. **In-between: latina feminist phenomenology, multiplicity, and the self**. Albany: State University of New York Press, 2016.

OSADA, Neide M.; COSTA, Maria C. da. Fazendo gênero na biologia brasileira: obstáculos e preconceitos na produção do conhecimento do projeto genoma FAPESP. **Arbor**, [s.l.], v. 184, n. 733, p. 863-76, 2008.

OURIQUES, Nildo D. **La teoría marxista de la dependencia: una historia crítica**. 1995. 264f. Tese (Doutorado em Economia) - Universidade Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 1995.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **The invention of women: making an African sense of western gender discourses**. London/Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

PADILLA, Beatriz. A imigrante brasileira em Portugal: considerando o gênero na análise. In: MALHEIROS, Jorge (org.). **Imigração brasileira em Portugal**. Lisboa: Observatório da Imigração, pp. 113-134, 2007. 248p.

PAIS, José M. “Mães de Bragança” e feitiços: enredos luso-brasileiros em torno da sexualidade. **Revista de Ciências Sociais, Fortaleza**, v. 41, n. 2, 2010, p. 9-23. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/455/437>. Acesso em: 24 maio 2022.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino: Desde el feminismo comunitario**. La Paz: CEDEC, 2008.

_____. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloisa B. (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. pp. 195-204.

PINTO, Cristina. **Propinas de estudantes internacionais – esclarecimento da Universidade de Coimbra**. Notícia UC: Universidade de Coimbra, 2018. Disponível em: <https://noticias.uc.pt/artigos/propinas-de-estudantes-internacionais-esclarecimento-da-universidade-de-coimbra/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

POMBO, Nívea. A cidade, a universidade e o Império: Coimbra e a formação das elites dirigentes (séculos XVII-XVIII). *Intellèctus*, ano XIV, n. 2, 2015, pp. 1-20.

PORTUGAL. Resolução n.º 26/91, de 23 de agosto de 1991. Aprova, para ratificação, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. *Diário da República*, Assembleia da República, Lisboa, 23 ago. 1991, n.º 193/1991, Seção I-A, p. 4370-4388. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-assembleia-republica/26-1991-403301>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PORTUGAL. **Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025: #PortugalContraORacismo**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda - Governo Português, Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR), 2021. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=plano-nacional-de-combate-ao-racismo-e-a-discriminacao-2021-2025-portugalcontraoracismo>. Acesso em 20 abr. 2022.

POZZER, Katia M.P. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. São Paulo, *Classica*, v. 11/12, n. 11/12, p. 61-80, 1999.

PREVIS, Kathy K. Gender and race representations of scientists in highlights for children. *Science Communication*, [s.l.], v. 38, n. 3, p. 303-327, 20 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1177/1075547016642248>

PROLO, Ivor *et al.* Internacionalização das universidades brasileiras: contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. *Administração: Ensino e Pesquisa*, n. 20, v. 2, 319-361, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1330>

QUARENTENA ACADÉMICA. Denúncia. Porto, 25 de out. 2020a. Instagram: @quarentena.academica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CGxYmpjF0t4/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. Portugal não é racista. Porto, 25 de out. 2020b. Instagram: @quarentena.academica. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CG9t3a7Fe0U/>. Acesso em 16 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1---0-10-0---0---0direct-10---4-----0-01--11-es-Zz-1---20-home---00-3-1-00-0--4---0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL3.2&d=D1207.2>. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118.

_____. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIMINAL, Catherine. Migrações. *In*: HIRATA, Helena et al (ed). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 138-43.

RAJAGOPALAN, Ramya M.; NELSON, Alondra; FUJIMURA, Joan H. Race and Science in the Twenty-First Century. *In*: FELT, U.; FOUCHÉ, R.; MILLER, C. A.;

SMITH-DOERR, L. (Eds.). **The Handbook of Science and Technology Studies**. MIT Press: Cambridge, MA, 2017. p. 349-78.

RIAL, Mariana; AZCURRA, Karen; FERPOZZI, Hugo. La participación de mujeres en los organismos públicos de ciencia y tecnología en la Argentina: los mecanismos de evaluación en la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) y en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). **Arbor**, v. 197, n. 801, a619, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2021.801009>

RIBEIRO, Djamila. **Conceição Evaristo**: “Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio”. Carta Capital, 13 maio 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>. Acesso em 04 maio 2022.

_____. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2020.

RIETTI, Sara; MAFFÍA, Diana. Género, ciencia y ciudadanía. **Arbor**, [s.l.], v. 181, n. 716, p. 539-544, 30 dez. 2005. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2005.i716.411>. Disponível em <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/411/412>. Acesso em: 06 jan. 2019.

RIVAS, Ronaldo M.; MULLET, Shawn. Countervailing institutional forces that shape internationalization of science: an analysis of Brazil’s Science without Borders program. **RAI Revista de Administração e Inovação**, v. 13, n. 1, p. 12-21, 2016.

RIUS, Loudes F. Género y ciência: ¿Paridad es Equidad? **Arbor**, v. 184, n. 733, p. 817-26, 2008.

RODRIGUES, Cae; LEMOS, Ricardo M.; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Teorias do Lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, Giuliano G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá, Eduem, 2010. p. 73-102.

RODRIGUES, Manuel A. A Universidade de Coimbra e a elite intelectual brasileira na última fase do período colonial. **Revista de História das Ideias**, v. 12, pp. 89-109, 1990.

ROJAS, Patricia T. Colombian Woman in Science and Technology. Is the Gap Closing? **Arbor**, [s.l.], v. 184, n. 733, p. 835-44, 10 jun. 2008. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.228>. Disponível em <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/228/229>. Acesso em 06 jan. 2019.

ROSOLEN, Solange M.; COSTA, Célio J. Reflexões sobre a influência da Universidade de Coimbra na colonização do império português. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013.

ROSSITER, Margaret W. The Matthew Matilda Effect in Science. **Social Studies of Science**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 325-341, maio 1993.

ROTH, Wendy D.; SONNERT, Gerhard. The costs and benefits of ‘red tape’: Anti-bureaucratic structure and gender inequity in a science research organization. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 41, n. 3, p. 385-409, 17 jan. 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312710391494>. Disponível em https://www.cfa.harvard.edu/cfawis/Roth_2011.pdf. Acesso em 19 dez. 2018.

SAADAWI, Nawal El. Preface. In: _____. **The Hidden Face of Eve: Women in the Arab World**. Londres: Zed, 1980. p. I-XVI.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015. 158p.

SAID, Edward W. **The politics of dispossession: the struggle for Palestinian self-determination, 1969-1994**. New York: Vintage Books, 1995.

_____. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Companhia das Letras, 2007. 481p.

SANCHO, Pilar L. *et al.* La Comisión de Mujeres y Ciencia del CSIC: diez años promoviendo la igualdad de oportunidades y la excelencia en el organismo. **Arbor**, [s.l.], v. 189, n. 759, p. 12-17, 28 fev. 2013.
<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1011>. Disponível em
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1553/1576>. Acesso em 05 jan. 2019.

SANTOS, Gislene A. dos. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo/Rio de Janeiro: Educ/Fapesp/Pallas, 2005, 176p.

SANTOS, Lucy W.; ICHIKAWA, Elisa Y. Para iniciar o debate sobre o feminino na relação Ciência-Tecnologia. In: SANTOS, Lucy W.; ICHIKAWA, Elisa Y.; CARGANO, Doralice de F. (org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, 2006, p. 3-20.

SARDENBERG; Cecília M. B.; COSTA, Ana A. A. Introdução. In: SARDENBERG; Cecília M. B.; COSTA, Ana A. A. (ed.). **Feminismo, ciência e tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. pp. 11-24.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada: ensaio de antologia fenomenológica**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. 782 p.

SCHARFE, Hartmut. **Education in Ancient India**. Brill: Koninklijke Brill NV, 2002.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** São Paulo: Universidade do Sagrado Coração, 2001.

SCHOFIELD, Mary A. Women's speaking justified: the feminine quaker voice, 1662–1797. **Tulsa Studies in Women's Literature**, v. 6, n. 1, p. 61-77, 1987.

SEDEÑO, Eulalia Pérez *et al.* Perception of Science and Technology in teenage students from Madrid. **Arbor**, [s.l.], v. 184, n. 733, p. 949-66, 10 jun. 2008.
<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.236>. Disponível em
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/236/237>. Acesso em 05 jan. 2019.

SEDEÑO, Eulalia Pérez; GÓMEZ, Amparo. Equality and equity in Latin American Science and Technology. **Arbor**, [s.l.], v. 184, n. 733, p. 785-90, 10 jun. 2008.
<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.223>. Disponível em
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/223/224>. Acesso em 06 jan. 2019.

SEGATO, Rita L. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: BIDAISECA, Karina (org.). **Feminismos y Poscolonialidad**: descolonizando el feminismo desde y en América Latina. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2011, pp. 17-47.

_____. **Crítica da colonialidade em oito ensaios**: e uma antropologia por demanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. 345p.

SILVA, Gabriele O. da. As não-brancas: identidade racial e colorismo no Brasil. Geledés, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-nao-brancas-identidade-racial-e-colorismo-no-brasil/>. Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Rebecca C.; PEDRO, Joana M. Sufrágio à brasileira: uma leitura Pós-Colonial do Feminismo no século XIX. **Caderno Espaço Feminino**, v. 29, n. 2, p. 184-198, 2016.

SIMONS, Margaret A. (ed.). **Feminist interpretations of Simone de Beauvoir**. University Park: Pennsylvania State University Press, 1995.

SINHA, Mrinalini. **Colonial Masculinity**: The “Manly Englishman” and the “Effeminate Bengali” in the late nineteenth century. Manchester: Manchester University Press, 1995.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SMITH, Thomas J.; PASERO, Spencer L.; MCKENNA, Cornelius M. Gender effects on student attitude toward science. **Bulletin of Science, Technology & Society**, [s.l.], v. 34, n. 1-2, p. 7-12, fev. 2014. <http://dx.doi.org/10.1177/0270467614542806>

SOMMERS, Christina H. **Who stole feminism?** New York: Simon & Schuster, 1994.

SONNERT, Gerhard. Parents Who Influence Their Children to Become Scientists. **Social Studies of Science**, [s.l.], v. 39, n. 6, p. 927-941, 3 ago. 2009. <http://dx.doi.org/10.1177/0306312709335843>

SOUZA, Cássia R. da S. R. de. Periódicos Feministas do Século XIX: Um Chamado à Resistência Feminina. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 15., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Neuza S. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 171p.

SPIEGEL-ROSING, Ina; DE SOLLA PRINCE, Derek (eds.). **Science, Technology and Society**: a cross-disciplinary perspective. SAGE Publications, London, 1977.

SPIVAK, Gayatri C. Can the subaltern speak? speculations on widow sacrifice. **Wedge**, v. 7, n. 8, p. 120-130, 1985.

_____. **A critique of postcolonial reason**: toward a history of the vanishing present. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

_____. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133p.

STEEL, Brent S.; WARNER, Rebecca L.; LACH, Denise. Gender differences in support for scientific involvement in U.S. Environmental Policy. **Science, Technology,**

& Human Values, [s.l.], v. 35, n. 2, p. 147-173, 27 out. 2010.
<http://dx.doi.org/10.1177/0162243909340259>

STEINKE, Jocelyn *et al.* Gender differences in adolescents' wishful identification with scientist characters on television. **Science Communication**, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 163-199, 28 jun. 2011. <http://dx.doi.org/10.1177/1075547011410250>

STEINKE, Jocelyn. Cultural representations of gender and science. **Science Communication**, [s.l.], v. 27, n. 1, p.27-63, set. 2005.
<http://dx.doi.org/10.1177/1075547005278610>

STOLLER, Silvia. What is feminist phenomenology? Looking backward and into the future. In: FIELDING, Helen A.; OLKOWSKI, Dorothea E. (eds.). **Feminist phenomenology futures**. Bloomington: Indiana University Press, 2017. pp. 328-354.

STTURMAN, Siep. Social cartesianism: Francois Poulain de la Barre and the origins of the enlightenment. **Journal of the History of Ideas**, v. 58, n. 4, p. 617-640, 1997.

SUBRAMANIAM, Banu *et al.* Feminism, Postcolonialism, Technoscience. In: FELT, Ulrike; FOUCHÉ, Rayvon; MILLER, Clark. A.; SMITH-DOERR, Laurel (ed.). **The Handbook of Science and Technology Studies**. MIT Press: Cambridge, MA, 2017. p. 407-433.

SUNDER RAJAN, Rajeswari; PARK, You-Me. Postcolonial feminism/feminism and postcolonialism. In: SCHWARZ, Henry; RAY, Sangeeta (eds.). **A companion to postcolonial studies**. Oxford: Blackwell Publishers, 2000. p. 53-71.

SVENSKT BIOGRAFISKT LEXIKON. **Hedvig Charlotta Nordenflycht**. 2015.
Disponível em: <https://sok.riksarkivet.se/sbl/Presentation.aspx?id=8227>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino**. Garamond, 2002. 262p.

TÊ, Carlos. **O meu amor foi para o Brasil**. Lisboa: Universal Music Portugal, 2016.
Disponível em:
<https://open.spotify.com/track/1OUf2oyERYvUNX2nGqax3A?si=f2e765c7f3364bdb>.
Acesso em 23 maio 2022.

TELLES, Maria A. de A. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993. 181p.

TOMALIN, Claire. **The life and death of Mary Wollstonecraft**. New York: Penguin, 1992.

TONG, Rosemarie. **Feminist thought: a more comprehensive introduction**. Boulder: Westview Press, 2009.

TUANA, Nancy; TONG, Rosemarie (ed.). **Feminism and Philosophy: essencial readings in theory, reinterpretation, and application**. New York: Westview Press, 1995. 570p.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Medina of Fez**. UNESCO; World Heritage Centre. 2020. Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/170/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Timbuktu**. UNESCO; World Heritage Centre. 2022. Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/119/>. Acesso em 03 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. **História da Universidade**. Universidade de Coimbra, 2020. Disponível em: <https://www.uc.pt/sobrenos/historia>. Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. **Identidade UC**. Universidade de Coimbra, 2021. Disponível: <https://anossaidentidade.uc.pt/>. Acesso em: 29 mar. 2021.

_____. **Definição de estudante nacional ou equiparado**. Universidade de Coimbra, 2022a. Disponível em: <https://www.uc.pt/candidatos/definicaoEN>. Acesso em: 19 abr. 2022.

_____. **Propina 2020/2021**. Universidade de Coimbra, 2022b. Disponível em: https://www.uc.pt/academicos/propinas/propina_ei/propina_ei_2020_2021. Acesso em: 19 abr. 2022.

VAN DER POEL, Marc. **Cornelius Agrippa, the humanist theologian and his declamations**. Leiden; Boston: Brill, 1997.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020. 144p.

VETTER, Betty. What is holding up the glass ceiling? Barriers to women in the science and engineering workforce. **Commision on Professionals in Science and Technology**. Occasional Paper, p. 92-3, 1992.

WALTERS, Margaret. **Feminism: A very short introduction**. USA: Oxford University Press, 2006.

WANGÜEMERT, María C. Mujeres de ciencia: el caso del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. **Arbor**, [s.l.], v. 192, n. 778, p. 300-14, 30 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.778n2003>. Disponível em <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/2103/2735>. Acesso em 05 jan. 2019.

WIKIPÉDIA. **FEMEN**. 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/FEMEN>. Acesso em: 16 fev. 2021.

WYNN, Alison T.; CORRELL, Shelley J. Puncturing the pipeline: do technology companies alienate women in recruiting sessions? **Social Studies of Science**, v. 48, n. 1, p. 149-64, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1177/0306312718756766>

YAMANAKA, Keiko; PIPER, Nicola. Feminised migration in east and Southeast Asia: Policies, actions and empowerment. **United Nations Research Institute for Social Development**. Occasional Paper, n. 11, 2006.

YOUNG, Iris M. **throwing like a girl and other essays in feminist philosophy and social theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E
SOCIEDADE (PPGCTS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

O ser mulher brasileira na universidade portuguesa

Eu, Letícia Azevedo Januário, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, a convido a participar da pesquisa “O ser mulher brasileira na universidade portuguesa” orientada pela Profa. Dra. Ariadne Chloe Mary Furnival.

A pesquisa objetiva desvelar o mundo-vida dos processos de internacionalização acadêmica vivenciados por pesquisadoras brasileiras na Universidade de Coimbra em busca de melhor compreender o ser-mulher brasileira em tais espaços.

Você foi selecionada para participar da pesquisa. Após ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você será convidada a responder um questionário sobre dados pessoais, escolaridade e instituições de vínculo. A seguir, será realizada uma entrevista individual. Esses procedimentos ocorrerão na Universidade de Coimbra ou em outro local se assim o preferir.

As entrevistas não serão invasivas à intimidade das participantes, porém, ressalto que a participação poderá causar desconforto e/ou constrangimento como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem experiências próprias. Diante dessas situações, o participante terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, asseguro que não haverá nenhum tipo de penalização e/ou prejuízo ao participante.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Ciência, Tecnologia e Sociedade e Epistemologia

Feminista, para a construção de novos conhecimentos e para melhor compreender os processos de internacionalização acadêmica no qual estão envolvidas cientistas brasileiras em Portugal. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento a senhora pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e anotações durante a entrevista, sendo que, em momento posterior, a gravação será transcrita pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da entrevista. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone +55(16)992116980 (Brasil) e +351910383131 (Portugal), ou se preferir, através do e-mail: leticiaaj12@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 -

CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Letícia Azevedo Januário

Endereço: Rua dos Combatentes da Grande Guerra, 118 – Coimbra, Portugal.

Contato telefônico: _____ e-mail: leticiaaj12@gmail.com

Local e data: Coimbra, ____ de _____ de 2020.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Apêndice 2 – Roteiro para entrevistas

Questionário de perfil da participante

- 1) Dados pessoais
 - Nome
 - Idade
 - Origem (Cidade/Estado)
 - Estado civil
 - Raça/Cor (autodeclaração)
 - Filhos

- 2) Formação Acadêmica
 - Graduação
 - Curso
 - Instituição
 - Financiamento

 - Especialização
 - Curso
 - Instituição
 - Financiamento

 - Mestrado
 - Programa
 - Instituição
 - Financiamento

 - Doutorado
 - Programa
 - Instituição
 - Financiamento

 - Pós-Doutorado
 - Programa
 - Instituição
 - Financiamento

- 3) Programa em Portugal
 - Financiadora

Questão orientadora das entrevistas

O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Apêndice 3 – Transcrição das entrevistas

Entrevista I – Laurinha

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Laurinha: [Risos] Já começa muito complicado. Eu venho pra um doutorado vinculado a um departamento de ciências sociais. Então, eu vou falar sobre ser mulher neste contexto que eu acho que é muito diferente se eu estivesse cursando um doutorado não vinculado à essa área. Esse departamento tem uma linha mais à esquerda, onde eles dão conta de fazer uma análise menos preconceituosa, racista ou sexista que o restante da universidade tem (1A). É importante fazer esse recorte, porque eu acredito que seria muito mais difícil ser mulher dentro da universidade se eu não estivesse nesse espaço.

Feito essa consideração, não é fácil ser mulher, uma mulher brasileira, nessa universidade mesmo no meu programa. Na minha atual turma, nós somos em oito mulheres, das oito somos cinco brasileiras, uma italiana e duas portuguesas. Na verdade, somos maioria no doutorado e mesmo assim a gente percebe todas as dificuldades de um olhar diferenciado a nós mulheres brasileiras (2B.1). Seja não adaptando a grade de diálogo, os temas estudados “porque são as brasileiras e já que elas estão vindo pra cá que elas aprendam, discutam o que estiver estabelecido por Portugal”. São demarcações bem confusas, mas, enfim, eu sou uma militante feminista. Eu venho pra cá já entendendo. Eu costumo brincar que eu sou puta véia no putero. A puta veia no putero é aquela que já sabe um pouco das regras e quando vai pra algumas instituições, sabe quais são as lutas que você vai viver. Então, eu já sabia que... não seria fácil ser mulher aqui. Há um estranhamento, mas não um estranhamento que me choca, né? Eu acho que eu já tive uma base pra entender o que eu passaria. É claro que é diferente quando você passa as dificuldades, mas... não é fácil.

Eu vou dar exemplos. Quando eu vi o edital já estava na terceira etapa e eu concorri na última etapa que já é bem complicado porque quando solta a lista, já está quase próximo as aulas começarem e você só pode entrar com seu visto depois que seu nome está publicado na lista oficial. Então, cheguei atrasada aqui no ano letivo, porque meu visto custou chegar e eu já tive um certo embate no período que eu tive que ficar no Brasil esperando o meu visto. Aconteceu um fato: um e-mail que a coordenadora me passou me dando um ultimato me expondo no grupo de professoras. Ela deu um ultimato que se eu não viesse, eu perderia minha vaga aqui e eu respondi esse e-mail com toda a

clareza falando “Não vou abrir mão do meu doutorado, vou reconsiderar porque eu estou pagando minhas propinas, independente de eu estava aqui [no Brasil], eu passei no processo seletivo, não vou decidir tão rápido assim”. Só que esse e-mail, eu tinha esquecido dele. Ela faz isso, respondeu dizendo assim “Olha, estou respondendo a aluna Laurinha e estou colocando com cópia pra todas as professoras do doutorado para que todas tenham conhecimento do fato”. Então, todas as mulheres que eu passaria como orientanda sabiam que a Laurinha estava descumprindo, segundo a coordenadora, uma regra (3B.3).

Eu esqueci desse e-mail. Chegando aqui, a digníssima professora resolve na última da aula disciplina, não dar aula e não dar satisfação. E eu, sem entender nada, reivindiquei estar naquele dia porque eu não conhecia muito essa professora, eu falei “Eu gostaria de ter essa aula porque é uma forma da gente se encontrar e conversar”. Isso num e-mail formal “Prezada professora...” [risos]. Ela me respondeu dessa forma “em primeiro lugar, não gosto do seu tom. Já tive várias alunas brasileiras...” e eu não entendi por que ela estava colocando “Eu não gosto do seu tom, eu já tive várias alunas brasileiras, mas (não sei se ela fala que a mãe dela é brasileira ou alguma coisa assim) reforço, não gosto do seu tom, mas vamos lá: não vai ter a aula por isso, por isso, por isso”. Pronto, acabou. Eu estranhei. Não quis ir pro embate nessa situação. Fiquei imaginando que tom é esse de um e-mail, não estava falando com a figura verbalmente. E logo depois, numa conversa, eu descobri que ela destaca o meu tom, mas, na verdade, era ela quem estava descumprindo uma regra porque no dia da aula ela estava em França. Ao invés de falar pra gente “Infelizmente acabou tendo uma situação aqui. Eu fui convidada para um congresso, estou fora de Portugal e por isso não vou dar aula” ela prefere reforçar a minha característica principal que é ser brasileira em Portugal e na cabeça dela, era uma brasileira topetuda. Que isso? Porque pra ela declarar o meu tom era pra falar “quem é tu brasileira que está aqui reivindicando alguma coisa?” (4B.1). Enfim... esse é um dos poucos e vários exemplos que a gente tem pra dar.

Eu acho interessante porque a gente, estando nesse programa, pressupõe fazer uma análise crítica da forma que a universidade trata o conhecimento, os processos hierárquicos. Eu acredito que a formação aqui dentro da universidade trabalha com pessoas muito silenciadas. Quem de fato fala muito nas aulas, quem troca informação, somos nós brasileiras mesmo (5A).

A gente viveu um outro episódio também há um ano, de uma organização nossa no curso. No início do semestre, vinha uma juíza lançar um livro sobre feminicídio em

Portugal e eu propus que mudasse a nossa aula pra que as alunas, que eram em grande maioria brasileiras, fossem e não houve negociação. Eu... a turma também não se posicionou no dia, resolveu se posicionar no dia do evento. Foi [risos] a galera toda, a mulherada toda pro evento e avisamos a professora da disciplina no dia, em cima da hora, que a gente iria pra esse seminário. O negócio virou uma montanha de uma proporção que essa professora repassou isso pra coordenação do curso e virou um caos essa situação. Foi muito interessante porque dentro dessa demarcação – que a princípio é assustador porque nós somos um grupo de doutorandas, estamos aqui num outro nível de diálogo e a forma que o grupo do doutorado se posicionou com a gente como se a gente fosse turma de prézinho – foi quase que “vou chamar sua mãe pra te colocar de castigo”. A gente comprou essa briga, não no sentido de uma briga, mas de um posicionamento porque que eu e algumas alunas entendemos que essa forma de lidar com o processo era porque tinham brasileiras envolvidas. Até porque uma colega nossa italiana, logo que veio o retorno, ela pediu desculpa pelo fato e nós avaliamos que não tinha nada a pedir desculpa. A gente precisava dialogar sobre o que estava acontecendo. Como ela, a europeia, pediu desculpa, ficou uma demarcação de espaço “Ah mas só a europeia que vai pedir essa desculpa? O que as brasileiras farão?”. Foi muito importante. Acho que esse contraponto é muito legal porque a gente traz uma experiência diferente da que ocorre aqui na Europa ou, pelo menos nessa. Nós fomos pra um enfrentamento e um enfrentamento, assim, maduro, sabe? Que grupo é esse? Não aceitamos esse desrespeito. Estamos aqui para construir juntas. A gente não está em qualquer doutorado. Como é que a gente faz um questionamento de como se constrói a opressão das mulheres e estar no doutorado construindo essa opressão com as mulheres que se posiciona? Nós estamos aqui para obedecer? Ir à aula ou não ir à aula? Nós podemos fazer greve, nós podemos fazer tudo. Isso eu acho que acabou dando um certo respeito ao grupo também, sabe? Também não tem só esse lugar da subalternidade. Eu acho que até tentam nos colocar nesse lugar da “as brasileiras” como “as brasileiras num processo de subordinação” (6C).

A gente tem feito um enfrentamento muito legal, muitas aulas de enfrentamentos (7C). Tivemos há pouco tempo um enfrentamento numa disciplina que a gente estava tratando de uma escritora, uma teórica importantíssima brasileira que é a Heleieth Saffioti e quem estava organizando a disciplina tratou a Heleieth como se Heleieth fosse... como se fosse um artigo de uma pessoa da graduação – que não mereceria também um desrespeito por ser uma aluna da graduação – muito menos Heleieth Saffioti que tem uma construção teórica na magnitude que ela tem para o Brasil. Então, são esses

enfrentamentos que a gente vive aqui, sabe? E aí você pergunta “Ah mas quem estava coordenando conhecia a Heleieth?”. Não, não conhecia a Heleieth, não se dispôs a conhecer, mas no enfrentamento a gente vem se colocando numa posição de, inclusive, não deixar que destruam aquilo que a gente construiu e é caro pra gente no Brasil, pra nós mulheres no Brasil. A gente viveu essa experiência e pra mim foi muito marcante, muito marcante porque a Heleieth não é qualquer autora. Se fosse uma autora menos conhecida eu acho que a gente até daria conta (8B.4).

O que a gente vê muito é... a gente viveu uma experiência numa disciplina que a gente foi discutir sobre mercado de trabalho e você tinha na bibliografia complementar lá do rodapé, sabe assim? Aquela complementar que fica com a letra minúscula lá no rodapé da página. A gente tinha alguma coisa que falava do mercado de trabalho do Brasil, por exemplo, mas você não tinha nenhuma autora que falasse sobre o mercado de trabalho no Brasil. Você imagina numa turma de doutorado de oito, cinco já ser de uma outra nacionalidade e, quem estava organizando a disciplina, nem sequer pensou na possibilidade de refazer a sua base de discussão. Na verdade, a ideia dela é essa: nós estamos aqui em Portugal que aprendamos as questões de Portugal. A gente não está aqui pra querer trazer experiências do Brasil, a gente está aqui pra aprender o que a Europa faz e é muito louco porque aprender o que Portugal faz no mercado de trabalho com as mulheres é quase que um retrocesso, hoje em dia. A gente já avançou em muito mais coisas no Brasil (9B.4).

Não posso te dizer que é uma organização sistêmica, que é uma organização organizada [risos]. Na verdade, é muito interessante porque é mais do que a gente vive dos processos. Somos mulheres em Portugal, onde a gente já sabe qual é a visão que os portugueses têm das mulheres brasileiras aqui (10B.1). Nós estamos fora do nosso país numa organização onde tem muita coisa que pesa e aí você ainda vai para um ambiente acadêmico onde você tem que fazer alguns enfrentamentos. Não é toda a turma que dá conta de fazer esse enfrentamento organizado. Tem momentos que são muito poucas que se posicionam porque dão conta de fazer isso no momento, mas a gente também não fica cobrando de quem não dá conta. Eu acho que esse é um processo muito legal da solidariedade entre nós. Entendendo que não é só esse enfrentamento que a gente faz estando aqui em Portugal. A gente tem feito enfrentamentos enormes. Por exemplo, da nossa turma, uma única colega está aqui com licença remunerada, a maioria está aqui sem bolsa e sem trabalho. Você já vive um grande problema que é, hoje, um euro a quase 7 reais. Então, você já tem esse tipo de enfrentamento. Você já está fora do seu país e você

vai pra um doutorado onde você tem que fazer alguns enfrentamentos. Então, a gente tem entendido que alguns momentos, uma ou duas dão conta de fazer o embate, mesmo que as demais não se posicionem, elas constroem um tipo de solidariedade que não precisa ser necessariamente na fala, nas organizações, entende? Porque a gente entende que estar aqui não é um lugar fácil e que nem todos vão dar conta de fazer esse enfrentamento na hora que precisa (11C).

Então, às vezes, é essa lógica da troca. Por outro lado, a gente tem professoras incríveis aqui e que a gente já sabe demarcar espaço, já sabe quem é quem. Você tem muitas professoras que fazem pesquisas com pesquisadoras e pesquisadores do Brasil, então, é uma troca muito interessante e aí você não vê muito declarado essa diferença de ser mulher brasileira nessa universidade. É algo que acrescenta e não que demarca pro negativo. Eu acho que aqui a gente consegue viver essas duas experiências (12dC).

Eu venho trabalhando com o meu tema de pesquisa no Brasil há muito tempo. Eu fico pensando que, no Brasil, a gente já tem enfrentado situações e questionamentos de quais mulheres cabem no feminismo que eu defendo. No Brasil, a gente tem tentado incluir uma variante de mulheres muito maior no feminismo que a gente defende. Aqui, você tem que ficar demarcando o tempo todo o espaço “Espera aí, de que feminismo você está falando? Quais as mulheres que entram nesse feminismo que você defende?”. Porque várias disciplinas que se dão aqui é o feminismo branco, o feminismo europeu da mulherada branca e a gente o tempo todo tem que ficar perguntando “Cadê a discussão sobre as mulheres negras? Cadê a discussão sobre as mulheres indígenas?”. Você passa como aquela que “Ah lá vem essa mulher de novo falar: “Ah a questão de mulher negra””, sabe aquela coisa? Qual a defesa das pessoas? “Ah mas tomem cuidado porque essas pessoas tem um histórico aqui na União Europeia que trabalha com a questão das mulheres e tal”. Tá, mas trabalha incluindo que mulheres? É essa a discussão que a gente quer fazer. Ou cabe uma grande gama de mulheres ou você está discutindo um feminismo que é pra poucas e quem quiser entrar que se adapte nessa linha. Eu achei muito difícil isso, é aquela coisa da gente pensar “Nossa, mas eu estou aqui de novo fazendo esse debate?”. Eu estou quase que “Nossa, eu estou perdendo tempo pra ter que provocar isso?”. É claro, também não dá pra criar uma unanimidade que no Brasil inteiro todo feminismo é um feminismo que cabem quase todos os desenhos de mulheres. Não é isso, mas eu estou aqui numa universidade que se propõe a criar um doutoramento sobre estudos feministas. Eu acho que aqui na universidade tem aquelas – e que não diz respeito à trajetória que elas criaram – que estão no doutoramento que construíram um legado

interessante na pauta das mulheres na União Europeia, eu não estou falando disso. Agora, construiu numa segurança de falar de poucas e essas são as mais resistentes quando a gente vem, porque é muito interessante principalmente sobre a questão das mulheres negras, há uma demarcação que é muito engraçada... é como se “Ah elas estão trazendo porque no Brasil é racismo. Nós não estamos trazendo porque em Portugal não há racismo”. Entendeu? É como se isso é provocação de nós brasileiras porque isso a gente vive lá no Brasil. “As tupiniquins trazendo a coisa da realidade delas”. Teve uma disciplina... muito interessante, porque todas as aulas era uma coisa assim “Vamos discutir indicadores!”. Tá, mas esse indicador fala de quem? É muito engraçado porque quebra-se a lógica... já fala no plural “as mulheres”, não fala mais “a mulher” como única categoria, mas o plural que elas colocam é um plural, simplesmente plural, não de quem são essas mulheres. Porque quando você pergunta, não sabem te dar a resposta. Foi isso na disciplina o tempo todo e quando foi no último dia de aula a figura ficou puta de tanto a gente abordar isso que um dia depois, no sistema da universidade, ela descarregou uma leva de documentos sobre interseccionalidade e não sei o que. Eu falei “Gente, essa figura tinha toda essa bibliografia à disposição. Por que não compartilhou essa bibliografia desde o início até pra gente contrapor?”. Acho que foi uma forma de dizer “Parem de me encher o saco, tomem aqui isso que vocês estão pedindo”. Não era isso que a gente estava querendo, né? A gente não está pedindo bibliografia sobre interseccionalidade, sobre a participação das mulheres negras no mercado de trabalho, na educação. A gente quer entender de que feminismo que você está falando. É isso, quais as mulheres cabem na discussão do feminismo que você faz? Há um incomodo pra umas e um incomodo muito grande, principalmente sendo Portugal que não tem uma lógica que tem umas categorias que inclusive eles não usam. Você fica com dificuldade de abordar a questão. Outras até colocam a bibliografia legal de mulheres negras, artigos. Vamos discutir bell hooks, vamos discutir não sei o que, mas no cotidiano do debate é outro (13.B.4).

Eu vivi uma experiência, essa foi muito engraçada... Eu fiz uma disciplina sobre raça e etnicidade com uma bibliografia muito legal. Construí uma relação superlegal com as professoras que davam essa disciplina e recebi um e-mail de uma das professoras. Achei muito interessante... O e-mail “Laurinha, estou precisando da sua ajuda. Estou aqui fazendo uma... (acho que ela estava transcrevendo um texto do inglês para o português) qual o melhor termo que posso usar pra contrapor “pessoas de cor”?”. Aí eu pensei... a figura é uma figura super gente boa, foi uma aula gostosa que a gente teve e eu achei interessante ela me perguntar. Não era qualquer pessoa que estava me perguntando isso,

era alguém que discutiu sobre, foi alguém que ministrou, junto com uma outra professora, uma disciplina que tem raça e etnicidade no nome e ela não sabia que termo ela poderia usar na tradução do texto dela. Ela só achava ruim colocar lá o “pessoas de cor”, ela não sabia que termo usar. Chega nesse ponto da fraqueza de um debate. Porque se você imaginar... enfim... (14B.4)

Você acredita que você está num *locus* de uma produção de conhecimento que deveria estar muito mais avançado e aprofundado em muito mais questões do que está. Em alguns momentos tem que ter uma paciência histórica pra dar conta de dizer “Tá, eu estou aqui...” (15A). Eu tomei uma certa posição na universidade também: eu vou travar as lutas necessárias. Chega num momento também, não sei se por causa da minha idade, dos meus cabelos brancos, você passa a ter essa medida de falar “olha, ok, eu tenho uma percepção do que rola, do que está acontecendo, quais os preconceitos, várias situações declaradas de xenofobia”, mas que em alguns momentos eu falo “essa briga eu não vou comprar, agora porque não vale a pena” (16C).

É muito louco porque, olha, eu vou fazer uma comparação com “a minha cachaça” [faz sinal de aspas com as mãos]. Os companheiros autores de agressão criam situações que as mulheres que vivem em situação de violência têm dúvida se o que elas estão vivendo é violência ou se é da cabeça delas. Há uma lógica de questionamento das mulheres, principalmente da violência simbólica, se o que elas vivem é legítimo ou se é da cabeça delas. Por que eu estou te fazendo uma comparação? Em muitos momentos que a gente vai vivendo aqui na universidade, alguns embates no nosso doutoramento – eu não posso te dizer se aconteceu esses embates nas outras turmas, que teve xenofobia nas outras turmas nós sabemos mesmo, inclusive tem várias pessoas que nem voltaram pro nosso doutoramento de turmas anteriores a minha – dentro da turma, das discussões que rolavam, a gente ficava... sabe aquele questionamento “Eu estou fantasiando? Isso está vindo por que eu sou brasileira? Ou não, isso é da pessoa, ela é assim?” Em alguns momentos a gente fica tentando justificar “Não, mas é que a figura é assim, ela é truculenta mesmo, ela é com todo mundo mesmo”. Não, não. Eu acho que é simplesmente porque fica mais dolorido pra gente perceber que estando aqui em Portugal num doutoramento a gente vai ter algumas situações de xenofobia. Eu não sei te declarar “Isso aconteceu e foi xenofobia”, sei te falar de vários momentos que isso pra mim ficou muito demarcado e em muitos momentos que a gente dialogava sobre isso entre nós brasileiras, sabe, do desconforto pós-aula. Vou te dar um exemplo, a gente estava dialogando no início desse semestre sobre as nossas cotutelas, na grande maioria nossas cotutelas serão

com universidades brasileiras, somos a maioria, e tem uma portuguesa também que vai fazer uma cotutela com o Brasil e eu comentei “Nossa, acho que vai ser muito legal para programa fazer parceria com as universidades brasileiras”. Iam ser umas cinco ou seis cotutelas e vem a resposta da coordenadora “Não, não tem interesse nenhum nosso em fazer parceria com as universidades brasileiras”. Ela tomou um susto na hora que ela falou. Porque é isso que eu estou te falando, dá um constrangimento tão grande que na hora ou você brinca ou você não sabe o que faz e eu solto uma brincadeira assim “Nossa, vamos chamar Freud pra mesa”. Porque tem uma colega nossa que é da área da psicanálise e ela ama o Freud e a gente sempre brinca com ela, a gente sempre discorda dela em várias coisas, mas a gente sempre brinca... E nesse dia a minha reação diante do fato foi dizer “Então, vamos chamar Freud pra mesa”. Tipo, como assim você está aqui com cinco brasileiras fazendo doutorado, inclusive, esse segundo semestre vai ser quase todo composto por pesquisadoras brasileiras com universidades brasileiras e você escuta isso “Não, não temos interesse nenhum em fazer parceria com as universidades brasileiras”. Isso é xenofobia? Isso é porque a figura é intratável, ela é truculenta? O que ela é? Não sei, só sei te dizer que muitos cafés pós aula, muitas meias de leite... (17B.3).

A gente saía muito pra tomar meia de leite pós as aulas pra expurgar essas coisas dos sentimentos. Eu só posso te dizer que, às vezes, os sentimentos que eu tinha era o mesmo sentimento que minha companheira do Brasil tinha, outra tinha. São processos muito simbólicos que enfim... A gente fez isso vários momentos. Nossas aulas eram concentradas nas segundas-feiras e ao pé das escadarias da universidade tem um café, ali era o nosso lugar de expurgo. Era um lugar que a gente saia muito cansada, muito sugada e não era, muitas vezes, o cansaço porque tinha um dia inteiro de aula, de debate, eram os enfrentamentos que a gente tinha que ter. Então, é isso que eu estou te falando, nada muito organizado. Era “vamos tomar uma meia de leite” e na meia de leite a gente começa a falar daquele lugar. Acontecia um evento, depois vamos sair pra tomar uma meia de leite... E eram os momentos que tinham pra falar desse lugar, do nosso cansaço e era um cansaço dos enfrentamentos que a gente tinha que fazer dentro daquele lugar. Enxergar isso... Muitas vezes sentamos com colegas que estavam em uma fase mais avançada do doutorado, quase defendendo, e que os mesmos enfrentamentos que a gente estava tendo agora, elas tiveram. Eu só penso que essa nossa turma parece que o enfrentamento, ele foi um enfrentamento mais qualificado. O que eu estou chamando de qualificado? Ele não foi um enfrentamento tão angustiante que fez as pessoas desistirem. Às vezes, éramos três, às vezes, éramos duas, às vezes, éramos quatro, a gente se reconhecia pelo olhar. A

gente fazia os enfrentamentos necessários, mas é muito cansativo. O pós-aula era importante pra parar um pouco pra expurgar isso, pra que isso não virasse algo que criasse uma desmotivação pra sair do doutorado (18C).

Entrevista II – Vera

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Vera: [Risos] Bom, eu diria que há dificuldades, assim como haveria se eu estivesse no Brasil. Entretanto, mulher em Portugal, mulher brasileira em Portugal, de forma geral, tem um estereótipo bem ruim, na maioria das vezes. Dentro da universidade é diferente. A gente é muito mais respeitada dentro da universidade porque lá eles te enxergam como uma estudante, como alguém que estudou que está ali para continuar os estudos, que está investindo nisso. As pessoas te tratam de uma forma muito melhor, mas ainda assim eu acho que a academia de uma forma geral é muito masculina. Então, por conta disso, às vezes, olhares de reprovação ou de descaso, eu acredito que acontece. Não é na maioria das vezes, mas eu já percebi. Eu acredito que seja por ser mulher brasileira porque eu não vejo esse mesmo olhar pra outras mulheres portuguesas, por exemplo. Eu acho que como a gente já tem esse estereótipo aqui em Portugal, acaba passando um pouquinho pra academia. Como eu disse, muito menos, mas tem algumas dificuldades. Bom, o estereótipo, infelizmente, é um estereótipo negativo de que as brasileiras vêm pra cá pra roubar o marido das portuguesas ou para poder entrar na prostituição (1B.1).

Eu já tive uma situação bem constrangedora [risos], mas não foi na academia. Meu marido estava vendendo um vídeo game, um XBOX e ele tinha trocado o chip do celular e colocado o meu chip no dele. Passou uma semana, mais ou menos, uma pessoa liga perguntando, só que ligou no meu número porque ele já tinha trocado o chip de volta. E falou “Esse número me ligou”. Eu acho que era alguém com quem ele estava negociando, não sei. Eu falei assim “Eu não liguei” porque eu não fiz aquela associação que tinha trocado o chip na semana anterior. “Eu realmente não conheço esse número, eu não liguei”. Ele falou que era de uma cidade vizinha, eu não me lembro o nome, já faz uns dois anos isso. Eu falei “Eu realmente não liguei, não te conheço” e ele ficou insistindo, parece que ele percebeu pelo meu sotaque e ficou “Não, porque esse número me ligou e tal, não conheço” e eu “Se eu não conheço e você não conhece, então, eu vou desligar, tá bom?” falei. Ele falou assim “É... e quanto você leva?”. Pensei que... “Quanto você leva...?”. Eu fiquei pensando “O que esse cara tá querendo? Ele tá perguntando

informação pessoal minha?” eu pensei dessa forma. Eu dei a pior das respostas possíveis “Bom... não posso falar no momento, estou ocupada” e desliguei. Na hora, eu juro que eu não entendi o que ele quis dizer, depois eu fui pesquisar na internet essa expressão que eles usam aqui, mas na hora eu fiquei um pouco assustada. É, tipo assim, quanto eu cobro pra fazer um programa. E aí eu dei essa resposta “Não posso falar no momento”. Eu devia ter xingado ele ou ter batido o telefone na cara. Eu fiquei muito constrangida, fiquei pensando. Só porque ele ouviu que eu era mulher brasileira ele me... por que ele falaria isso para uma pessoa? (2B.3)

Eu acho que é muito negativo porque acaba refletindo na universidade, não nas mesmas proporções. Por exemplo, na verdade, eu estudo em Lisboa e mudei pra cá em 2018 porque o custo de vida em Lisboa estava muito alto e tinha uma tia do meu marido que morava cá e falou “Lá em Coimbra é bem mais barato”. Eu já tinha terminado as aulas do primeiro ano do doutorado. Eu tive que ir pra lá uma vez por mês pra ter reuniões com a minha orientadora e não é muito complicado ir daqui pra lá. Ela [a tia] falou “Aqui é mais barato, acho que vale a pena vocês ficarem aqui. É bom que vocês ficam na minha casa até vocês encontrarem um lugar pra ficar”. Tem esse ponto, que eu não conheço muitas pessoas em Coimbra porque as pessoas que eu conheço são da Universidade de Lisboa. Então, os contatos que eu fiz foram com colegas de trabalho do meu marido porque ele começou a trabalhar aqui. Eles sempre perguntam “A sua esposa faz o que?” ele fala “Ela faz doutoramento e tal”. Alguns, pelo jeito que ele fala e até mesmo em algum momento que perguntaram eu percebi um olhar um pouco surpreso “Você faz doutoramento?”. Quando eu falo ainda que eu tenho uma bolsa e a bolsa é de Portugal, eles olham... Eu já percebi alguns olhares assim de “Ah você faz doutoramento? E como é que você faz? Você veio pra cá pra pagar propina?”. Eu falo “Não, eu tenho uma bolsa...” “E é de onde?” “É da FCT”. Eles ficam mais assim... Eles passam olhares diferentes porque eles ficam um pouco surpresos, outros não. Não são todos, alguns são normais, mas eu percebo esse tipo de olhar de vez em quando. Acho que eu nunca passei por uma situação de constrangimento, uma coisa muito relevante que eu poderia citar, só esses casos fora da universidade da pessoa ficar surpresa porque eu faço doutoramento aqui que é financiado pelo governo de Portugal, mais nesse sentido. Eu não consigo recordar de um caso específico nesse sentido que tenha acontecido dentro da universidade porque, que nem eu te falei, são coisas muito, muito discretas. É um professor catedrático que, às vezes, na hora que você está apresentando um trabalho te olha meio assim, não te dá muita credibilidade. É meio preconceituoso mesmo, por ser mulher brasileira. Porque

existe a questão do machismo dentro da universidade, mas eu acho que além dessa questão de ser mulher, acho que o fato de ser brasileira é mais malvisto ainda mesmo dentro da universidade, entende? Certos olhares, principalmente de pessoas mais velhas, experientes. Às vezes, a gente pensa que “Ah é porque eu sou mulher e brasileira”, mas também existe o machismo. Essa questão do machismo eu percebo que acontece de forma geral, ninguém disse nada diretamente, mas eu já percebi especificamente por ser mulher brasileira na hora que eu vou apresentar um trabalho em que eu estou sendo avaliada e meu sotaque é diferente. Não sei, eu percebo aquele olhar meio sem paciência e eu não acho que eu apresento de forma ruim. Porque se a gente apresenta de forma ruim, poderia ser isso também. Se fosse isso eu receberia esse mesmo olhar de outras pessoas, você percebe. Então, acho que não é isso. Eu acho que, em alguns casos, principalmente de homens mais velhos, já olham assim... No meu caso específico tem essa questão do sotaque, que eu observo (3B.1).

Eu também acho que acontece com pessoas de outras nacionalidades, mesmo as portuguesas. Eu acho que a academia tem um olhar muito mais leve para os estudantes homens de forma geral. Acho que eles, digamos assim, a impressão que dá é que eles passam mais credibilidade, eles são mais firmes e fortes, seguros. É como se eles tivessem um olhar de maior interesse para o tipo de trabalho que os homens fazem. A maioria, pelo menos no instituto onde eu estudo, a maioria são homens. No curso de doutoramento até que tem muitas mulheres, pois ele é um curso que não é formado só pelo meu instituto, é formado por quatro escolas, então, tem muitas mulheres. Tem escolas onde tem muito mais mulheres como professoras, mas dessas quatro escolas a minha é a que tem mais homens e estudantes homens. A diferença que eu consigo perceber em relação ao momento que eu estou falando ou que uma outra mulher está falando – porque, por exemplo, quando eles estão dando aula, eu nunca percebi nada – no meu momento de fala ou ao momento de fala de uma outra mulher, já percebi algum tipo de impaciência (4A). Eu tenho muitas professoras mulheres, mas a maioria são homens por isso eu fico pensando que o fato de ser mulher brasileira está relacionado com o machismo. Como eu te falei, dentro da academia esse estereótipo não é assim... Mas acho que só pelo fato de ser mulher e ter essa questão de sotaque, tudo mais, já é um pouco diferente. Ah uma outra questão... Às vezes, eu tinha uma aula só com determinada matéria, determinada cadeira, como eles falam aqui, por exemplo, uma cadeira de seminários. Então, eu tive vários seminários, toda semana era um professor diferente e professores de diferentes países da União Europeia, não só de nacionalidade portuguesa. Óbvio que envolve a

questão do inglês, já envolve uma outra questão. Eu acho que o olhar de alguns deles, principalmente mais velhos também reflete a mesma coisa de um professor que seja português. Entende? Que nem eu te falei, é raro, não é frequente, mas já percebi sim. Não necessariamente de um professor, de um homem de nacionalidade portuguesa, mas de um outro professor de outra nacionalidade que eu tenha apresentado algum trabalho, alguma coisa assim. Eu não tenho um caso específico grande para poder citar dentro da universidade, mas eu percebo, de forma geral, essa questão do olhar e tudo mais (5B.1). O fato d’eu não ir muito na universidade, acho que também contribui. Talvez se fosse uma pessoa que estivesse ali frequentando todos os dias, provavelmente, ela teria alguma história para poder contar. Eu frequentei, basicamente, de setembro de 2017 até maio de 2018. Depois disso, uma vez por mês ia, ficava um ou dois dias e voltava.

Quanto à pesquisa, não teve nenhuma resistência por pesquisar cidades brasileiras, nenhuma mesmo. Tiveram várias alterações no projeto, sugeridas pela minha orientadora e que eu acatei não por uma questão hierárquica, mas porque eu concordei com a visão dela e porque ela tem muita, muita experiência. Ela não tem tanto conhecimento sobre as questões do Brasil. Ela já foi lá várias vezes, na verdade, eu acho que ela conhece o Brasil mais do que eu, inclusive, de cidades e tudo. Mas assuntos muito específicos de dados e indicadores brasileiros ela não conhece tanto. É engraçado que até em determinadas coisas ela me pergunta, eu acho um pouco engraçado. Ela é muito, muito experiente e eu explicar pra ela determinada coisa, eu acho um pouco engraçado. É isso, assim, sofreram várias alterações até chegar nessa temática de hoje. Então, resistência em relação a ser brasileira, não. Inclusive, a minha orientadora falou que se interessa muito quando tem alguém de outro país pra ela orientar que vai fazer um trabalho específico sobre o seu país porque ela aprende sobre aquilo. Ela consegue ampliar os horizontes (6dB.1).

Então... Eu acho que eu definiria, de uma forma geral... Existe a questão do respeito, nunca fui desrespeitada na academia, mas (que ser mulher brasileira em uma universidade brasileira) é ter que provar o merecimento de estar ali, ainda mais eu que estou com bolsa. Algumas pessoas perguntam sobre a bolsa e eu percebo que elas estão sendo simpáticas em relação a isso, elas continuam a conversar “Que legal e tal”. Outras que eu já percebi ou falam assim “Ah uma bolsa de Portugal, é mesmo? E como é que funciona isso? Como é que você conseguiu isso?” ou “Ah então tá bom”, muda abruptamente de assunto, acha estranho, acho que fica sem graça. Alguns querem saber só por uma conversa normal, outros eu percebo que é mais no sentido “Bom, você veio pra cá, você é financiada pelo nosso governo...”. Acho que eles perguntam mais por “Mas

como é que você conseguiu isso? Você já saiu do Brasil com essa bolsa? No seu processo seletivo tinha muita gente? Quem estava competindo?”. Eu acho que aí é questão de “mulher brasileira”, mas acho que nesse caso da bolsa, o “brasileira” pesa mais. Porque se tivesse sido por uma mulher portuguesa... Eu acho que nesse caso aí. Eles já não gostam muito. Às vezes, eu me sinto na obrigação de ficar justificando porque eu consegui aquela bolsa. Eu não posso te afirmar se é por ser mulher ou brasileira. Eu não tenho nenhum colega brasileiro que tenha conseguido uma bolsa daqui. Então, não vou poder comparar, mas quando tem esses olhares de surpresa, eu percebo que é como se eu tivesse que ficar justificando “Ah mas olha, eu vim pra cá, eu fiz o processo seletivo, eu fiz entrevista, analisaram meu currículo, meu histórico”. É meio chato. Seria interessante ter um colega na mesma situação que eu pra poder te falar se o “mulher” nesse caso também seria a mesma coisa. Eu acho que nesse caso, o pior é o “brasileira” (7B.1).

Eu não me pressiono muito pela bolsa ser portuguesa, mas por ter uma bolsa. Porque se eu tivesse uma bolsa brasileira eu teria que entregar minha tese, defender e fazer tudo do mesmo jeito. Lá, eu ainda teria que voltar pro Brasil, eu teria a obrigação de voltar pro Brasil, ficar lá por... Não sei como está isso hoje em dia com as bolsas da CAPES e do CNPQ, mas antigamente você tinha que voltar, ficar pelo menos dois anos no país e tudo mais. Aqui não, com a bolsa daqui eu mudei pra cá, sou legalizada aqui e não tenho nenhuma obrigação de voltar quando eu terminar, só se eu quiser.

Entrevista III – Olívia

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Olívia: Eu acredito que a gente já chega na universidade com esse estereótipo. Aliás, com a ideia de que existe fora do país, especialmente, nos países latinos e Europa essa questão da mulher brasileira, do estereótipo. A gente já chega carregada disso, mas pessoalmente eu não vivenciei nada que confirmasse esse estereótipo, apesar de ter ouvido relatos. Então, na minha experiência pessoal ser mulher brasileira em uma universidade portuguesa tem sido ser uma mulher em uma universidade. Não tenho carregado na minha vivência pessoal, até o momento, nada que demonstre o fato de ser brasileira e ter um tratamento diferente. Pela minha experiência de sala de aula – eu finalizei as disciplinas agora e como eu cursei em uma época de pandemia, eu fiquei muito afastada da vivência acadêmica fora das disciplinas – eu convivi com apenas um ou dois

homens. As alunas eram maioria mulheres e na universidade eu não vivenciei nada que me discriminasse, apesar de saber que, de maneira geral, a gente tem consciência do quanto que, apesar das mulheres assinarem a maior produção acadêmica, existe uma diferença no poder de fala nos eventos, quanto nas diretorias, nos centros acadêmicos. Minha experiência enquanto mulher mais especificamente por esses dois pontos que eu disse, primeiro, porque eu convivi mais com mulheres, a maioria das minhas colegas em sala de aula são mulheres e, segundo, porque eu não poderia participar de atividades acadêmicas presencialmente. Então, eu não tive nenhuma experiência que eu pudesse ressaltar ou ser discriminada pelo meu gênero. Minha experiência tem sido muito positiva. Não senti, em momento algum, nenhum tipo de... Além de ser brasileira, eu não sou da sociologia. Então, eu fui bem-preparada e esperando que houvesse algum tipo de resistência dos professores, eu não digo discriminação, mas talvez alguma resistência. Sempre deixei muito aberto que eu não era de origem do curso. Sociologia é uma área muito crítica, muito tradicional, algumas leituras eu não tinha, tentei me esforçar bastante pra poder correr atrás dessa bagagem teórica que eu não tinha. Sempre fui muito clara com os professores em relação a isso e nunca senti nenhuma resistência por parte deles não. Sempre fui bem recebida. Eu posso dizer que eu já ouvi relatos, que eu acredito ser verdadeiros, de mulheres na questão de assédio em outros cursos. Especialmente fora das áreas de humanas, eu ouvi mais relatos. Eu tenho consciência de que isso existe, mas eu gostaria de ressaltar que a minha experiência acadêmica na universidade tem sido, no momento, muito específica. Eu tive seis meses, um semestre presencial, basicamente, a minha experiência se resume a esses seis meses de sala de aula. Os outros seis meses de sala de aula, apesar de ser online, eu participei, fiz colocações, levei muito minha experiência profissional e acadêmica do Brasil e, em nenhum momento, eu me senti diminuída pelos professores que eu tive contato, com os meus contatos com a universidade em relação a burocracia, sou muito bem recebida e minhas dúvidas são acolhidas. Inclusive, eu vou ressaltar um ponto positivo que eu estou pensando aqui. Eu me lembro que quando eu cheguei na universidade, na reunião com os coordenadores do curso, era meu primeiro contato e eu cheguei imaginando que poderia acontecer alguma coisa e fui surpreendida positivamente pela recepção que eu tive. Inclusive, os professores ressaltaram que se eu tivesse qualquer questão – eu fui com mais um colega, no caso, fomos dois aprovados apenas, eu e mais um colega homem também brasileiro que já estava fazendo mestrado e já conhecia os professores – eles ficariam disponíveis, caso eu tivesse alguma questão pessoal como eu estava mudando de país, se eu tivesse qualquer

questão que estivesse ao alcance deles que eu poderia contar com a ajuda. Fui surpreendida positivamente (1dB.1).

Entrevista IV – Iolanda

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Iolanda: Eu poderia colocar vários adendos nessa pergunta porque, pra mim, não é só ser mulher brasileira em uma universidade portuguesa, é ser mulher brasileira com uma idade avançada pro mestrado em uma universidade portuguesa. Eu acho que todos esses fatores influenciaram muito na minha trajetória aqui. Muitas vezes eu me senti perdida, sozinha, sem saber a quem recorrer, com muita dificuldade pra entender o que eles falavam. A princípio, minhas aulas foram em inglês, mas cada professor tinha um sotaque diferente do inglês. Então, eu me senti muito abandonada pelo sistema da universidade, em todas as avaliações que eu fiz eu coloquei esse ponto que a gente não recebe instruções nem de como usar o sistema da universidade, por exemplo, de quais são as cadeiras obrigatórias, a dificuldade com calendário escolar, enfim... (1A)

Agora, a questão de ser mulher brasileira nessa universidade, eu tive um ponto muito forte que foi um professor que quando eu cheguei na sala de aula com livros na mão – na primeira aula dele, eu nunca tinha visto ele – ele falou “Você é brasileira, não é?”. Eu falei “Sou, como o professor sabe?” eu não tinha falado “oi” nem nada. Daí ele “Ah eu vi pelos livros na mão, porque aqui a gente já não usa mais livro. Só os brasileiros que carregam livros nas mãos”. Esse foi um ponto que eu nunca vou esquecer porque eu acho que foi uma parte de um preconceito dele por eu ser brasileira e estar carregando livros. Eu acho que isso foi bem pesado e o fato dele estar sempre falando que os brasileiros podiam mandar na universidade porque a gente paga propinas bem mais altas no mestrado do que os portugueses. Quanto ao fato de ser mulher na universidade eu não sei se esse professor diria isso se fosse um rapaz, não sei se ele teria essa coragem de falar isso pra um rapaz, mas do jeito que ele é abusado com todo mundo acho que ele falaria sim (2B.3).

Com a universidade eu não tive nenhum problema por ser mulher. Eu sofri um assédio sexual aqui, que foi por parte de um estudante internacional, não foi português. Eu estava voltando de um jantar de turma e quando eu saí do jantar com o grupo, eu já tinha bebido vários copos, não estava bêbada, mas eu estava alta. Falei “Vou pra casa, é

só eu ir reto aqui que eu saio em casa”. Eu não sei se ele estava nesse mesmo lugar que a gente estava porque eu não lembro, eu não sei de onde ele surgiu. Sabe quando, de repente, aparece alguém do teu lado e fala “Oi tudo bem?” e eu “Oi, tudo bem” meio assustada. Ele me abordou andando, começou a fazer perguntas aleatórias e eu fui respondendo e tal. Ele “Você estuda aqui” e eu “Sim, faço mestrado aqui”. Ele “Ah você é brasileira?” Ele usou aquela velha frase “Ah vocês brasileiras são todas gostosas e fogosas...”, ele estava me seguindo. Eu falei “Por que você está falando isso?” e ele “Porque eu divido apartamento com uma brasileira e ela é sempre assim...”. Ele não sabia falar português muito bem, ele não sabia se ele falava português, inglês. Ele falou que ele estava fazendo Erasmus e tudo... Eu falava “Tenho que virar ali” e ele falava “Eu também”. Quando eu falava “Vou virar aqui”, ele ia junto. Eu comecei a ficar com muito medo dele. Eu já estava me sentindo ameaçada quando eu vi um grupo de estudantes era minha oportunidade. Ele estava cada vez mais se aproximando, sabe? Eu não fazia ideia de quem eram os estudantes que estavam trajados, mas eu falei “Olha, meus amigos estão ali”, sai correndo. Cheguei no grupo de alunas e falei “Aquele cara está me seguindo e eu estou com medo porque eu já tentei virar várias ruas e ele falava que ele tinha que virar pelo mesmo caminho”. Elas falaram “Qual que é seu nome?” e eu disse que era Iolanda. Elas começaram a brincar comigo como se me conhecessem e depois me levaram até em casa. Eram três garotas e um rapaz. Eles me deixaram na porta de casa e pediram pra eu não andar mais sozinha. Então, nesse dia, eu não sei o que teria acontecido sozinha de madrugada andando na baixa da cidade, sendo abordada dessa forma por um estudante. Ele estava aqui estudando segundo ele. Esse foi o principal assédio... Enfim, foi um momento muito aterrorizador e fazia um mês que eu estava em Portugal. Foi bem assustador. Depois eu encontrei com ele, novamente, na Serenata que teve na Sé Nova, acho que a segunda de 2019. Logo quando começa o ano letivo tem uma serenada. A Maria e outras garotas que estavam com a gente conhecia essa brasileira que mora com ele, olha como a cidade é pequena. A gente conversando e ele chegou e quando ele olhou pra mim, ele desviou o olhar, porque não é difícil de me reconhecer com essas minhas características físicas. Ele desviou o olhar, não me cumprimentou, tentava ficar meio isolado. Até a amiga dele perguntou “Tá tudo bem?”. Ele “Sim, sim” e ficava disfarçando. Naquele momento eu percebi que era ele. Quando eu vi ele, eu senti um frio na barriga, um negócio estranho e ele nem tinha aberto a boca pra falar. Podia ser qualquer pessoa. Era noite, estava escuro, mas quando a amiga dele falou “Tá tudo bem?” e ele meio de costas querendo evitar o contato visual e falou que estava tudo bem, eu reconheci a voz.

Eu pensei “Cara, que raiva, é ele”, eu fiquei toda travada. Depois, eu chamei minhas amigas e falei “Lembra aquele cara e tal? É aquele cara?”. Nunca mais eu vi, graças a Deus! Nunca mais eu vi. Realmente, ele usou a frase “Vocês brasileiras são todas gostosas e fogosas...”. Eu não sei, se eu tivesse entrado com ele naquela viela e do jeito que ele já estava se aproximando fisicamente, sabe? Eu não sei se ele seria capaz de alguma coisa. Esse foi o maior medo que eu passei aqui por ser brasileira (3B.3). Depois da pandemia, eu quase não saio de casa mais, mas se eu vou andar de patins e encontro alguma pessoa que tem traços parecidos com o dele eu já fico com medo. Já dá aquela sensação de alerta. Não me trava ou me faz ter vontade de voltar pra casa porque eu ando de patins durante o dia, mas sim... Eu já andei de patins à noite lá na beira do Mondego e, às vezes, eu ficava com medo de estar ali sozinha à noite. Porque antes eu tinha aquela sensação de que eu estava aqui, protegida e depois eu não tive mais. Acho que influencia, sim, parando pra analisar profundamente, eu acho que sim. Já teve fatos de outros jantares eu falar pro pessoal me levar pra casa porque eu não queria voltar sozinha ou chamar um Uber. Estar aqui na *Praça da República* e chamar um Uber pra ir até a porta da minha casa que não dá cinco minutos daqui a pé. No Brasil, a gente tem medo de andar sozinha em qualquer lugar, mas depois de um tempo aqui a gente tinha aquela falsa sensação de que está tudo bem. Depois disso, eu fiquei mais... Eu ainda ando à noite, mas com mais cautela.

Bem e mais preconceito por eu ser brasileira, porque a minha orientadora – que eu amo muito – pediu pra eu reescrever um relatório de estágio em inglês ou traduzir pra português de Portugal. Traduzir. Foi o que ela falou “Ou você traduz pra português de Portugal ou você faz em inglês. Os próximos você já faz em inglês pra gente não ter esse problema da língua. Isso foi algo que, apesar d’eu gostar muito dela, às vezes, quando eu vou escrever, mesmo eu sabendo da minha dificuldade de escrever em inglês também eu lembro desse fato, sabe? Apesar do fato de... Ela é boa, ela tem esse preconceito. Ela ainda usou a frase “Pra mim fica mais gostoso de ler se estiver em português de Portugal”. Como se a forma que eu tivesse escrito fosse impossível dela entender o que estava ali escrito. Eram cinco páginas, não era mais do que cinco páginas, o relatório de estágio. Eu acho que isso foi algo que pesou também, bastante pra mim que eu carregou (4B.1).

Eu tive um colega do mestrado que eu sentia que ele não gostava de mim por ser brasileira. O dia que saiu a minha autorização de residência ele fez piada. Ele pediu pra ver e falou “Olha, isso tá errado”, eu falei pra ele “Por que está errado?” e ele falou “Está errado porque vocês não deveriam receber isso”. A outra menina portuguesa olhou pra ele com cara feia, mas não falou nada e eu pra não criar uma situação também fiquei

quieta. Eu sempre percebia o jeito dele de desmerecer de alguma forma “Ah vocês brasileiros...”. Tem sempre essa frase “Vocês brasileiros...”. Esse foi bem explícito em dizer “Olha, vocês não deveriam receber isso...”. Essa autorização de residência, né? **(5B.3)**. Se eu for falar de todos, a maioria foi bem receptiva, principalmente as garotas. Sempre procurando ajudar, conversar e perguntar se precisa de ajuda. A maioria foi bem receptiva. Sempre tem um ou outro que você fica meio assim... “É porque eu sou brasileira? É porque eu sou mais velha?”. É porque eles são muito jovens. Eles tinham uma curiosidade em saber a minha idade por que era nítido que eu não tenho a mesma idade deles. Quando eu falava, eles “Não, mas tudo isso?”. Eu vou fazer 40 anos. Quando eu cheguei aqui eu tinha 38 e eles sempre se espantavam. No Brasil, é comum ter pessoas mais velhas no mestrado e aqui não. Eu tinha uma sensação de que, às vezes, eles achavam que eu sabia menos por conta da minha idade ou eu trazia isso pra minha idade e eles achavam que eu sabia menos por ser brasileira. Não sei, talvez por eu achar que sou mais velha do que eles, eu achava que eles tinham dificuldade com a minha idade, mas talvez não fosse. Talvez fosse porque eu sou brasileira. Porque eu tenho colegas que já ouviram de pessoas no estágio ou no laboratório falando “Ah é que é complicado lidar com brasileiro porque vocês sabem menos de algumas coisas” **(6B.1)**.

Lá no laboratório as coisas correm bem, eu sou bem amparada pela minha orientadora e pela técnica que ela resignou pra me ensinar. Inclusive já fui na casa da técnica almoçar com a família, o sogro. O sogro dela já foi pro Brasil várias vezes, ele queria muito falar do Brasil, mais do que eu “Ah porque eu fiquei no Rio de Janeiro. Eu fiquei em tal lugar” **(7dB.1)**. Com eles eu me sinto bem, com algumas outras pessoas, às vezes, eu me sinto um pouco... eu não sei se é excluída, eu não sei se é o jeito deles. A gente nunca sabe ao certo. Eu sinto que eles falam menos comigo, agora, eu não consigo identificar se é porque eu sou estagiária ou porque eu sou brasileira. A maior parte das pessoas lá são mulheres. Tem um técnico homem que eu achava que ele não gostava de mim de jeito nenhum. Agora, ele tem sido mais simpático, mas “Bom dia, boa tarde”. Antes, ele mal me falava “Bom dia”. Também só tem ele de homem lá e eu também não dou muita... Ele não tem nada pra me ensinar porque... Se bem que esses dias ele teve que me ensinar uma coisa que a dra. pediu, mas não dou muita atenção também. Acho que quando eu não me sinto muito à vontade com a pessoa, o máximo que eu puder evitar de estar perto dela ou falar com ela, eu evito, é a minha postura. A dra. que é a diretora do laboratório, eu acho que ela não tem nenhum preconceito forte com brasileiros porque ela acolhe muitos brasileiros pra fazer estágio lá. Nesse momento, sou eu e mais uma, mas já

teve momentos de ter outras brasileiras estarem estagiando lá. Eu acho que não tem um preconceito a nível de “Não, não quero porque é brasileiro”. Pode ter esse tipo de “Escreve de novo o relatório...”. Não chega no nível de não querer a gente lá dentro. Às vezes, eles têm aquele papo de “Ah como é isso no Brasil, como é aquilo?”. Eu encaro mais como uma curiosidade, não como um preconceito em si. Até alguns vêm falar “Eu adoro o Brasil! Já fui pra lá de férias três vezes. Tenho amigos no Rio Grande do Sul, amigos no Rio de Janeiro” e eu acho isso até legal. Eu não sei se eles querem ser carinhosos ou... Enfim... Quando eles vêm dizer isso eu digo “Que bom! Eu também adoro o Brasil. Estou com saudade, quero voltar” (8B.1).

Bem acho que era isso: o assédio, o aluno do mestrado, o professor que falou que sabia que eu era brasileira por conta dos livros e que dizia sempre que os brasileiros podem fazer o que quiser no mestrado porque a gente paga €7000 (9B.3) e a minha orientadora que pediu pra eu traduzir para português de Portugal o relatório que eu fiz. Eu não imaginava que ia ser tão difícil. Quando eu vim pra cá, eu imaginava assim “Olha, a gente fala a mesma língua, a gente...”. Era o que eu pensava e, depois, eu descobri que não era isso. É muito além disso. Você é mulher em outro país, mesmo sendo um país que tem a mesma língua que a sua e estudante, é muito estranho. É muito estranho. É muito diferente de tudo que eu imaginava. Tem muito mais medo e frustração envolvida do que a alegria de você poder fazer uma especialização fora do seu país. Isso define bem (10A).

Entrevista V – Larissa

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Larissa: O que é ser mulher brasileira em uma universidade portuguesa... Olha, eu acho que é ser diferente na universidade. Você sabe que não é igual aos outros. Em termos de ser mulher, eu acho que talvez tenha um olhar diferente em relação aos homens e em relação as mulheres também, mas o público mais jovem eu acho mais aberto. O público mais velho não é tão... a gente sente ele hostil. Eu acho que é a forma de olhar. Não sei se é pela questão de ser professores, são mais... são menos simpáticos. Pelo menos alguns, outros não (1B.1). Já escutei brincadeiras com o Brasil “Ah você vai pro samba” “Vai pro carnaval” durante a aula online. Pelo fato de ser diferente, de ser brasileira... Agora, tem um menino na minha turma que é de Angola e não tem brincadeiras com homem, né? Não sei se é porque é Brasil, mas em relação às minhas colegas eu não sinto diferença,

do pessoal da turma. De algumas professoras não, às vezes, eu sinto que tem professoras que... não sei... Sinto que são mais simpáticas com outras e comigo não, sabe? Pra mim fica bem notório nas brincadeiras nas aulas. Teve uma vez que o professor “Nossa, Larissa e seus cabelos esvoaçantes” e nem tinha nada a ver. Não era nem meu professor, era um palestrante. Eu estava no meu quarto e tem vento da janela e “Chegou Fulaninha e o cabelo esvoaçante”. É estranho, né? E não era nem professor que tem contato, era só uma pessoa externa (2B.3).

Acho hostil o tratamento, a forma como as pessoas falam. Eu não sei se é intrínseco ao comportamento do português, mas você não pode fazer algumas perguntas que você é muito boba ou porque parece que você está duvidando da pessoa. Você sente a diferença quando está com outra pessoa [portuguesa]. A outra pessoa “Ah tudo bem, não tem problema” e já com você tem problema. Não é tão... aberto. Algumas pessoas são mais abertas, outras não. Algumas pessoas são maravilhosas, mas é em menor quantidade. Eu sinto que o é fato de ser brasileira porque eu sempre escuto “É porque é brasileira” “Ah porque é brasileira”. Eu já escutei pra eu ter cuidado porque os homens comprometidos e casados pra pular a cerca procuram mulheres de fora pra não serem descobertos. Não tem nada com a minha vida, mas as pessoas que me conhecem dizem. Já ouvi falar que quando você entra na universidade tem praxe. “Porque tem muita coisa. Tem envolvimento com prostituição”, eu digo “Nossa, sério? Que coisa!” e dizem “E geralmente são com pessoas de fora porque, às vezes, não tem como pagar as propinas e precisam fazer isso”. Vamos conversando sobre outras coisas e, quando chega no assunto, a pessoa fala isso. Uma foi uma pessoa conhecida daqui de Portugal, ela não é da faculdade, é uma pessoa mais velha. Numa conversa ela “Vou te alertar porque acontece isso”. Eu não sei até que ponto isso acontece, não. Eu noto que o olhar das pessoas mais velhas é diferente das pessoas mais novas. O que as pessoas mais velhas têm na cabeça é pior. É uma coisa que não tem nada a ver comigo, eu nem conheço ninguém, praticamente. Não tem nada a ver comigo, com certeza. Acho que é um pensamento que a pessoa já tem na cabeça e ao conhecer alguém já transmite ou que ouviu falar, não sei (3B.1).

Também teve a situação do Uber que achou que poderia dar em cima por pensar que a brasileira é fácil. É diferente, se fosse uma portuguesa não teria falado daquela forma “porque aqui é muito mais complicado e no Brasil não tem barreiras”. Ele falou o tempo todo, que já tinha conhecido a minha cidade, mas pra mim, o que ele falou não tinha me chateado tanto, até eu ficar com medo por ele ter mudado o trajeto. No final, ele

falou que eu não ficasse com raiva dele, mas que no Brasil não tinha isso, não tinha mimimi como tem aqui. Eu fiquei com muita raiva dele. Ele fez aquilo só porque é brasileira e pode falar o que quiser porque acha que a brasileira vai aceitar ou, pelo menos, não vai brigar e de fato eu não briguei com ele. Eu só fiz a reclamação depois porque eu queria sair do carro (4B.3).

Não sei se é pelo fato de ser brasileira ou não. Já duvidaram se eu estava realmente fazendo faculdade, sem nem me conhecer, sem nada. Teve a história da casa, não da casa que eu moro agora. A dona estava duvidando se eu era realmente estudante. Ela pediu meus documentos e pediu um comprovante da universidade de que eu era aluna. Eu só respondi que não iria ficar lá porque eu iria ficar na casa da minha prima. Eu disse “Eu não vou ficar aqui”. Minha prima tinha falado com ela e falou que eu era brasileira e ela ficou “Mas ela vai fazer o quê?”. Tudo bem, é natural, você vai alugar a sua casa, mas ficou fazendo muitas perguntas que eu achei sem necessidade e quando eu vim ver tinha outras meninas do meu curso, inclusive. Eu pensei “Nossa, que coincidência”, mas uma nem olhou pra minha cara “Estou ocupada”. Depois, a dona pediu meus documentos e um comprovante da universidade. Pra quê? Não é? Não tem nada a ver. Antes eu já tinha falado 500 vezes e ela já sabia, pra quê pedir documento da universidade? (5B.3). Fora isso...

Fui para o meu estágio e lá não tive problema algum. Pelo contrário, fui super bem recebida no estágio (6dB.1). Não tenho nada pra falar, uma coisa ou outra que, às vezes, acontece. No supermercado eu não gostei do atendimento. É um mercadinho e a mulher foi muito ignorante comigo. Acho que foi falta de simpatia, ela estava meio estressada comigo “Ah não tá vendo isso aqui, não?”. Eu perguntei por alguma coisa e ela disse “Aqui, não tá vendo não?”. Até que chegou uma portuguesa e ela “Oi, como vai?”. Eu fiquei assim “Poxa, esse cavalo que estava falando comigo é essa pessoa doce que está falando com outra pessoa?” (7B.3). Foram essas situações que foram as que me marcaram. Tem algumas pessoas que são muito receptivas e tem outras que não são.

Entrevista VI – Maithê

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Maithê: Bem, o que é ser uma mulher brasileira em qualquer lado. Eu não sei dizer ao certo, mas pra mim, de certa forma, foi tranquilo. Em relação a universidade, o ambiente acadêmico, eu acredito que eu fui bem recebida. Não tive nenhuma questão de

preconceito, de misoginia, de xenofobia, nada do tipo. Nem brincadeiras que me fizessem sentir menosprezada, diminuída. Na minha turma – uma turma pequena de mestrado com 15 pessoas, porque as turmas costumam chegar a 30 – eu sou a única brasileira. Então, eu poderia ter os dois lados: um interesse maior, num sentido positivo ou de eu ser o foco, mas no sentido negativo, mais para o bullying. Na verdade, não houve isso. Os professores queriam muito a minha opinião sobre determinados assuntos, principalmente quando eles queriam uma relação com o cenário brasileiro. A gente discute muito o papel da área na comunicação, dos órgãos de comunicação. O Brasil, infelizmente, é um exemplo muito pertinente quando discutimos democracia, Estado de Direito, principalmente, depois do ano de 2016 com o impeachment da ex-presidente Dilma – pra mim, na verdade, foi um golpe – e a gente ficava discutindo muito essas questões nas aulas. Também a eleição do então presidente em 2018. Eles queriam muito a minha percepção, a minha opinião e pra trazer também mais informações pra turma, pra aula, alguma coisa que enriquecesse. Isso, praticamente em todas as disciplinas. Teve uma situação um pouco antes da pandemia em que um dos meus professores me convidou pra participar de uma aula na licenciatura para falar da minha carreira, sobre o meu histórico profissional porque tem muita diferença entre o Brasil e Portugal nas diversas áreas do curso. Eles costumam dizer que o Brasil está a anos luz de Portugal nessas áreas e ele queria que eu trouxesse um pouco da minha experiência, mas acabou não acontecendo por causa da pandemia mesmo no contexto online (1d.B.1).

Nas apresentações de trabalhos, a gente tem a questão da escrita do português de Portugal e o português do Brasil. Então, eu tive muita atenção e muito cuidado porque já tinham falado que pra fazer a dissertação a gente tinha que usar o português de Portugal e eu já fui tentando me adequar a isso. Os professores sempre foram muito abertos e alguns até falaram que eu era a única da sala que eles permitiam alguns “erros”. Na verdade, não são erros, são as palavras que escrevemos no Brasil. Em algumas aulas e apresentações de trabalhos os colegas falavam assim “Ah mas você fala brasileiro” e eu falava “Não, eu não falo brasileiro. Eu falo português do Brasil assim como aqui é português de Portugal” e dando um exemplo “Assim como existe o inglês americano, existe o inglês britânico e você não fala que a pessoa fala americano”. Uma professora falou “A Maithê tem razão”. É uma das coisas que acabam me incomodando muito, não só no contexto acadêmico, mas laboral e entre colegas. Essa questão de eles acharem que a gente fala brasileiro, que a gente fala um outro idioma quando a gente fala o mesmo, salvo questões específicas da língua, da origem, da história. A minha visão é a de que o

português de Portugal é um português mais formal, enquanto, o nosso talvez mais coloquial. Eu já li, na verdade, que a gente desenvolveu mais a língua em relação a Portugal. Bem, eu acho que isso é uma das coisas que me incomoda (2B.2), mas eu não me sinto diferente, não me sinto nem mais nem menos, não senti nenhum preconceito. No ambiente universitário junto aos colegas e professores eu sempre tive liberdade e autonomia. Eu tive acesso aos professores. Pra mim soa como um ambiente tranquilo.

Isso no ambiente acadêmico, fora já tem alguns pontos mais chatinhos dessa coisa de ser brasileira. Esses dias eu estava conversando com um colega meu, ele não é daqui, é de Angola, não sei há quanto tempo ele está aqui. Enfim, ele é muito parecido comigo no jeito que a gente brinca, no jeito que a gente fala, mas sempre muito respeitoso. Falam que a gente é mais alegre, que a gente é mais sorridente, que as brasileiras são assim, as brasileiras... E eu fiquei “As brasileiras são assim como exatamente?”. Porque é como se a gente sofresse um estigma, coubesse numa caixinha, como se a gente fosse o modelo de alguma coisa. Então, eu perguntei pra ele pela visão do homem porque pelas experiências e situações que eu já passei é tanto a mulher quanto o homem português, às vezes, colocam a gente em algum lugar. Não é só o homem. Quando eu perguntei pra ele, eu queria um pouco da visão dele enquanto homem. Eu falei “Qual a visão que você tem da mulher brasileira? O que é a mulher brasileira exatamente?”. Ele falou “Eu não sei dizer por que eu não sou português, eu não penso como eles. Até porque, eu acho que nós africanos também somos enquadrados de alguma maneira. Porque é muito parecido o nosso comportamento com o comportamento do brasileiro. Nós somos mais alegres, mais simpáticos. Eu falei “Bem, é. Às vezes, você ser mais comunicativo, ser mais educada, as pessoas confundem as coisas”. Logo no início do mestrado, no primeiro dia de aula, uma colega minha falou sobre isso. Disse que éramos muito simpáticos, muito sorridentes. Ela veio logo conversar, puxar assunto, tentar me receber e achei isso bacana. Então, ela disse que a sociedade portuguesa, as mulheres portuguesas tinham um “porém” com as mulheres brasileiras por causa de alguma história aí que aconteceu anos atrás com – não sei como eles falam aqui, mulheres de programa, talvez, enfim – e que as mulheres portuguesas se sentiram mal como se as brasileiras quisessem roubar os seus maridos. Eu olhei aquilo e pensei “Então, todo mundo é assim?”. Somos vistas dessa maneira só porque é mulher e brasileira. Volta e meia, uma situação do tipo que você percebe que tem uma certa resistência da outra pessoa por saber que você é estrangeira e pronto (3B.1). Eu não me incomodo, de certa forma. Se a pessoa não faltar com respeito, não for uma coisa que eu não sinto que é pessoal, eu não me incomodo. Eu procuro respeitar as

peças, o país, as coisas como elas são. Eu tento me adaptar e me adequar ao lugar que eu estou, ao país que eu estou. Realmente, quem está aqui sou eu e acho que a gente tem que respeitar a cultura, os valores, as coisas como elas são, mas sem deixar de se impor para que as pessoas não achem que podem fazer o que quiser. Acho que antes de tudo é respeito, consideração.

Isso é um ponto, mas eu acho que a gente é vista de uma determinada forma que eu não posso explicar exatamente como porque é uma opinião deles. Outro é que eu acho que eles, muitas vezes, não são receptivos. Na semana passada, eu fui até o CTT e o senhor que me atendeu praticamente não falou nada comigo. Por quê? Porque ele percebeu que eu era brasileira e eu percebi que era exatamente isso. Por eu ser brasileira. Eu cheguei dando bom dia, tirando uma dúvida antes de qualquer coisa. Porque, é isso, você tem uma dúvida e a pessoa pode ficar irritada porque acha que é óbvio, mas se você tem uma dúvida, pergunta. Ele não estava a fim, mal acenava, consentia alguma coisa com a cabeça, praticamente não falou uma palavra. Eu senti. Não levei para o lado pessoal, não fiquei chateada, nem nada. Eu só senti que era exatamente por eu ser estrangeira e talvez por ser brasileira. Já percebi isso também com mulheres. Logo que eu cheguei, eu estava no mercado e fui a parte de padaria/pastelaria fazer um pedido. A senhora da padaria estava atendendo uma outra senhora, supersimpática perguntando do que ela precisava. Na hora que ela me atendeu, eu dei “Boa tarde”, ela mudou completamente, fechou a cara e não disse mais nem uma palavra, mas dando a entender “Toma, é isso que você quer” e despachando aquilo o quanto antes (4B.3). Nesse mesmo dia, eu estava no corredor e uma senhora portuguesa veio me pedir auxílio com alguma coisa e pensei “Talvez eu não saiba muito, talvez eu não possa ajudar” porque pra mim era tudo muito novo. Eu tentei, ela percebeu que eu era brasileira e começou uma conversa. Ela disse que o filho dela havia estado no Brasil durante muito tempo, viajava muito, que tinha retornado, mas pretendia retornar e que o Brasil era um país maravilhoso. Então, uma senhora que deveria estar dentro desses padrões do que as pessoas acham deveria ser muito mais conservadora, não aceitar estrangeiros e mulheres brasileiras, sei lá por qual razão. Porém, não. Ela foi super receptiva, enquanto, a outra que é mais nova, já me tratou assim com uma certa distância (5dB.1).

Se for uma questão mais geral, amarrando ser imigrante e contexto acadêmico, eu acho que ser mulher é sempre uma tarefa... Não é exatamente uma tarefa, mas é difícil porque a gente sempre tem que estar provando alguma coisa, justificando atitudes e ações ou somos vistas de tal maneira. Eu não sei, porque eu não deixo me levar por esses

conceitos e visões, mas essa é à minha maneira de ver as coisas. Ser mulher nunca é fácil, em qualquer lugar, é difícil mesmo. A gente vê preconceito em todo lado, machismo em todo lado. Infelizmente, acho que a pior parte é quando vem de outras mulheres porque acho que a gente já espera do homem tais atitudes, comentários, mas quando você percebe numa outra mulher, você sente numa outra mulher, fica muito mais difícil. Então, a gente fala “Bem, se eu não vou ter a cooperação, se eu não vou ter a empatia, mulheres entendendo onde eu posso me expressar, me colocar e ser ouvida, apoiada e vice-versa, fica muito difícil”. A gente deve continuar lutando e não por isso a gente deve desistir, claro, mas fica mais difícil a luta, tratar de feminismo, dos direitos das mulheres que nada mais é que a busca pelos mesmos direitos dos homens, ou seja, igualdade. Ninguém quer mais, ninguém quer menos, a gente está falando de igualdade. Quando as mulheres também questionam isso e têm atitudes consideradas machistas eu acho que fica tão difícil. Então, ser mulher não é fácil. Todo dia é uma luta. Todo dia é uma construção, é reforçar algo e tentar permitir que as pessoas não interfiram de alguma forma. É uma luta diária, enfim... (6C)

Entrevista VII – Ísis

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Ísis: Nossa! Difícil até costurar um fio narrativo porque eu acho que ser mulher brasileira em uma universidade em Portugal está em processo. Sobretudo, enquanto alvo de preconceito, xenofobia e colonização. Eu não imaginava, antes de vir, que passaria pelas experiências que passei na condição de mulher brasileira no doutoramento, na cidade sim. Até porque, essa foi a experiência que motivou a minha vinda pra cá especialmente para o doutoramento nessa universidade (1A).

Em 2017, eu morei aqui em Portugal com meu ex-marido que veio fazer o pós-doutorado e eu tive contato com o que é ser mulher brasileira em Portugal. Eu passei por situações de assédio e importunação sexual tanto no interior, quanto em Lisboa e tive contato com a forma como a brasileira é vista aqui. Durante esse um ano, embora eu tenha morado aqui, eu também tive uma experiência de turista porque eu circulava muito, frequentava lugares turísticos. O que é muito diferente de você ser imigrante e estar em uma condição de subalternidade. A relação e a forma como você é vista são muito diferentes a depender desses dois papéis que você vai desempenhar aqui. Então, quando

you are in a tourism environment – in a restaurant, in a hotel – you are seen by a Portuguese who is serving you, when you are here in another condition that is not this, you already start to see and experiment situations very different. Then, in this period, I lived in a tourist situation because I was circulating, talking with people, I was being treated in those places because I was being served. It was during this period that I became aware of what the Brazilians who passed through here or there usually justify the treatment that we receive: that is the one of the slut. Nothing against the sluts, against the sex workers, but on the head of who blames us for this is a green light for sexual harassment that is a type of sexual violence. The motivator that they use, that I heard in all the places where I passed, was the exodus of Brazilians, two decades ago, to a city in northern Portugal called Bragança that is on the border with Spain, that they came to work with sex. Some came lured, others on their own. The fact is that this destabilized the cultural and social order of Bragança to the point that Portuguese women of the city organized and founded a movement called *Mães de Bragança* that defended morality, good customs, the family. They wrote a document to the authorities asking for the expulsion of Brazilians from the city, especially the Brazilians who worked in the houses of prostitution (houses of prostitution) because that was changing the appearance of the city. Imagine a lot of women circulating during the day and the men at night peeping in the houses of prostitution to go out with them. When I heard this story that the Brazilians are considered sluts for this, it was like it was a justification for the way they treat us, they look at us and they harass us. This awakened my curiosity to know in what measure this was real because the story is told by different people, in different places in the same way and this attracted my attention. It was like someone had told the story or like they had made a play to tell the same story, with the fidelity of a historical report. Besides awakening my curiosity, it also awakened my indignation from the moment that I myself lived the situation of harassment (2B.3).

In the first situation, I was walking on a trail in Beira Interior, a city near Covilhã. It was strange because I had booked the trail on the internet and I thought I would meet several people, and there was, but everyone knew me, except me who was the foreigner in the group. It was a group with several age groups and I felt a little constrained because the Portuguese women did not get close to talk to me. I was a person, a single girl, in gym clothes, “all Brazilian” – on the head of them, a Brazilian single girl is a slut – in a small city in the interior making

trilha com um monte de pais de família e mães de família também. Então, eu senti uma resistência, um distanciamento das mulheres que não se aproximavam de mim e dos homens que se aproximavam pra puxar assunto. Eu só queria fazer a trilha em paz, em contato com a natureza, era para isso que eu estava ali. Óbvio, se alguém conversasse saudavelmente comigo, eu iria dar o devido retorno, mas não foi o que aconteceu. A pessoa, durante a trilha, estava muito solícita, mas até aquele momento não tinha me constrangido, não tinha falado nada que me violentasse. Não sei quantas horas depois, acabou a trilha, o pessoal iria para um almoço, eu não iria ficar, eu iria embora e estava esperando um táxi que eu tinha chamado para me buscar. Quando ele veio se despedir, ele botou a mão no meu braço, olhou bem dentro dos meus olhos e falou “A gente se esbarra por aí” com aquela voz, sabe? Eu me senti tão mal, porque eu sabia que ele estava com segundas intenções e por ele ter tocado em mim. Ali eu fiquei revoltadíssima principalmente porque nessas situações, de um modo geral, a gente fica entre a dúvida e a certeza de que é aquilo mesmo que a gente está pensando que está acontecendo. “Por que ele está falando comigo assim? Ele falaria com outra pessoa nesse mesmo tom, com esse mesmo olhar predador? Ele tocaria ou não tocaria?”. Eu me sinto, quase sempre, numa situação de assédio, impotente por não conseguir me defender à altura, de colocar aquela pessoa no devido lugar dela. Essa sensação de impotência me incomoda muito (3B.3).

Na segunda situação, eu estava com umas amigas fazendo um curso e na hora do almoço a gente saiu pra procurar um lugar pra almoçar. Entramos as três em um restaurante falando inglês. Estávamos eu, outra brasileira e uma portuguesa. Em um determinado momento, começamos a falar português. Terminamos o almoço, levantamos pra pagar e o dono do restaurante veio agradecer a presença com um abraço e beijo. Mais uma vez, eu fiquei tentando... porque foi só eu, naquele momento foi só eu... a portuguesa meio que esquivou o corpo. Eu saí dali com tanta raiva que acabou meu dia e a primeira coisa que eu falei pra ela foi “Sofia, é normal esse tipo de comportamento?”. Eu tendo a observar o máximo estando fora do meu país, quais são os comportamentos e costumes das pessoas, se aquilo é normal, se não é porque eu estou em outra realidade, que eu estou vivendo sob outros códigos sociais. Eu ainda estava em dúvida se aquilo era normal. Ela falou “Não!”, ela foi categórica, “Não!”. Eu queria voltar lá e socar a cara daquele homem e dizer “Você está pensando que eu sou o quê pra tocar em mim, pra vir me beijar?”. Eu fiquei com muita raiva. Eu falei “Esse cara me assediou porque eu sou brasileira. Ele não daria esse tipo de tratamento a outra pessoa”. Só que o mais estranho nessa situação foi

que a minha amiga que estava presente, também brasileira, ela não viu a situação da maneira que eu vi. Depois, eu fiquei inconformada dela não entender que aquilo era um tipo de assédio, uma importunação sexual. Ele não beija portuguesa. Nem no Brasil você vai ao restaurante de alguém e a pessoa vem te beijar e te abraçar. Como assim? Ela achou que ele foi simpático. Eu falei “Gente, realmente, o patriarcado fez uma lavagem na nossa cabeça”. Essa minha amiga já morou fora do Brasil, ela já viajou por vários países, mas isso não foi suficiente pra ela compreender o que é o efeito do patriarcado nas nossas interpretações do nosso mundo e das experiências. Eu já estava armada, eu já sabia que aquilo não era natural, não era normal. No dia seguinte, a gente passou pelo mesmo lugar, uma rua como essa, cheia de restaurantes. A gente estava procurando um lugar pra comer e ele veio, ele abriu a porta e chamou “Princesas!”. Tem dia que a gente sai disposta pra enfrentar um macho e naquele dia não estávamos, demos a voltar. O que também faz com que eu me sinta extremamente puta de ter que ceder o espaço, que é um espaço público da rua, o meu direito de transitar, o meu direito de circular, o meu direito de estar para um machista. Isso também me irrita muito. Então, quando eu estou disposta a fazer um enfrentamento, eu visto a roupa que eu quero, eu passo por onde eu quero, eu faço o que eu acho que eu tenho direito como cidadã e como sujeito no mundo pra não ceder esse poder ao macho. Mas aquele dia, não. Demos a volta (4B.3).

Enfim, essas situações que eu vivi começaram a ferver na minha cabeça, sabe? Então, eu falei “É o momento de fazer o doutoramento” e comecei a pesquisar. Foi um ano de preparação financeira e de dizer adeus a vida no Brasil porque eu gostaria de não voltar ao Brasil. Fiz a seleção, passei e vim pra cá. Chegando aqui, eu tive muitos choques em sala de aula. Choques com aquilo que eu imaginava que nunca testemunharia em um doutoramento nessa área (5A). Naquele primeiro momento, eu ainda estava conhecendo o ambiente para ter certeza de que as brigas que eu precisava comprar não eram minhas interpretações pessoais de vida ou caprichos. Então, terminado o tempo no qual eu pude perceber melhor o que estava se passando, quais eram as engrenagens por traz de cada evento dentro de sala de aula que eu testemunhei e que eu vivenciei, às vezes, diretamente ou com outras pessoas em relação às colegas e tudo mais... Quando eu percebi essas engrenagens, eu falei “Não, está na hora de fazer as necessárias demarcações políticas dentro do doutoramento”. Só que isso era um desgaste imenso porque eu não imaginei que eu precisasse fazer isso estando dentro desse doutoramento. Então, eu acho que não sei como podemos fazer o enfrentamento. Quer dizer, eu até sei, mas não sei se tenho saúde nesse ano pandêmico pra fazer o enfrentamento necessário. Foi um ano muito

desafiador em vários aspectos. Produzir, refletir, ler e amadurecer intelectualmente (6C). Eu tinha uma ideia – acho que eu sou muito romântica, muito idealista – de que um doutorado nessa área iria ser uma experiência de fortalecimento de uma autonomia enquanto mulher, sabe? Ou da consolidação de uma independência fruto da reflexão – porque o espaço acadêmico é um espaço para a reflexão, para a crítica, para o debate – que de alguma forma traria um ganho coletivo. É óbvio que eu estou tendo ganhos pessoais no sentido de um desenvolvimento do pensamento, a partir de todas as experiências, mas não como produto de enfrentamentos. Eu acho isso tudo lamentável, muitas experiências você vivenciou, testemunhou também. Xenofobia, resquícios de recursos e práticas de colonialidade do saber, do poder e do ser. Isso são violências... (7A)

Nesse estágio atual da minha pesquisa, eu estou tendo que fazer o exercício de separar o que é a minha pesquisa e do que é o meu fazer acadêmico porque as duas coisas estão se cruzando. Quando eu sento pra escrever, eu falo assim “Isso é a minha experiência de pesquisadora ou o meu objeto de pesquisa?”. Eu estou nessa crise nesse atual momento. Eu acho que eu não vou separar isso e que nem é necessário separar isso. Faz parte da minha trajetória e vai ter que estar expresso no meu texto porque isso é uma extensão – não da violência sexual – mas uma extensão da colonialidade. É claramente uma das feições que a colonialidade assume pra nós brasileiras, aqui. É um misto de muita coisa, essa clareza que o quadro geral, o panorama assumiu pra mim – óbvio com a ajuda das leituras sobre decolonialidade – a importância da coletividade e uma carga de reflexão muito importante pra mim. O quanto do individualismo é o resquício de um feminismo neoliberal “A gente se faz sozinha. A gente se faz porque tem competências para tal”. Na verdade, não. Na verdade, a gente é um apanhado, um produto das experiências enquanto comunidade, enquanto seres sociais. Até a minha percepção mais amadurecida do que é o doutoramento que eu faço, é produto das minhas conversas com as colegas do doutorado. No início, eu ficava em estado de negação, nesse ponto que eu acho que sou idealista, romântica. “Não, talvez não seja isso...”. Não quer assumir de jeito nenhum que é aquilo, até porque, no início, eu não tinha as ferramentas, não estava bem instrumentalizada para lidar com aquilo. “Não, talvez não seja isso, vamos esperar pra ver quais as motivações”. Não é de ordem individual para nós termos escutado o que escutamos, presenciado o que presenciamos em sala de aula. Não são questões de ordem individual, pessoal. É uma questão de ordem coletiva, dos nossos fatos históricos, culturais, o fato de termos sido invadidos, expropriados, roubados, violentados. Essa violência continua acontecendo em sala de aula, no espaço do saber, um saber fraudulento

porque não reconhece outros saberes. Não apenas não reconhece, como nega e violenta outros saberes. Isso é a colonialidade nua e crua, efeito do colonialismo (8A). Eu vim com uma ideia de querer amadurecer academicamente, apurar meu exercício enquanto pesquisadora. Então, você se depara com situações completamente inesperadas como esse doutoramento que é fake. Aliás, ele não é fake, a gente que acha que ele é outra coisa, talvez nós que tenhamos que tirar o véu dos olhos pra ver as coisas como elas são. O que não deixa de ser uma forma de amadurecer porque achamos que o feminismo é uma coisa homogênea e você vê na pele que não é. Existem interesses, disputas de narrativa e de poder muito grandes dentro do feminismo. Esse feminismo europeu branco colonial é por excelência um espaço de disputa de narrativas. O nosso doutoramento é 90% de brasileiras, nós sustentamos esse doutoramento e somos tratadas como se... Apesar que não é só essa questão econômica que pesa. Eu acabo tomando isso como parâmetro, mas isso não é a única coisa. Ainda que não fôssemos 90%, ainda que não fôssemos a maioria que sustenta economicamente o doutoramento, isso não seria uma justificativa para as violências epistêmicas que sofreremos. Para exemplificar, tivemos uma situação de violência epistêmica na qual, em uma aula, era livre que escolhêssemos uma autora que estivesse em consonância com nossas pesquisas e muitas de nós escolhemos autoras brasileiras e/ou decoloniais. Ali, vimos resistências imensas a ponto de Lélia Gonzalez ser desqualificada enquanto teórica e pesquisadora, sendo que ela é uma referência na América Latina e até fora de lá. Se isso não é uma violência epistêmica, eu não sei o que é. Isso gerou sucessivas situações de resistência, de desqualificação, de deslegitimação dessas teóricas que foram trazidas. Eu já observei que existe um padrão na forma como essa resistência acontece. É trazer a crítica interna, o colonialismo interno como forma de desqualificação, ou seja, se existe uma crítica feita da margem pra margem, então, o centro do saber, o centro do poder, o centro da epistemologia, da razão, do universalismo, do fazer epistemológico matriz – que é nisso que o Eurocentrismo se garante – traz e utiliza das próprias teóricas feministas decoloniais fazendo uma crítica ao colonialismo interno. O colonialismo interno, nada mais é do que quando o colonizado assume uma postura, um *ethos* de colonizador. Sempre existe um padrão, o discurso é o mesmo e elas usam para desqualificar. “Ah mas se existe entre vocês mesmos, a margem observa isso na margem, o centro não tem responsabilidade com relação a isso”. Assim, não fazem a autocrítica necessária, o reconhecimento de que essas posturas, esses discursos, essas práticas são resquícios de colonialismo (9B.4).

Quais são as nossas alternativas pra gerar, realmente, uma cisão nesse tipo de relação colonizado-colonizador? Porque em alguns momentos a gente entra em uma queda de braço e eu não sei se essa é a forma mais criativa. É uma coisa que eu penso, a gente tem que ser mais criativa nas formas de enfrentamento das violências. Porque, senão, a gente vai falar a mesma linguagem do colonizador, mesmo que estejamos em uma posição assimétrica de poder e historicamente em alguma desvantagem. De que forma criativa a gente pode romper com essas disputas de narrativa? Quais são as narrativas que nós podemos elaborar que fazem frente a essa forma de ver as brasileiras? Quanto mais experiências dessa natureza aconteciam, mais a gente tinha certeza de que precisava fazer enfrentamentos. Naquele momento, acho que um enfrentamento criativo foi – o que não era nem algo pensado – de todas nós escolhermos teóricas brasileiras e/ou decoloniais (10C).

Teve uma coisa muito interessante com uma professora do doutoramento que teve comportamentos muito racistas, tem um pensamento e uma postura eurocêntrica dentro de sala de aula. No final da disciplina, quando ela corrigiu o nosso trabalho, ela não fez uma apreciação individual. Ela fez uma apreciação coletiva e o principal julgamento que ela fez acerca do nosso trabalho foi a correção do português. Todo mundo errou a mesma coisa, do mesmo jeito? Em uma turma de nove estudantes, todas erraram a mesma coisa? Ela fez questão de entregar essa avaliação para todo mundo ver. Mandou um e-mail para todo mundo. Essa ideia de homogeneizar a gente é um efeito do colonialismo também. É todo mundo igual, o mesmo corpo. É o que o Homi Bhabha fala sobre o signo estável. “Todos eles falando mal o português, vou corrigi-los todos iguais” (11B.2). Sobre nota, tem algo muito revoltante para falar sobre nota. No nosso doutoramento, não se dá vinte pra ninguém, que é a nota máxima aqui em Portugal. Palavras da coordenadora mais de uma vez publicamente “Ninguém recebe vinte no doutoramento”. Como uma professora, sem ter lido qualquer trabalho, pode determinar que ninguém é bom o suficiente, maduro academicamente o suficiente para ter uma nota máxima no doutoramento? Porque se der a nota máxima pra todo mundo, como que fica? Quando ela falou isso da última vez, ela usou a Inglaterra como exemplo pra justificar que as provas de qualificação são muito mais rígidas do que aqui. Quer dizer, o padrão é sempre um padrão enviesado, um padrão equivocado pra conferir uma superioridade. Porque se é difícil de ganhar vinte é porque ninguém é competente o suficiente para ganhar vinte. Quer queira, quer não, por mais ultrapassado que seja a forma como se avalia, se confere nota a trabalhos nos espaços de saber – seja escola ou universidade – ainda é a forma de validar uma aluna, um trabalho.

Se nós cruzarmos isso com o fato de que a maioria das alunas são brasileiras, não precisa dizer mais nada (12A).

Há pouco tempo eu estava fazendo a transcrição de entrevistas de um projeto sobre violência aqui na cidade. A experiência de campo foi muito boa para mim enquanto alguém que está se propondo pesquisar o que eu estou me propondo a pesquisar e para a minha própria vivência. Nessas transcrições, eu vi que as minhas experiências são praticamente iguais as das pessoas que eu sequer vi na vida, que eu apenas ouvi a voz e a narrativa. Então, como não estamos falando sobre isso? Como não estamos debatendo isso? Como isso não tem sido trazido para os espaços de debate dentro da universidade? Nosso doutoramento é extremamente autocentrado, centrado na figura da coordenadora. Ele não tem a cara de nenhuma de nós estudantes. Isso pode ser uma característica cultural? Pode, mas também por ser um doutoramento nessa área, ele poderia ter uma contribuição coletiva muito maior. Eu vejo isso também como produto desse saber hierárquico, dessa produção e difusão de um saber hierárquico. Quer dizer “Vocês não têm nada pra contribuir aqui. Que construção coletiva é essa que vocês querem fazer?”. Outra coisa que eu tenho refletido também é sobre se isso não é um medo de que possamos nos sobressair dentro desses espaços. Não sei. Essa é só uma hipótese que eu venho pensando por que nós somos vistas como uma ameaça e não exatamente porque somos inferiores, pelo contrário. Pode ser um receio. Claro, isso tem que ser pesquisado a fundo se eu quiser desenvolver qualquer linha de raciocínio nesse sentido, mas eu acho que nós somos vistas como uma ameaça. Não é à toa que essa rejeição a nós seja um medo de nos sobressairmos nesse espaço de saber (13A). Por quê? Porque eu fiquei sabendo, há bem pouco tempo, e isso não é experiência de brasileira, que em uma determinada licenciatura era simplesmente pro-i-bi-do usar referenciais teóricos do Brasil porque o trabalho era devolvido. É de cair o queixo, eu queria ter gravado isso. A pessoa, que não é brasileira, me contando que a justificativa para não aceitar esses trabalhos era de que deveriam ser usados teóricos portugueses sendo que os avanços nas pesquisas na área no Brasil estavam muito à frente dos de Portugal, os quais tinham uma defasagem de uma ou duas décadas. Então, não é sequer uma preocupação, um zelo epistêmico, a coisa é de outra ordem muito mais grave. Essa foi uma experiência que me chocou muito (14B.4). Ela também relatou que ela fez um trabalho em dupla, ela brasileira e o colega português. O texto estava escrito com uma marcação discursiva do português do Brasil e o professor, ao ler o texto, interpelou o português o que ele fez no trabalho se ele nem corrigiu o português. Quer dizer, a ideia de erro permanece na nossa linguagem, no nosso português o que é uma

forma também de dominação. Corrigir é uma forma de dominação porque nós sabemos que um dos processos de colonização era exigir que a língua adotada fosse a língua do colonizador e o idioma dos povos nativos não era permitido falar. Isso no processo de catequização foi muito forte. Então, quando um português te corrige, na verdade, o que ele está querendo demarcar é o lugar dele de autoridade, que ele acha que ele tem, coitado. Essa nostalgia de colonizador, ela é uma nostalgia presente, ela não é uma coisa que está há 500 anos atrás. Ela está muito presente e em um espaço onde ela não deveria estar. É um espaço de reflexão, um espaço que se diz de avanço, de desenvolvimento, que propõe a discutir essas questões. A gente não vê, eu pelo menos nunca vi e sempre que esse assunto surge não só em relação Portugal-Brasil, mas Portugal-Países da África, nomeadamente de língua oficial portuguesa como Moçambique, Angola, eles reverteram a discussão para a questão da colonialidade interna. Então, são muitas situações que outras pessoas vivenciam que são semelhantes às minhas. Não é algo que acontece com a Ísis, é algo que acontece com todas as brasileiras (15B.2).

Aqui do lado de onde estamos, eu estava com uma amiga que conhecia os donos do local. O café estava fechado porque foi no momento da pandemia e eles nos chamaram para entrar. Estávamos tomando um café, eu decidi tirar algumas fotos do local e um dos donos me chamou para ir lá atrás. Como eu estava fotografando o espaço, eu achei que ele ia me mostrar um local para fotografar, mas era a sala dele. Era uma sala estreitíssima. Obviamente, eu não entrei, fiquei na porta e ele perguntou se eu estava com medo. Eu falei “Não, apenas cautelosa”. Ele abriu a gaveta e tirou alguns marcadores de página do café. Quer dizer, não tinha a menor necessidade dele me chamar lá atrás, não tinha a menor necessidade de ele achar que ia me intimidar ao perguntar se eu estava com medo porque essa é uma pergunta intimidadora para muitas mulheres. Não tinha necessidade de nada daquilo. Essa foi a primeira situação e eu não gostei, eu já queria ir embora naquele momento. Não gostei dele, não dos outros donos que nos trataram normal. Em uma outra situação, eu vim com uma amiga, nós estávamos tomando café do lado de fora e eu quis ir ao banheiro. Ele trabalhava no balcão, eu perguntei onde ficava o banheiro e, quando virei as costas, ele começou a cantar “Olha que coisa mais linda, mais cheia de graça”. É aquele momento no qual nos sentimos despidas pela forma como a pessoa te olha, pela forma como ela segue os teus movimentos no espaço que você está. É aquele olhar insistente e violento. Ele é um assediador porque eu já observei, em outras situações, ele tocando no corpo de outras mulheres. Eu passei a observá-lo também pra ter certeza de que não era só comigo porque por mais esclarecida que sejamos ainda fica um

resquíio de culpa. Você sabe que você não é, mas você fica criando formas de diminuir, de minimizar esse sentimento de culpa. Enfim, falei sobre as questões de violência, de importunação sexual porque eu acho que isso se estende ao espaço dentro da universidade. Talvez eu não tenha vivido dentro da universidade porque todas as minhas professoras são mulheres e eu transito muito em um espaço de feministas. Então, a violência sexual não esteve presente, ao menos pra mim, nesse espaço. Porque o meu trânsito é um trânsito delimitado por esse círculo de pessoas. Eu sei que dentro da universidade há situações de assédio, de professores que assediam alunas exatamente por causa dessa construção da alteridade que eu também acho que não se justifica pelo fato de as brasileiras terem vindo pra cá há duas décadas trabalhar sexualmente. Por quê? Porque um homem que te assedia num café, ele olha pra você e ele sabe que você não é trabalhadora do sexo. Então, isso é uma conversa pra boi dormir. A violência está aí em todas as suas faces em Portugal, em todas, em todas as faces. Ela se manifesta contra as mulheres brasileiras (16B.3).

Olha aí, vem mais uma situação de violência que é a praxe [alunos passam por nós enquanto praticam a praxe. Da Sociologia, isso é um absurdo! Gente, eu espero que eles saiam da Sociologia com outra cabeça. É possível que não porque quem está aplicando a praxe é quem está saindo. Está só fazendo a manutenção do pior que essa universidade tem que é a praxe. Essa semana, eu vi praxados descendo as escadarias nus. Eles botaram as mãos para esconder o pênis, mas fizeram eles descerem nus. Só homens. Quer dizer, quem não quiser, não existe essa possibilidade, as pessoas têm que fazer para serem incluídas no grupo, mas é uma violência. Eles entendem a tradição como algo a ser mantido, não o questionamento dessas práticas tradicionais. É fazer a manutenção. Por quê? Ingressar na universidade é um rito de passagem pra esses jovens, a maioria deles vêm de cidades pequenas. Portugal é muito tradicional, é muito conservador. Eles estão em um centro, em uma cidade universitária, mas todas as pessoas que transitam aqui ou que estão chegando vêm de cidades pequenas, de aldeias e trazem seus valores que são valores mais tradicionais, mais conservadores. Então, isso não é uma questão, isso não é um problema. Enquanto, a universidade não assumir isso institucionalmente como uma questão, isso vai continuar acontecendo. A universidade que tem de assumir um posicionamento aberto pra discutir as praxes. Os cânticos são extremamente violentos e machistas, as mulheres praxam outras mulheres. Existem alternativas menos violentas e machistas pra fazer isso. Não se justificam como as coisas acontecem. Eu acho que quem vem não imagina como as coisas acontecem aqui. Não imagina porque isso não discutido,

não é debatido institucionalmente (17A). Durante as transcrições dessas entrevistas que eu fiz, eu lembro de uma estudante da universidade falar da forma como as brasileiras, na praxe, deveriam ser tratadas. “Ah mas tu és brasileira! Tu és fácil. As brasileiras são putas”. Assim, abertamente (18B.3).

Existe ainda a ideia de vir estudar em uma universidade de setecentos e pouco anos e que isso confere um certo *status*. De fato, confere porque quando você retorna, isso ainda é visto com *glamour*. Olha, fato, fato que pode ser comprovado, pode ser evidenciado e eu vou dizer como. Que a gente não está atrás em muitos aspectos, muito pelo contrário. Eu conheço alguém que estuda Comunicação em uma faculdade no interior e estávamos conversando. Ela veio tirar uma dúvida que era da minha área e eu pedi pra ela me passar a ementa da disciplina pra saber quais as referências o professor estava usando. Ela já tinha me contado sobre várias experiências de xenofobia e racismo na sala de aula. A minha surpresa quando eu peguei a ementa foi uma porrada de referências brasileiras. Quer dizer “Você não presta, você é a negrinha da sala”, mas o capital cultural que está sendo usado como referência é nosso. Esse curso aqui em Portugal, é um curso muito defasado, muito defasado. Isso não é fala minha, isso é fala da minha própria professora em sala de aula. “O Brasil está muito avançado em pesquisas na área de Comunicação”. O que eu estou falando não está no plano da minha interpretação porque eu vi a ementa e aqui a minha professora falando sobre Comunicação ligando à nossa área e disse que, na Licenciatura, usa-se muitos referenciais do Brasil. Quer dizer, a ideia de que somos inferiores ou atrasados, melhor dizendo, epistemologicamente, cai por terra. A gente não está atrasado coisa nenhuma. O medo é de que a gente realmente seja muito bom naquilo que Portugal ainda não é. Quer dizer, eu evito usar atraso, mas não estar tão desenvolvido em relação a outros países da Europa é uma coisa pra Portugal. Agora, não estar desenvolvido em relação às suas colônias? “Isso não pode! Vamos oprimir, emudecer essas pessoas” (19A). A ideia de emudecimento é muito forte pra mim desde o primeiro dia de aula nesse doutoramento. “Vamos calar!”. A ideia de sermos caladas é muito forte pra mim, pois é um verbo que ilustra muito. Me faz lembrar o texto da Spivak *Pode o subalterno falar?* Poder não pode, mas a gente vai falar de qualquer maneira nem que seja através dos nossos textos e das nossas interlocuções que fazemos com outros centros de saber no Brasil. A gente vai falar. Como disse uma professora do doutoramento “Estou aqui para ensinar vocês a lerem”. Quer dizer, um bando de mulher que já passou por uma licenciatura/graduação, a maioria que já passou por um mestrado não sabe ler um texto criticamente? Eu não estou me

desfazendo da função de um professor ou professora em sala de aula como o que eu prefiro pensar, sob uma visão de Paulo Freire, enquanto um intermediador do conhecimento. Ele está ali para fazer a intermediação, talvez porque seja mais experiente, talvez porque tem mais leitura, porque é mais maduro academicamente. Agora, ensinar a ler? Isso é prepotência de colonizador (20B.4).

Um dos primeiros confrontos que tivemos com o autoritarismo do doutoramento foi no início do semestre. Na semana seguinte ao início das aulas, haveria o lançamento de um livro sobre violência sexual de uma juíza brasileira que fez o doutoramento aqui. Como no dia do evento teríamos uma aula na mesma temática, uma das colegas perguntou – uma semana antes do evento – se haveria a possibilidade de liberar a turma para esse evento. Ela foi peremptória e disse “Não, todos os eventos acontecem no mesmo horário das aulas. Não tem como. Você pode usar as suas prerrogativas do seu direito de falta”. Ela foi bastante inflexível mesmo que o evento tivesse a mesma temática da aula: violência contra a mulher e Direito. No dia da aula, chegamos na sala de aula de manhã – teríamos aula o dia todo e o evento seria a tarde – e verificamos que todas queríamos ir ao evento. Falamos “Gente, vamos passar um e-mail comunicando que estamos indo ao evento”. Na hora do almoço, nós enviamos um e-mail coletivo comunicando “Professora, vendo que todas as alunas gostariam de ir ao evento, vamos ao evento”. Você não tem noção do desenrolar disso que a gente fez. A professora mandou um e-mail para nós, com cópia para a coordenação falando que não deveríamos ter feito aquilo. A coordenação mandou um e-mail esculachando a gente, chamando a gente de irresponsável. Eu me senti pessoalmente atacada com o teor daquele e-mail e com o fato de a professora não ter resolvido diretamente com a turma e ter envolvido a coordenação. Ou seja, uma instância de poder para dar legitimidade e autoridade ao que ela está falando. A coordenação marcou uma reunião conosco e nessa reunião ela entrou na nossa sala um pouco antes da aula de outra professora. Ela começou a tratar do assunto e a outra professora presenciando tudo. Ela disse que aquilo era uma irresponsabilidade da nossa parte, que não tínhamos poder de fazer aquilo, além de ser um desrespeito com a professora. Uma das nossas colegas, uma europeia, antes dessa reunião, havia enviado um e-mail para a professora da disciplina se desculpando, dizendo que a intensão não era aquela. Na troca de e-mails, a coordenadora perguntou se aquele pedido de desculpas era de todas ou apenas da colega europeia. Ou seja, a única civilizada que pediu desculpas foi a europeia, as brasileiras não estavam incluídas naquele pedido de desculpas. Ali ela fez a separação de quem estava errada ou certa ou de quem, na leitura dela, reconheceu o erro ou não

reconheceu. Como o e-mail partiu do meu endereço, acabei eu sendo, involuntariamente, porta-voz da turma. Eu já tinha conversado com a turma antes dessa reunião, todas estavam, de certa forma, no entendimento de que não houve nada de errado, que havia um excesso na forma como a questão foi tratada, que não havia necessidade de mobilizar a coordenação – a menos que a professora achasse que não tinha condição de resolver diretamente com uma turma de mulheres adultas. Eu me senti com oito anos de idade e minha mãe sendo chamada na coordenação pra resolver o problema. Eu vim pra cá e não foi pra brincar. Eu falei pra ela “Quem é que decide como eu vou usar minha falta? Eu estava em um evento da universidade. Obviamente, que pelas razões expostas, não foi possível avisar com mais antecedência. O que prova que não combinamos nada, pois quando chegamos aqui, vimos que toda a turma gostaria de ir, até porque a professora deixou livre de usarmos do nosso direito de falta. Então, quem decide o que é uma falta válida ou não válida? Eu que tenho o direito e não a coordenação. Assumo o ônus das minhas escolhas. Se eu tenho 25% de direito de falta, eu posso usar. Se eu for sair pra beber em um bar, se eu vou para um evento acadêmico, o ônus é meu que sou uma mulher adulta. Nós estamos sendo tratadas como crianças”. A coordenadora disse “Fez muito certo ela de falar isso. Quem falou isso?”. Eu falei “Quem falou isso foi você, que éramos irresponsáveis. Eu não sou irresponsável. Ninguém aqui é irresponsável”. Eu e o restante da turma, na nossa avaliação, não fizemos nada de errado. Estávamos indo a um evento sobre feminicídio com uma juíza brasileira dentro na universidade. A gente não saiu pra ir beber e fomos tratadas como um bando de irresponsáveis. No e-mail você pode ver a violência com que fomos tratadas. A coordenadora ainda disse que ali a autoridade funcionava de forma vertical. Estavam claríssimos o autoritarismo e a hierarquia estabelecida. Uma das nossas colegas foi muito feliz na colocação dela ao dizer “Esse encontro só se justifica se daqui sair uma reflexão e um texto sobre os usos do poder”. Se fosse um homem na minha frente, eu não estranharia, porque iria ser um homem colocando o pau em cima da mesa e mandando a gente calar a boca por sermos um bando de irresponsáveis. Nós nos mantivemos firmes. Obvio que acarretou um desconforto para a professora e para uma colega – portadora do espectro autista – que havia se preparado muito para o seminário que apresentaria naquele dia do evento. Como essa colega não leu o e-mail a tempo ela teve o estresse de chegar na sala e não ter ninguém. Assim, formalizamos um pedido de desculpas. Quanto a isso, reconhecemos que o evento desencadeou um desconforto imenso, mas sermos tratadas como irresponsáveis, não. Além do mais, esse evento oportunizou que a coordenação ditasse os termos das relações

ali, ficou explícito que é uma relação de completo autoritarismo. Como nos mantivemos firmes na nossa decisão enquanto grupo, a partir daquele evento as coisas mudaram muito na forma como ela achava que poderia nos tratar. A nossa turma é heterogênea, são várias faixas etárias, pessoas que estão enfrentando problemas de ordem psicológica e que, naquele momento, não encontravam forças pra fazer frente a essa violência autoritária. Isso já foi expresso por colegas da sala. Naquele momento, estava eu com a força da minha indignação e outra colega que conseguimos demarcar. Eu acho que a coordenação estava bem à vontade para nos tratar como lixo, como lixo. A partir daquilo as coisas mudaram um pouco porque é a tal disputa de poder ou por uma questão de sobrevivência a gente não poderia aceitar aquilo como algo normal. Porque o que acontecia ali era uma violência. Esse evento foi um divisor de águas das relações no doutoramento. Outros vieram para dividir mais ainda as águas, tipo Moisés no Mar Vermelho mesmo, sabe? Eu vou abrir e quem quiser continuar escravo de faraó fica aí pra traz. Os outros foram no âmbito de discussões de teóricas brasileiras que eu já mencionei. Fizemos o enfrentamento, não acatamos. A importância de não acatar aquilo como sendo algo normal, natural, aceitável mudaram os rumos das relações. Eu espero que as turmas que venham consigam estar preparadas para os enfrentamentos necessários. Porque isso não é algo normal, isso é violência (21C).

Essas são as experiências mais marcantes nesses quase dois anos. Eu falei muito sobre a violência sexual porque define muito bem a questão do que é ser mulher em Portugal e na universidade (22B.3). Inclusive, foi o que me motivou a vir pra cá, estudar, mas as violências epistêmicas estão acontecendo o tempo inteiro. Tem um agravante de ser no nosso doutoramento, mas em outros cursos acontece (23B.4). Então, trocando em miúdos, isso é ser mulher em uma universidade portuguesa e isso não é só o meu olhar pessoal sobre o tema. Eu observo cada vez mais que isso é uma experiência que atravessa a vida de outras mulheres brasileiras aqui. Se fosse só a minha, eu trataria isso na terapia. Não é só minha.

Entrevista VIII – Helena

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Helena: Nós mulheres somos a maioria na universidade, pelo menos no meu mestrado, e mesmo sendo a maioria ainda somos totalmente limitadas pelo

conservadorismo. Em todo o mestrado, eu não tive nenhuma professora mulher, eu tenho colegas que tiveram uma professora durante todo o período do mestrado. O acesso da mulher às cadeiras⁷³ para ministrar as aulas é bem restrito. É um mundo muito masculino e por ser assim, é muito fechado naquilo que interessa a eles. Eu tenho professores que são extremamente educados e, mesmo na sua educação, eles deixam claro as suas preferências e suas orientações. Em relação ao brasileiro, existe preconceito sim, não adianta dizer que não. Apesar dos brasileiros e, sobretudo, das mulheres brasileiras serem a maioria – a minha turma tem 50% de brasileiros – há muito preconceito (1A). Eu, particularmente, não sofri preconceito, mas ouvi relatos e vi amigos bem próximos a mim que sofreram. Falávamos de uma situação que aconteceu essa semana com um colega. O professor falou por horas sobre erros que outros alunos portugueses cometeram e não foram cobrados. O professor esculachou o *paper* dele. O colega fez uma citação em alemão e o professor questionou se ele era alemão pra poder fazer aquela citação, senão ele não poderia fazer a citação em alemão. Porém, ele fez a citação que estava no livro e no livro estava em alemão. Ele traduziu e até colocou na nota de rodapé o original. O professor disse que não poderia e ficou bem claro que se fosse um europeu a fazer a citação, aquela pergunta não teria sido feita. Existem professores nos quais o preconceito é muito acentuado. Esse professor vai parar durante um ano com a justificativa de que ele vai tirar um ano sabático. Não sabemos se algo aconteceu porque esse ano ele foi péssimo (2B.3). Alguns professores ajudam a gente a definir os temas. Alguns te dão as áreas e daquelas áreas você pode escolher qualquer tema, outros, você fala pra ele sobre o que você quer falar e ele te ajuda a escolher e definir o tema para a apresentação do *paper*. Ainda tem os que deixam livres, você escolhe e só vai apresentar sem falar isso antes. Depende do professor e da cadeira como são definidas essas questões. Via de regra, eles já sabem sobre o que você vai falar antes porque, uma semana antes de você apresentar, você entrega o trabalho que você vai apresentar pra turma toda ler. Nesse caso do professor que esculachou o colega, ele já sabia. Teve a colega que ele ajudou a definir o tema e quando ela apresentou ele disse que achou que não fosse sobre isso. Como assim? Um colega queria falar sobre um doutrinador brasileiro e o professor falou que não porque ele não sabia quem esse doutrinador era. Como ele iria falar de alguém que ele não conhecia? Porém, não era porque esse professor não o conhecia que ele não era alguém renomado no Brasil. Nisso, a gente cai de novo no “Vocês podem falar sobre o que vocês

⁷³ Disciplinas.

quiserem, mas...”. Alguns temas brasileiros não podem ser tratados porque os brasileiros já esgotaram. Eu acho que nunca se esgota um tema, sobretudo, na área que muda sempre. A sociedade muda e ela muda também, vai se adaptando. Por exemplo, sobre a *Lei Maria da Penha* a gente ouve que já foi muito falada pelos brasileiros aqui. Eu concordo que quando você vem para uma faculdade na Europa, você tem que se situar na Europa, você não pode querer estudar como se fosse no Brasil. Só que eu discordo completamente sobre essa questão de não poder trazer suas experiências, vivências, aquilo que você aprendeu no Brasil. Um aluno que trate da *Lei Maria da Penha* não é visto com bons olhos. Tivemos um caso que uma colega trouxe um *paper* falando sobre Mariana e o professor não se sentiu à vontade com o tema dela. Talvez porque ele não sabia mais a fundo do que se tratava, do que aconteceu. Os próprios alunos comentaram “Ai falando sobre isso...” “Nossa, esse tema!”. Você sente esse... preconceito. Não tem outra palavra (3B.4).

Nós pensamos “Nossa, ter aula na Europa e vivenciar tudo aquilo que a Europa tem a oferecer”. Quando chegamos nas cadeiras, o professor senta e fala, e fala, e fala, e fala e não temos nenhum contato mais próximo com a temática, fora as doutrinas. Você tem quatro, cinco doutrinas no máximo pra você ler, mas não tem nenhum tipo de debate a respeito disso. Nem as suas experiências práticas você traz, você apenas senta e ouve. Pra mim, essa já é uma forma bem ultrapassada de ensino e didática. Já não é mais assim há algum tempo no Brasil. Sobretudo, na pós, no mestrado onde você traz as experiências. Outra coisa é sobre termos o mestrado integrado. Eles saem da licenciatura e já engatam no mestrado, não têm experiência nenhuma. Com isso, eu acho que se perde muito porque até os debates são muito teóricos e muito daquilo que eles leram. Não que eu ache que isso seja errado, só que é muito limitado. No Brasil, é muito mais proveitoso. Quando eu comecei a especialização no Brasil, eu tive aula com alguns professores renomados, como o ex-ministro do STF. Na aula dele, ele sentava e ele começava a contar sobre casos de equipes das quais ele fazia parte, sobre partidos e as experiências dele. Ao mesmo tempo, ele puxava as experiências da turma também, era um diálogo mais aberto. Aqui é bem fechado, eles não te dão abertura para debate. Nós apresentamos *papers* porque isso é regra no mestrado, mas você não tem orientação. Você decide sobre o que vai falar e isso é acordado com o professor, só que quando você vai apresentar, ele diz “Ah, mas não era bem isso o que eu achei que você fosse falar”. Como eu vou ser avaliada por alguém que achou que não era sobre aquilo que eu fosse falar sendo que ele te deu liberdade pra você escolher sobre o assunto e avisou? Tem um professor, que leciona aqui desde 1995, e uma das grandes reclamações dele é que os cursos e as faculdades não conversam entre si. Ele

como professor de outra área não conhece os professores de sua área de formação na universidade porque não tem nenhum tipo de contato. Ele acha que isso é uma falha da universidade e gosta quando alunos do mestrado faziam cadeiras na área dele, pois assim, ele conheceria um pouco melhor através dos alunos (4A). Tudo é ruim? Não, não é. A experiência de morar na Europa, a experiência que eles têm nos processos da área, os professores convidados de Bruxelas que tratam de questões muito atuais... O curso tem um *status* aqui que, em qualquer lugar que você chegar em Portugal e dizer que faz esse curso, você ouve “Nossa, parabéns!”. Por conta disso, vive-se muito por conta do *status* da faculdade. No Brasil, também tem seu *status*. Uma universidade com muitos séculos não é qualquer instituição (5dA).

Eu falei sobre várias coisas, mas acho que ser mulher aqui, é desbravar. É você aceitar o risco, a dificuldade de se fazer ouvir em um lugar onde você não tem voz. Essa é a parte mais relevante da resposta porque são só homens, eles têm a didática deles que é totalmente diferente da nossa. Então, ser mulher brasileira aqui é chegar, se posicionar e dizer “Você disse que não é isso que você esperava, você deu os temas, eu escolhi e fui aprovada nesse tema e por isso estou aqui falando sobre o que eu deveria falar. Eu estou apresentando o que eu escolhi e o que você aprovou”. Acontece muitas vezes de eles falarem isso e nos calamos, nos desculpamos (6C). Eu vejo que para os homens não é assim. A forma deles abordarem os homens e, se esses homens forem portugueses, é mais mansa. Não são todos os professores, mas como é um mundo muito masculino, às vezes, sem muito a intensão, acabam puxando para o gênero. Eu acho que a grande dificuldade é essa. Se fazer ouvir é a parte mais difícil. Também, ser avaliada de forma correta (7A).

Agora, pra mim a pior coisa de todas é a propina. Essa pra mim é o fim da picada, é o fator determinante do quão discriminatório é... Nós brasileiros pagamos uma propina de €7000 por ano, sendo que nós temos o Estatuto da Igualdade pela qual, brasileiros e portugueses são iguais em Portugal e no Brasil. Portugueses são equivalentes a cidadãos brasileiros em território brasileiro e brasileiros equivalentes a portugueses em território português. Outras universidades aceitam, aqui eles não aceitam esse estatuto e você deve pagar €7000 por ano, sendo que um europeu paga €1200. Pagamos mais do que cinco vezes mais para estudar na universidade, sendo que temos o mesmo ensino e, às vezes, é até pior, pois sofremos discriminação. Essa parte, pra mim, é mais absurda que existe nessa universidade. Tem bolsa, mas as bolsas vão mais para os portugueses e europeus. Eu não conheço nenhum brasileiro com bolsa. Os brasileiros que pagam €1200 têm dupla nacionalidade. Um europeu paga €2400 por um mestrado e nós pagamos €14000. É muita

diferença, não é? Você pode dizer “Você paga?”. Sim, porque a gente vem pra cá com uma ideia e querendo ou não, dizer que você cursou mestrado nessa universidade abre portas no meu mundo profissional. Você chega com outro *status* quando você diz que fez uma pós aqui. Os brasileiros vêm mesmo (8A).

Resumidamente, eu acho que é isso que é ser mulher e estudar aqui. É desbravar mesmo. É você falar “Eu vou, estou aqui e vou até o fim”. Pronto! Eu gosto de fazer mestrado aqui? Gosto. Se eu vou continuar? Vou. Só que nem tudo são flores. Como diz os Engenheiros “Eu não vim até pra desistir agora. Entendo você se quiser ir embora” (9C).

Entrevista IX – Claudia

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Claudia: Ser mulher brasileira em uma universidade portuguesa é mostrar um pouco mais daquilo que precisa porque se dá mais valor aos alunos portugueses. É um ambiente bem machista. Além de não ser portuguesa, você é mulher. Além de ter que ser melhor do que os colegas portugueses, você tem que se mostrar melhor do que os colegas brasileiros e homens. É um pouco trabalhoso (1A), mas nunca senti questões diretas. É uma coisa que se percebe em alguns professores, não todos. Com colegas eu também não percebi. Por ser online, tivemos muito pouco contato por conta da COVID. Nos professores mais velhos a gente percebe que existe uma questão um pouco mais xenófoba, na verdade, não é nem xenófoba em si. É um pouco mais nacionalista onde eles consideram que, por exemplo, os brasileiros vão ter uma tendência maior a cometer plágio e irregularidades na hora de escrever os trabalhos. Quando é enfatizado o que não fazer, o exemplo é que os colegas brasileiros já fizeram isso, não todos, mas já aconteceu com brasileiros. É uma mente um pouco mais fechada nessas questões. Eu percebi não com mulheres em específico, é mais com brasileiros em geral. Com todo mundo que não é português, na verdade. Como eu sou italiana [com nacionalidade brasileira] eu vejo que, às vezes, eu me esquivo de certos tratamentos quando os professores sabem que eu sou italiana. Esse mesmo professor levantou alguns questionamentos no meu trabalho, mas sabendo que eu era italiana houve um posicionamento um pouco diferente. Não me tratou tão mal, não foi tão rígido quanto com os meus colegas que tinham feito menos erros que os meus. Mesmo assim, ele foi muito rígido com os brasileiros, com quem não tinha uma origem europeia. Isso ficou bem claro nas últimas apresentações, nas quais os colegas

portugueses apresentaram trabalhos péssimos e o professor foi todo cordial pra explicar e deixar quieto esses detalhes, sem enfatizar demais os erros que eram claramente percebidos pelos alunos. Com colegas brasileiros que apresentaram trabalhos muito bons, nos mínimos detalhes ele já pontuava como erros mais graves que pudessem ser feitos. É isso... (2B.3)

Entrevista X – Maria

Transcrição da entrevista

Pesquisadora: O que é ser-mulher brasileira em uma universidade portuguesa?

Maria: Eu acho que é viver em constante desafio. Ser pesquisadora e ser pesquisadora em um país que não o seu de origem já é um desafio por si só. Ser pesquisadora mulher e, reconheço que se for mulher negra, mais ainda. Eu acho que é você se deparar com muitas situações nas quais vão duvidar da sua capacidade e até você mesma vai duvidar. Não é simplesmente e somente por ser uma aluna de pós e pesquisadora, porque é nítido que o fato de eu ser uma mulher em uma sociedade bem machista faz com que eu precise me esforçar mais para ter a mesma credibilidade que muitos homens. Por exemplo, eu não vejo necessidade de usar sutiã, eu acho que com uma blusa como essa – preta, um tecido grosso – não está mostrando nada. Eu não me sentiria à vontade de mostrar o corpo, eu não faria isso. É só que a textura de uma parte do nosso corpo com um arame e um super pano é diferente de uma textura mais natural. Só que isso chama atenção, e não só de homens. Isso que é mais triste. Não, não vou dizer que é triste porque isso é machista, mas chama atenção de muitas mulheres. É impressionante porque, ainda mais no meu dia a dia, é: vou para o laboratório, fico com o jaleco 99% do tempo e tiro quando vou embora. Então, é mais um pano em cima de mim e o que chama atenção...? É triste eu conversar, perguntar sobre alguma técnica e meu peito chamar mais atenção do que a minha dúvida. São coisas que quando você atrasa uma data, quando você não cumpre algum combinado, não tem como eu explicar tudo. Eu acho que, desculpa falar, mas é foda. É foda. Infelizmente, eu tenho várias situações. Essa do sutiã é muito evidente (1A). Já tive uma conversa com uma menina portuguesa que também se recusa a usar sutiã – cada uma está no seu momento – mas não podemos esquecer que existem ambientes, até mesmo pela própria biossegurança. É ruim você ir de chinelo para o laboratório porque pode cair um ácido, alguma coisa, como todo ambiente de trabalho. Já chamaram atenção dela por ir de shorts – coisa que eu não faria

porque não é biosseguro – mas eu não sei se precisava expor da maneira como a expuseram.

Na minha experiência, o que eu senti aqui em muitos momentos era que se surpreendiam com a minha capacidade. De alguma forma, tinham um pré-julgamento e quanto eu falava, apresentava alguma coisa as pessoas falavam – achando que estavam elogiando – “Nossa, não sabia que você era tão boa apresentando”. Por quê? O que eu teria de diferente? É a minha nacionalidade, eu ser mulher? A gente sabe e tem dia que a gente fala “Ah tá bom” e tem dia que isso chateada muito, dói, atrapalha em como você vai escrever, fazer seus experimentos. Você não pode chegar para as pessoas e falar “Olha, gente, eu não consegui cumprir essa data aqui porque ontem eu escutei uma coisa que me chateou muito e eu entrei em uma crise de ansiedade”. Engole o choro e vai. Também é ser obrigada a ter uma resiliência maior, ser mais forte. Não ser mais forte de um modo a depreciar outras pessoas, mas além de todas as dificuldades que todo mundo tem, não estão me deixando esquecer que eu sou brasileira. Tem coisa que a gente passa que por mais que terapia, terapia, terapia, mas... vem assombrando (2B.3).

Antes de vir pra Portugal, eu procurei com quem eu poderia entrar em contato para seguir na área que eu estava no Brasil. Antes de você vir pra Portugal, você pesquisa e já vem o nome desse professor. Cheguei aqui e na primeira semana eu comentei com os alunos que eu gostava dessa área e todo mundo falou do professor. Pensei “Vou falar com ele”. Falei com ele, eu lembro que todo mundo fala assim “Ele é difícil de lidar, mas é só o jeito dele”. Eu ainda estava muito ingênua. Eu acho que ainda sou um pouco, mas já fui muito mais. Enfim, consegui fazer dois estágios lá porque temos estágios obrigatórios de um mês cada. Por mim fazia sentido financeiramente e pela grade curricular. Perguntei se eu poderia fazer os dois estágios lá. Ele disse que sim e depois de um tempo comentou sobre fazer a tese lá. Fiquei superanimada, só que você começa a ver os sinais. Só tem ele de homem no laboratório, isso diz muito. Ele quer ser o chefe das mulheres. Tem um padrão de mulher, acabou que eu me encaixo no padrão: branca, cabelo liso. Em paralelo, eu estava tendo aula com ele e fui percebendo... Eu lembro que era pra gente apresentar um artigo científico, ele deu pra todo mundo e só o meu foi sobre orgasmo. O que é bom pra você apresentar no artigo? Técnica, resultado ou até falar sobre a técnica, pensamento crítico. Que tipo de pensamento crítico seria eu falar sobre orgasmo? Ele queria me ver falando sobre orgasmo. Quando eu fui apresentar, ele me deixou por último e falou “Pra fechar com chave de ouro”. Foi horrível. Na hora, eu pensei “Eu não tenho como fugir

daqui correndo, infelizmente. Vou lidar com isso. Vou pra casa e choro”. Foi isso que eu fiz (3B.3).

Já estava um clima muito esquisito e a menina que fazia estágio comigo no laboratório apresentou um artigo porque, pra ser avaliada nesses estágios, tem que apresentar um artigo e ela apresentou uma semana antes de mim porque ela começou uma semana antes. Eu lembro que a minha preocupação era que tinha que apresentar em inglês. Ela apresentou super bem, mas eu não senti que ele estava interessado. Era meio assim “Ai, tá! Uma aluna aqui, eu tenho que anotar”. Detalhe: era menina, loura, magrinha. No final, ele fez uma pergunta pra ela e uma pra mim. Eu não tinha nada a ver. Ele perguntou o que ela fez, o que ela apresentou. Eu lembro que eu não consegui conter, a minha reação foi “É sério o que você está perguntando?”. Foi nítido o quanto ele duvidava de mim, era “Repete aí o que ela falou. Resume aí o que ela falou”. Hoje, eu posso dizer que ele já estava me avaliando tipo “Cara, não vou aceitar essa garota aqui no laboratório, não”. Eu me senti superexposta. Falei o básico do básico porque eu achei isso um absurdo. E me senti violentada. Eu lembro que eu fiquei assim “Nossa, ainda bem que tiveram momentos que ela tirou alguma dúvida e eu prestei atenção”. Porque se fosse depender de prestar atenção... Eu não estava totalmente presente, eu estava ansiosa, eu estava com medo de quais seriam as perguntas porque na semana seguinte seria eu. Chegou a minha vez. A professora pediu um artigo, que não tem nada a ver com reprodução humana, mas que era pra eu arranjar alguma forma translacional de trazer aquilo para a reprodução humana. Isso é muito difícil porque eu cheguei em Portugal com uma mentalidade muito clínica da minha universidade. Desde o quinto período eu já estava fazendo estágio no banco de sêmen e é muito diferente se pensar de forma investigativa e de forma clínica. Eu estava há três meses aqui na universidade, eu estava muito imatura ainda. Hoje, já seria um desafio pra eu ter que pensar em pesquisa. É muita pesquisa, tem que estudar, é um desafio. Eu nunca vou esquecer que era um estudo sobre aspirina e eu deveria falar de alguma coisa na aplicabilidade. Eu escolhi, mas a questão é que eles não se comunicaram entre si e não chegou aos ouvidos dele que eu iria apresentar esse tipo de coisa e não o artigo. Eu apresentei uma parte do artigo, apresentei a minha proposta, tentei embasar a minha proposta. Isso foi em inglês, em oito minutos e trinta segundos. Quando acabou, eu olhei pra ele e ele fez assim [dá de ombros e faz cara de quem não entendeu] essa cara. Eu na frente de todo mundo pensei “Isso é muito ruim ou isso é muito bom”. Foi muito ruim. Ele perguntou “Em quanto tempo ela apresentou?” e uma pessoa aleatória que eu vi duas vezes na minha vida estava com um cronômetro e disse “Oito minutos e trinta

segundos”. Ele disse “Você não fez o trabalho, não é?”. Eu olhei pra professora pensando “Você pediu assim, você não avisou?” e eu disse “Bem, a proposta foi essa de eu não focar muito no artigo e sim focar em alguma proposta”. Ou seja, o inglês ficou em segundo plano, foi até bom. Ele falou “O trabalho não está bom. Na verdade, você não fez o trabalho. Só uma dica, quando você não for apresentar os resultados, não justifique que é porque você... Não fala nada, é melhor você não falar nada”. Eu pensei “Nossa, eu só quero sair daqui. Só quero sair daqui...”. Eu sentei, esperei a reunião acabar e ele pediu para mim e as duas chefes ficarem porque ele queria conversar. Pensei “Não sei como pode piorar essa situação”, mas piorou. Ele falou “Bem Maria, se eu tinha alguma dúvida de que eu não iria te aceitar no laboratório, hoje, eu já não tenho mais. Não é que seu trabalho foi ruim, ele foi péssimo e não vai ter como te aceitar”. Eu já estava contando com isso porque a maior parte das pessoas do mestrado já tinham o laboratório para fazer a tese. O *spoiler* é que foi a melhor coisa que aconteceu. Ainda bem que eu não fui pra lá. Eu comecei a chorar porque é muito doloroso ouvir essas coisas. Tem coisa que você não está falando pra ajudar a pessoa. Quando você fala “Não é que foi ruim, foi péssimo” em que você vai ajudar essa aluna? Infelizmente, eu não esqueço dessas palavras. Não estou inventando as palavras, foi exatamente isso que ele falou. Eu lembro que ele ainda disse que se me aceitasse iria dar muito trabalho pra eles porque eu não estava madura o suficiente. Eu lembro que a minha reação foi “Bem, eu estou aqui para aprender” e ainda disse “Eu entendo”. Eu não entendo porra nenhuma. Eu só queria sair de lá. Eu chorei muito, muito. Uma das mulheres tentou amenizar e não ajudou. Quando eu estava saindo, abri a porta e ele disse “Ah só pra avisar, eu passei da fase de me preocupar com o que aluno sai falando de mim”. Foi nesse momento que eu decidi que ninguém nunca iria saber dessa história porque, para fazer isso, ele estava me desafiando. Eu não iria ser mais uma aluna. Esse episódio teve sérias consequências psicológicas. Acabou que eu fui para o laboratório que eu estou hoje e a professora é maravilhosa, ela também não gosta dele. Nesse dia uma amiga dela comentou “Nossa, o professor tal fez mais um coisa, mas dessa vez foi mais grave, expôs muito a menina. Não precisava”, ou seja, minha orientadora sabia disso e não sabia que a menina era eu. Depois de meses ela disse “Espera aí, você que é a menina daquele dia?”. Eu falei “Sim”. As pessoas não entendem o que causa na vida das outras pessoas. Enfim, isso foi horrível. Eu já estou melhor em relação a isso, mas não 100% (4B.3). Ele tem uma loja na minha rua e de primeira, quem não entende, acha que é uma flor, mas quando você repara e escuta dele, na verdade é uma vagina e o clitoris. Toda vez que eu passo lá eu sinto “Cara, que nojo dessa pessoa. Que nojo”.

Desde que eu comecei no laboratório tem uma menina, estudante de doutoramento, que a minha presença a incomoda. Depois, eu fui percebendo os motivos. Por exemplo, tem uma técnica que se chama *western blotting*, é chatinha e tem muitos passos por muitos dias. Ela precisava fazer e minha orientadora é muito boa nisso, só que eu também sou. O que incomodou? Que eu, a estudante brasileira de mestrado que tinha chegado há alguns meses, expliquei uma técnica para doutorandos e isso incomodou muito. Ela foi a primeira a reparar que eu não uso sutiã e a partir dela outras pessoas começaram a perceber. Com os meus colegas do mestrado não... Teve um caso, mas eu não sei se é especialmente por ser brasileira ou se eu ainda estou querendo negar. Eu sou muito extrovertida, tenho muita facilidade em me comunicar e eu queria acelerar esse processo aqui. Eu tenho ansiedade e eu não queria que isso demorasse muito mais tempo. Eu usei artifícios para que durasse menos. Por exemplo, sentar todo dia em uma cadeira diferente para não ficar sempre com a mesma pessoa em uma zona de conforto. Teve um dia que eu perguntei se eu poderia sentar ao lado de uma menina – primeiro que eu posso, segundo que eu só perguntei por uma questão de diplomacia, eu poderia chegar e sentar – e ela falou “Não”. Cara, chorei muito. Hoje, eu prefiro pensar assim, até pelo que eu conheci dela depois, por mais que estivesse mais claramente fora da minha zona de conforto, ela também estava fora da zona de conforto dela. Eu não posso obrigar ninguém a estar com a mesma proatividade. Eu prefiro pensar que ela tem dificuldade de socialização. Mas... não teve muito isso com outras portuguesas. Tirando isso, os colegas mais próximos, pelo contrário, sempre senti muita liberdade até de chegar e falar “Gente, mas vocês acham que o que vocês estudam está sempre certo? Vocês acham que é descobrimento, não tinha ninguém lá? O Brasil estava vazio?”. Eu sinto até que eu acrescentei muito e, principalmente, o pessoal da minha idade. Os mais jovens estão com uma mente mais aberta ou pelo menos... Não sei... Dá pra ver muita diferença entre as pessoas mais velhas e mais jovens (5B.1).

Acho que sou um pouco ingênua porque eu custo a acreditar... Na minha cabeça não faz sentido, eu só nasci em outro país. Não entra na minha cabeça. Pra você ter uma noção, até eu perceber que o quão grave foi esse professor ter que dado um artigo sobre orgasmo, eu demorei. Eu pensei “Ah ele deveria ter uma série de artigos e foi aleatório pra mim. É querer negar mesmo, é alguma coisa de proteção minha pra não doer tanto. Pode vir até de um privilégio porque, quando o que está te fazendo sofrer alguma violência é o fato de você ser mulher, às vezes, fica dúvida. Como, por exemplo, quando é racial, não fica dúvida. Eu acho que pode ser por aí. Eu consegui ser um pouco ingênua

e sobreviver. Uma autodefesa (6C). Eu sou a filha mais nova entre dois homens e, minha amiga sempre me fala “Maria, você nasceu com os negócios aí. Porque você criança já tinha algumas percepções”. Não era assim “Ah eu sou feminista”, mas eu já tinha a percepção do que era justo e do que não era. Eu lembro que eu falava “Pra mim não faz sentido os meus irmãos estarem jogando vídeo game e eu ter que colocar a porra da mesa. Não vou!”. Às vezes, eu não colocava e outras eu falava que ou os três ou eu não iria. Isso fica até meio paradoxo porque se desde tão cedo eu já percebia coisas. Eu lembro até hoje da aula de português da professora Julia falando que “elas” são só mulheres, mas “eles” também está mulher incluso. Eu falei “Não entendo! Não entendi, por quê? Isso a gente aprende com quantos anos, nem sei. Não acho que faça sentido, mas acho que de alguma forma pra eu me proteger...

É de praxe você estar na rua, falando alguma coisa, mandando um áudio e um português escuta que você é brasileira e acha que isso é um portão aberto para vir falar com você. “Meu filho, se eu fosse portuguesa você não estaria nem falando comigo. Então, por que você está falando comigo?”. Tem dia que eu simplesmente falo “Não, não quero falar meu nome” e tem dia que eu falo, encaro e é isso. Tem dia que dá uma coragem do nada. Acho que ser brasileira aqui é isso e não acho que seja só aqui, infelizmente (7B.3).

Que bom que tenham pessoas como você fazendo com que a nossa vida seja melhor. Ao mesmo tempo, eu penso “Que pena que precisa disso”. A questão é: quem falou que precisa ser assim? A quem interessa? A gente sabe a quem interessa, a gente sabe a quem é confortável. Na época que conversamos pela primeira vez, eu cheguei a ir para a emergência psiquiátrica. Eu não estava bem, mas eu queria muito participar disso porque se eu estou podendo ter voz, agora, eu estou podendo dar voz àquelas pessoas que nem estão aqui e nem podem. Eu sinto um pouco essa necessidade de o que eu puder fazer... Cada uma faz de uma forma, eu também estou buscando mais o lado da mulher. É fazer o que a gente gosta, mas tentando ajudar, sempre (8C).

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ser mulher brasileira na universidade portuguesa

Pesquisador: Leticia Azevedo Januário

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36927820.9.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.307.145

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1494144, de 25/09/2020), intitulado "O ser mulher brasileira na universidade portuguesa". Partindo do histórico de relatos de casos envolvendo discriminação de gênero, raça e nacionalidade direcionadas às brasileiras em universidades portuguesas, esta pesquisa objetiva desvelar o mundo-vida dos processos de internacionalização acadêmica vivenciados por pesquisadoras brasileiras na Universidade de Coimbra em busca de melhor compreender o ser-mulher brasileira em tais espaços. A interrogação escolhida para orientar a pesquisa foi "O que é ser mulher brasileira no espaço acadêmico português?". A pesquisa se apoiará teórico-etodologicamente no conceito de colonialidade do poder, na epistemologia feminista, sobretudo nas teóricas do feminismo decolonial latino-americano, nos estudos de gênero em Ciência, Tecnologia e Sociedade ao refletir sobre o status da mulher na ciência, assim como na fenomenologia por meio da qual se realizará entrevistas com pesquisadoras brasileiras que estejam realizando atividades acadêmicas na Universidade de Coimbra em nível de pósgraduação. Após a coleta e transcrição de dados, as descrições serão analisadas seguindo os passos propostos por Joel Martins e Maria Aparecida Bicudo: ler o material quantas vezes forem necessárias, evidenciar unidades de sentido e estabelecer e sintetizar unidades de significado (transcrever expressões na linguagem padrão) sempre apoiada pela

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.307.145

questão principal da pesquisa. Posteriormente, será realizada a análise nomotética para a identificação dos exemplos de unidades de significados convergentes, divergentes e idiossincráticos.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

O estudo objetiva desvelar o mundo-vida dos processos de internacionalização acadêmica em Portugal vivenciados por pesquisadoras brasileiras na Universidade de Coimbra em busca de melhor compreender o ser-mulher brasileira em tais espaços.

Completam os objetivos específicos:

- Descrever os processos de vivência de acadêmicas/pesquisadoras brasileiras que envolvem o fazer científico na Universidade de Coimbra;
- Compreender de que maneira as vivências relatadas podem interferir na carreira das pesquisadoras brasileiras;
- Dar voz às ocorrências de condutas xenófobas, sexistas e/ou racistas sofridas por acadêmicas/pesquisadoras brasileiras dentro e fora do espaço acadêmico da universidade e/ou eventuais preconceitos relacionados com questões interseccionais como raça/etnia/nacionalidade, classe e sexualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos Riscos, a pesquisadora informa que "as entrevistas não serão invasivas à intimidade das participantes, porém, ressalto que a participação poderá causar desconforto e/ou constrangimento como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem experiências próprias. Diante dessas situações, a participante terá garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, asseguro que não haverá nenhum tipo de penalização e/ou prejuízo ao participante".

Quanto aos benefícios a pesquisadora informa que "Auxílio na obtenção de dados que poderão ser

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.307.145

utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão abranger as discussões sobre a temática na área da Ciência, Tecnologia e Sociedade e Epistemologia Feminista, para a construção de novos conhecimentos e uma melhor compreensão dos processos de internacionalização acadêmica no qual estão envolvidas cientistas brasileiras em Portugal."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com relevância científica e social e deve observar os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequações foram feitas no TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, entretanto a versão apresentada ainda remete à Resolução 466/2012 do CNS. Tal como orientado recomenda-se à menção à Resolução 510/2016 que orienta a pesquisa em ciências humanas e sociais.

Recomendações:

Aprovar com o compromisso da Pesquisadora em alterar no TCLE a menção a Resolução 510/2016.

Ressalta-se que cabe a pesquisadora responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas pelo CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/12, item XI.2.d.

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Alterações/adequações conforme Parecer 4.292.578/2020 do CEP/UFSCar, solicitando apenas a alteração no TCLE a substituição da Resolução 466 pela resolução 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.307.145

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1494144.pdf	25/09/2020 15:51:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/09/2020 15:49:11	Letícia Azevedo Januário	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Leticia_Azevedo.pdf	13/08/2020 16:24:51	Letícia Azevedo Januário	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rostoassinada.pdf	13/08/2020 16:20:52	Letícia Azevedo Januário	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Resposta_Instituicao_destino.pdf	12/08/2020 17:30:06	Letícia Azevedo Januário	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 29 de Setembro de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br