

# Mulheres, Imigrantes e Acadêmicas: Teorias da Interseccionalidade para Pensar a Mobilidade Científica

*Thais França<sup>1</sup>*

## **Resumo**

Pode-se definir a mobilidade científica como o deslocamento geográfico de curta ou longa duração de acadêmicos/as e cientistas por instituições internacionais com o objetivo de desempenhar atividade de pesquisa ou docência, inserido em algum programa formal ou realizado de maneira independente. A partir de uma análise crítica do fenômeno é possível questionar as dinâmicas de poder que afetam de maneira desigual alguns grupos. Com o escopo de contribuir para a democratização da ciência, este artigo, pautado nas teorias da interseccionalidade, questiona como marcadores de diferenças (gênero, raça e classe) moldam a experiência de acadêmicas e cientistas mulheres. Metodologicamente, recorre a uma análise aprofundada da narrativa de duas acadêmicas não portuguesas que realizam suas atividades em Portugal.

**Palavras-chave:** mobilidade científica, interseccionalidade, gênero, raça.

1 Doutorado em Sociologia - relações de trabalho, desigualdades sociais e sindicalismo. Centro de Estudos Sociais - Universidade de Coimbra. Cics. Nova-UMinho. Email: thais-francas@gmail.com

# Women, Immigrants and Scholars: Intersectionality Theories to Discuss About Scientific Mobility

## Abstract

Scientific mobility can be defined a short or long duration scientists and scholars move among international institutions aiming to develop lecture or research activities as part of a official program or as an individual project. Based on a critical analysis of the phenomenon it is possible to disclosure some asymmetric power relations that may unequally affect different groups. Intending to contribute to a more democratic science, this paper, based in the intersectionality theories, questions how markers of differences (gender, race and class) shape academic and scientists women's experience. Methodologically, it is based on a in-depth narrative analyses of two non-Portuguese women who develop their activities in Portuguese researcher centres.

**Keywords:** scientific mobility, intersectionality, gender, race.

## Introdução

Os programas de mobilidade científica vêm ganhando cada vez mais relevância internacionalmente. Entre 1987 e 2013, a Comissão Europeia (CE) financiou um gigantesco esquema de mobilidade acadêmica estudantil, o Programa Erasmus (*European Region Action Scheme fo the Mobility of University Students*)<sup>2</sup>.

2 Desde 1987 foram inúmeros os programas de mobilidade acadêmica promovidos pela Comissão Europeia, sendo o Programa Erasmus um de seus pioneiros e que tinha como objetivo promover a mobilidade estudantil. De 1994-2007, vigorou o Programa Sócrates I e II, almejando a promoção da mobilidade acadêmica em geral (e não mais apenas de estudantes, incluindo professores/as e investigadores) e abrangendo diversos outros programas de mobilidade independentes, incluindo o já existente Programa Erasmus. O programa Aprendizado ao Longo da Vida vigorou entre 2000-2013 e, tal

Nele, cerca de 3 milhões de estudantes dos países membros tiveram a oportunidade de participar de programas de mobilidade. Além disso, em 1996, lançou as Ações Marie Curie (desde 2014 Marie Skłodowska-Curie), um programa de mobilidade dedicado ao desenvolvimento da carreira de investigação pela Europa e, em 2000, criou a *European Research Area* (ERA), um sistema de programas científicos integrando os recursos da União Europeia em cooperação nas áreas de medicina, meio ambiente, indústria e sociedade (Ce, 2016). No sudeste Asiático, Malásia, Indonésia e Tailândia lançaram, em 2009, a iniciativa ASEAN *International Mobility for Students* (AIMS) para promover a mobilidade de estudantes entre os países membros da Organização dos Ministérios da Educação dos países do Sudeste Asiático (Rihed Seameo, 2016). No Brasil, o caso mais emblemático é o programa do governo federal, Ciências sem Fronteiras (CsF). Lançado em 2012, o CsF tinha como objetivo enviar 101 mil estudantes, docentes e pesquisadores/as brasileiros/as para diversas instituições de ensino e pesquisa no exterior (MEC, 2016). Todos esses programas têm em comum o entendimento de que a circulação internacional de estudantes, acadêmicos/as e cientistas contribuirá para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia nacional.

Os motivos para o progressivo interesse mundial na mobilidade científica são vários, desde o crescimento no número de publicações em artigos internacionais, formação de redes transnacionais de pesquisa, aprendizado de novas técnicas e anexistente-sece porm proporcionar,de pesquisa tese o que se via era jdar a imigração ntoadálises teóricas, ao barateamento no custo das pesquisas e experimentos e a promoção da diversidade cultural. Contudo, o reconhecimento dos méritos e vantagens que os programas de mobilidade internacional têm a oferece pode acabar por ofuscar muitas de suas deficiências e problemas, como, por

---

qual seu anterior, também tinha como objetivo incentivar a mobilidade acadêmica e estudantil. Desde 2014, com vigência prevista até 2020, o novo programa de promoção da mobilidade da Comissão Europeia é o Erasmus Plus.

exemplo, a reprodução de dinâmicas assimétricas de poder e a legitimação de relações hierárquicas.

Isso posto, o objetivo deste artigo é discutir a partir de uma perspectiva feminista, e com base nas teorias da interseccionalidade, como a articulação de determinados eixos de diferenciação, especificamente gênero, raça<sup>3</sup> e classe social, molda a experiência no meio acadêmico português de duas acadêmicas vindas de diferentes países. Metodologicamente, recorre a uma análise qualitativa feminista das narrativas construídas a partir de uma entrevista em profundidade realizada individualmente com uma investigadora e uma professora não portuguesas.

Este artigo estrutura-se em três partes: a primeira, essencialmente teórica, que se inicia com uma análise geral da mobilidade científica, expondo sua importância e alguns de seus pontos críticos, seguida de uma breve discussão sobre as teorias da interseccionalidade e seu potencial de contribuição para as discussões sobre mobilidade científica. A segunda parte dedica-se a situar as opções metodológicas a partir de uma perspectiva feminista e a analisar as narrativas apresentadas. A parte última reflete acerca de como a mobilidade científica estrutura-se sobre dinâmicas assimétricas de poder e as relações hierárquicas, resultando em experiências de opressão e vulnerabilização para alguns grupos.

3 Com base nas contribuições de Brah (2006) e Butler (2002, 2008), os conceitos de gênero e raça são compreendidos aqui como performances e construções sociais, que variam de acordo com os ambientes ideológicos, econômicos, demográficos e históricos e que operam na realidade social. É de ressaltar ainda que o conceito de raça é empregado associado ao conceito de racismo cultural ou novo racismo (Balibar, 1991; Gomes, 2013; Machado, 2000; Wieviorka, 1994, 2006). Ou seja, uma nova construção de racismo que se desloca de físico para cultural e se apresenta como discriminações muito relacionadas com tensões direcionadas a grupos humanos definidos pela nacionalidade, religião, etnia e já não explícita ou diretamente pela raça. O velamento da raça pela cultura permite o desenvolvimento de um racismo sutil e encoberto (Wieviorka, 1994, p. 39). Contudo, o reconhecimento desse racismo cultural não implica que o racismo com base nas diferenças biológicas e fenotípicas – como por exemplo cor da pele – tenha desaparecido. É fundamental, portanto, analisar ambas manifestações do racismo de forma conjunta (Gomes, 2013)

## Mobilidade científica, uma visão geral.

Assim como outras esferas da sociedade, a academia e a ciência mundial têm sofrido grandes alterações com a intensificação dos processos de globalização econômica e com o avanço das políticas neoliberais em questões de produção e circulação de conhecimento. A popularização dos programas de mobilidade científica e acadêmica é, sem dúvidas, resultado direto dessas transformações.

Contudo, é preciso perceber também que, como tantos outros fenômenos da atualidade, o deslocamento de intelectuais, estudiosos/as, acadêmicos/as por fronteiras geográficas internacionais não é uma criação inédita do momento presente. De acordo com Kim (2009), na Europa medieval, a mobilidade entre acadêmicos/as europeus/as e islâmicos/as era muito mais comum do que nos dias de hoje. A autora ressalta ainda que em algumas regiões, como no caso da Andaluzia, havia um incentivo para o diálogo entre representantes das escolas de pensamento judaicas, cristãs e muçumanas. Na região do leste asiático, durante o período “confuciano”, era igualmente comum a mobilidade entre acadêmicos/as dos países vizinhos, como, por exemplo, da Coreia para a China, em especial durante a dinastia Tang. Além disso, no período colonial, já no século XVI, com o estabelecimento de Universidades nas colônias espanholas (Santo Domingo, México, Lima, Córdoba) para a formação da elite, reprodução da lógica colonial e aniquilação dos saberes locais, a mobilidade entre acadêmicos/as da Espanha para as colônias e entre as colônias foi igualmente marcante (Mignolo, 2002; 2010)<sup>4</sup>.

4 Dentro do contexto latino-americano, o caso das universidades brasileiras é bastante específico, pois se a metrópole espanhola tinha como objetivo difundir os valores da modernidade e da racionalidade europeia (Schwartzman, 2006) e legitimar o discurso de dominação e superioridade colonial (Mignolo, 2003), estabelecendo para isto instituições de ensino superior em cada novo país, este não foi o caso de Portugal. A criação das primeiras universidades brasileiras enquanto projeto acadêmico e educacional pleno deu-se tardiamente nos anos de 1930 e 1940 (Fávero, 2006; Schwartzman, 1999)

Portanto, quando se fala de mobilidade científica como uma prática atual e inovadora para a ciência e academia, fala-se apenas de uma prática passada – deslocamento de acadêmicos/as e cientistas através de fronteiras geográficas internacionais – com uma nova roupagem. Contudo, é preciso reconhecer que agora há algo qualitativamente distinto em relação ao passado: a intensidade, a frequência e a direção em que esses movimentos se dão. O barateamento dos transportes aéreos, o avanço nas tecnologias de comunicação, a consolidação de blocos políticos e econômicos e o entendimento do conhecimento como um fator fundamental para o desenvolvimento dos países são alguns pontos que ilustram a novidade das dinâmicas de mobilidade científica.

Cientistas e acadêmicos/as passaram a ser vistos/as como um recurso fundamental para a produção e circulação do conhecimento. Criou-se uma nova categoria para enquadrar esses sujeitos e seus deslocamentos, afastando-os e diferenciando-os dos/as imigrantes comuns, a fim de conceder-lhes privilégios e vantagens que os/as estimulassem a deixar seus países de origem.

As categorias “mobilidade científica” e “cientistas internacionais” evitam a utilização do termo “imigração científica” e a associação de cientistas ou acadêmicos/as de outros países com a figura do imigrante. Isso porque cada vez mais imigração e imigrantes referem-se a sujeitos estigmatizados como perigosos,

---

(anteriormente ações isoladas deram-se na Bahia, 1808, em Manaus 1909 e no Paraná 1912 (Santos e Almeida Filho, 2000)). Uma consequência direta da política de colonização portuguesa que analisava de forma negativa qualquer iniciativa que aspirasse a uma independência política ou cultural do Brasil Colônia em relação à metrópole. Assim, Portugal proibiu e reprimiu qualquer tentativa de estabelecimento de instituições de educação universitária no Brasil, no período colonial (Santos e Almeida Filho, 2000). E, posteriormente, a elite brasileira, que não via justificativa para a criação de uma instituição de ensino superior no país, avaliava ser mais adequado que as elites da época fossem realizar seus estudos superiores na Universidade de Coimbra em Portugal ou em outros países da Europa (Fávero, 2006; Santos e Almeida Filho, 2000).

problemáticos, que atravessam fronteiras sem estar resguardados por privilégios legais sendo, portanto, indesejados. Já a mobilidade científica alude ao deslocamento geográfico de uma elite intelectual e laboral, portanto, bem-vindo.

Mais ainda, por tratar-se de um fenômeno desejado e celebrado, costuma-se sempre ressaltar mais os benefícios resultantes dessas mobilidades, do que seus pontos críticos e controversos. Via de regra, numa perspectiva macro, os estudos acerca da mobilidade científica chamam a atenção para sua importância relacionando-a com a circulação do conhecimento, transferência de tecnologias, criação/fortalecimento de redes de pesquisa internacional, internacionalização das instituições, redução nos custos dos projetos, promoção da diversidade cultural, aprofundamento de novas técnicas e teorias analíticas (Ackers, 2005; Fontes, Videira e Calapez, 2012). E de um ponto de vista individual, refere-se ao conhecimento de novas culturas, aprendizado de novas línguas, desenvolvimento da criatividade e flexibilidade (Bauder, 2015).

A partir dessa compreensão essencialmente positiva e benéfica, cresceu a pressão para a participação em programas de mobilidade científica em pelo menos algum momento da carreira. Assim, de uma possibilidade de desenvolvimento, crescimento e diferenciação profissional, a mobilidade científica colocou-se como uma obrigatoriedade para sobrevivência no meio científico e acadêmico.

Contudo, se os ganhos resultantes dos programas de mobilidade científica são inegáveis, por outro, não se pode fechar os olhos para os seus pontos problemáticos e controversos. A depender de como são geridos, os programas de mobilidade científica acabam por reproduzir e legitimar de forma acrítica práticas de dominação e relações desiguais de poder que contribuem menos para a democratização do conhecimento e mais para a promoção de uma ciência de privilégios (Robertson, 2010).

Portanto, uma análise crítica e engajada com a transformação da ciência e da academia em um espaço igualitário requer uma nova maneira de inquirir e refletir acerca da mobilidade científica, questionando como as hierarquias e mecanismos de opressão acabam por moldar de forma diferenciada e desigual a experiência de determinados grupos. É, portanto, fundamental indagar como distintos marcadores de diferenciação social (raça, gênero, classe, religião, idade...) articulam-se nos programas de mobilidade científica e como seus efeitos e consequências se manifestam neste fenômeno (França e Padilla, 2013).

Ao compreender que, apesar dos privilégios que envolvem quem protagoniza deslocamentos geográficos internacionais amparados por programas de mobilidade científica, nem todos os sujeitos terão o mesmo reconhecimento ou direitos, as teorias da interseccionalidade aparecem como uma chave de leitura básica e inovadora para pensar a mobilidade científica.

### **Contribuições das teorias da interseccionalidade e dos estudos descoloniais para o debate sobre a mobilidade científica**

As teorias da interseccionalidade têm obrigado uma reelaboração do entendimento e da crítica dos fenômenos sociais. Desde que apontaram que os sujeitos encontram-se localizados em uma matriz complexa de articulação de variados marcadores de diferenciação, como gênero, raça, classe social e religião (Yuval-Davis, 2006), uma nova postura de análise da realidade social tornou-se necessária. Enquanto os estudos e as políticas hegemônicas sobre mobilidade científica insistem em criar um sujeito único e homogêneo, que se desloca livremente por centros de investigações e instituições internacionais, pensar este fenômeno a partir das teorias da interseccionalidade leva a desconstrução dessa ideia falaciosa.



Os sujeitos da mobilidade científica são, inegavelmente, diversos. O fato do objetivo de fundo dos programas de mobilidade científica ser promover a circulação internacional de cientistas e acadêmicos/as de diferentes países – o que desde já implica, necessariamente, em uma articulação de marcadores étnicos, raciais e de nacionalidade – chancela a impossibilidade de conceber um modelo de cientista e acadêmico/a internacional puro e único. Portanto, o sujeito da mobilidade científica é resultado da interação de uma multiplicidade de identidades e de experiências. E no caso específico das acadêmicas e cientistas mulheres tem-se claramente a ação de um marcador de diferença fundamental para a estruturação das relações sociais: gênero.

Como nos ensina Crenshaw (1991), a complexidade maior da articulação de marcadores de diferenciação é que ela não se dá de maneira aditiva resultando em grupos cada vez mais vulneráveis ou marginalizados à medida que se soma mais um marcador. A articulação dá-se através da estruturação de uma matriz dinâmica e interativa em que os marcadores se formam e se moldam mutuamente, como é o caso dos processos de racialização do gênero ou a “classificação” da raça (Davis, 2008).

A partir de Brah e Phoenix (2005) tem-se que as diferentes dimensões da vida social não podem ser analisadas isoladamente, uma vez que a interação dos distintos marcadores de diferenciação, em um determinado contexto histórico, resulta em uma variedade de efeitos complexos e irreduzíveis, que se refletem na estruturação das relações de poder. Portanto, ao analisar a experiência de mulheres acadêmicas e cientistas em programas de mobilidade científica, é fundamental examinar e compreender como a interseção dos distintos marcadores de diferenciação molda, ainda que por vezes de maneira conflitivas e contraditórias, a experiência e a posição social destas mulheres.

Contudo, apesar das novas possibilidades de análise que oferece, a interseccionalidade tem sido constantemente criticada. Young

(1998) denuncia que o referido conceito pode levar a um regresso infinito e que seria, portanto, impossível pensar em coletivos, restando apenas o individual; ou ainda questiona o que justificaria em uma análise a priorização de um determinado eixo e não de outro. Porém, a riqueza que o conceito oferece para refletir acerca de situações nas quais vários eixos de diferenciação estão em jogo, possibilitando desta maneira identificar aquilo que é invisibilizado quando essas categorias são analisadas isoladamente, não deve ser descartada por completo (Brah e Phoenix, 2005; Lugones, 2008). Além disso, como propõe Yuval-Davis (2006), em determinadas situações históricas e para alguns sujeitos existem certas divisões sociais que são mais importantes do que outras para o seu posicionamento na sociedade. Com base nesse entendimento, para este artigo faço uma opção de um recorte analítico da experiência de mulheres acadêmicas e cientistas considerando principalmente os marcadores gênero, classe e raça.

Antes de dar continuidade à discussão proposta neste estudo, considero fundamental pontuar, ainda que brevemente, qual a compreensão de gênero e raça abraçada aqui. Recorrendo a Scott (1986) resgato o entendimento de que os papéis sociais masculinos e femininos são construções sociais resultantes de dinâmicas assimétricas e hierárquicas de poder, situadas historicamente e que originam e legitimam desigualdades entre homens e mulheres. Gênero é, portanto, uma relação política moldada num campo discursivo e histórico de relações de poder (Scott, 1986). Contudo, como discutido anteriormente, a articulação de distintos marcadores de diferenciação faz com que não seja possível conceber “mulher” como uma categoria unitária e homogênea (Hooks, 2000; Mohanty, 1984).

As feministas negras denunciam como as diferenças raciais moldam de forma singular a experiência das mulheres negras e, portanto, reivindicam o reconhecimento do racismo com um dispositivo de dominação tão importante quanto o patriarcado

(Bidaseca, 2012). Nessa mesma lógica, as discussões feministas pós-coloniais apontam como a dominação colonial cria as mulheres das colônias como sujeitos inferiores, subalternos, sexualizados e exóticos (Mohanty, 1984).

Com base nesse raciocínio, utilizo o conceito de raça referindo-se a uma construção social e política que resulta da mesma forma na legitimação de relações desiguais de poder. Logo, afasta-se da concepção biológica de raça defendida pelo racismo científico. A categorização e hierarquização da população em raças, a partir de características físicas, culturais e comportamentais, são umas das principais implicações da dominação colonial e até os dias de hoje continua a legitimar a estigmatização e inferiorização de grupos humanos não europeus (Quijano, 2009). Nos dias atuais, essa categorização assume novas nuances através de distintas práticas de discriminação, reafirmando seu poder na estruturação das relações sociais. Como declara Balibar (1991), a permanência da categoria raça como intermediária das relações sociais sustenta práticas e discursos racistas que continuam a inferiorizar e segregar alguns grupos humanos.

Para este estudo, o conceito de raça é empregado associado ao conceito de racismo cultural ou novo racismo (Balibar, 1991; Gomes, 2013; Machado, 2000; Wieviorka, 1994, 2006). Ou seja, uma nova construção de racismo que se desloca de físico para cultural e se apresenta como discriminações muito relacionadas com tensões direcionadas a grupos humanos definidos pela nacionalidade, religião, etnia e já não explicita ou diretamente pela raça. O velamento da raça pela cultura permite o desenvolvimento de um racismo sutil e encoberto (Wieviorka, 1994, p. 39). Contudo, é importante ressaltar que o reconhecimento desse racismo cultural não implica que o racismo com base nas diferenças biológicas e fenotípicas – como por exemplo cor da pele – tenha desaparecido. É fundamental, portanto, analisar ambas manifestações do racismo de forma conjunta (Gomes, 2013).

Segundo Mignolo (2002), as práticas de dominação colonial não se deram apenas no plano econômico, estenderam-se a uma dominação epistêmica. A categorização dos grupos não europeus como inferiores, incivilizados e tradicionais, expandiu-se também para seus conhecimentos e saberes. O avanço da dominação da Europa Ocidental por outras áreas do mundo significou legitimação da epistemologia europeia como o único conhecimento verdadeiramente válido. Impediu-se, dessa maneira, qualquer possibilidade de reconhecimento de distintos saberes emanados de outras partes do mundo, ainda que se tratassem de civilizações mais antigas e com sistemas de conhecimento solidamente elaborados, como é o caso da Índia, China e de países Árabes.

Em seu clássico *Orientalismo*, Said (1979) apresenta uma compreensão de como a distinção ontológica e epistemológica criada entre o Oriente e o Ocidente foi aceita por intelectuais, filósofos/as, teóricos/as, políticos/as, poetas e demais sujeitos que possuíam um lugar de poder privilegiado na construção de narrativas. O autor denomina de *orientalismo* as práticas de construção discursiva da Europa Ocidental sobre o Oriente para legitimar sua autoridade e superioridade em relação ao que lhe era desconhecido. Portanto, o Oriente foi fundado com base no exotismo, desenhado como um quadro vivo de estranheza, em que a Europa Ocidental ocupa o lugar de observadora distante dos comportamentos bizarros com os quais se deparava. No contexto colonial é possível pensar como a América Latina foi construída como o outro exótico da Península Ibérica, resultando na produção intensiva de variados e infundáveis estereótipos e representações inautênticas. Identifica-se, portanto, um relacionamento discursivo assimétrico entre colonizador e colonizado, entre o Ocidente e o Oriente, no qual colonizador e ocidente são sempre superiores e modernos.

Mignolo (2010) denuncia a estreita e sutil ligação entre racismo e epistemologias; a racialização de grupos humanos implica também num desvalorização dos seus saberes, das suas

práticas de produção de conhecimento, da sua língua. Somente os sujeitos das metrópoles eram dotados da capacidade de produzir conhecimento válido, os demais sujeitos eram econômica e mentalmente subdesenvolvidos. As consequências dessas dinâmicas de inferiorização e desvalorização do conhecimento produzido por grupos de determinadas regiões são sentidas até hoje. Tudo aquilo que é produzido fora da Europa Ocidental é sempre concebido como “local”, cientistas e acadêmicos/as de fora da Europa Ocidental têm legitimidade para falar apenas de sua própria cultura. Já o conhecimento produzido na Europa Ocidental é concebido como “universal”, cientistas e acadêmicos/as da Europa Ocidental têm legitimidade para abordar qualquer tema sobre qualquer realidade (Mignolo, 2010).

Nessa mesma linha, Spivak (1988) afirma que a cultura, o conhecimento e a epistemologia produzida pelo Ocidente têm sido privilegiados de forma absoluta na história das ciências. Resultado de uma “violência epistêmica” colonial que se utilizou da imposição de uma determinada *episteme* para reprimir, desqualificar e silenciar qualquer tipo de resistência, o conhecimento produzido no Ocidente até hoje reina absoluto. Em seus escritos, a autora denuncia os efeitos perversos e aniquiladores do racismo, patriarcado e das violências epistêmicas na hierarquização dos saberes.

A racialização dos grupos humanos resulta também em uma nova divisão das regiões e as desigualdades geopolíticas e econômicas que se refletem em desigualdades epistêmicas. A Europa Ocidental (e posteriormente outros países do centro (Wallerstein, 1992, 2004), como os Estados Unidos e o Canadá, por exemplo) se constituiu como o polo produtor de conhecimento e legitimador de saberes, e os demais países da periferia como consumidores deste conhecimento e exportadores de matéria prima, de dados e pessoal qualificado para as instituições de pesquisa e universidades localizadas no centro.

Para Harding (2006) o projeto europeu de ciência moderna sustenta e é simultaneamente sustentado pelo projeto de racialização dos grupos humanos. Assim, a própria estrutura social da ciência moderna está apoiada em padrões de discriminação e segregação racial, fazendo com que, independente do grau de qualificação, raros/as sejam os/as cientistas, investigadores/as e professores/as negros/as ou de minorias étnicas que consigam destaque no setor acadêmico e científico, assumindo posições de prestígio, reconhecimento e poder em laboratórios ou universidades.<sup>5</sup>

Ao colocar em diálogo as teorias da interseccionalidade e os estudos descoloniais no debate sobre mobilidade científica, percebe-se que, como declara Harding (2006), os projetos coloniais e imperialistas, assim como os marcadores de gênero e raça, deixaram marcas fundamentais no processo de produção da ciência.

## Metodologia

A metodologia utilizada para este artigo não poderia senão ser uma metodologia feminista e crítica e vários são os motivos para tal. Primeiro, trata-se de uma compreensão pessoal minha, aprendida das epistemologias e metodologias feministas, de que todo ato de produção de conhecimento é um ato político.

Os estudos feministas têm denunciado de maneira constante e sistemática que a ciência é atravessada, do seu embrião até suas práticas mais modernas, por ideologias e concepções políticas (Narvaz e Koller, 2006). Desde a seleção dos temas de investigação, passando pelas escolhas teóricas e metodológicas a serem

5 Sobre esse assunto recomendo assistir o valioso depoimento do cientista astrofísico negro Neil deGrasse Tyson em uma conferência na *National Academy of Sciences* em 2005 no site: <https://www.youtube.com/watch?v=0Sw-zV9o6fA>

utilizadas para a análise de um determinado fenômeno, implícita ou explicitamente, escolhas políticas são feitas.

Esse entendimento leva diretamente ao segundo ponto que ampara minha eleição pelas metodologias feministas para o presente estudo. Uma vez que toda produção de conhecimento e ciência é política, é ingênuo sustentar a tese de um conhecimento neutro, assim como o ideal positivista de neutralidade do/a cientista ou pesquisador/a. Qualquer conhecimento produzido terá consequências para a estruturação da sociedade, portanto, estudos que não consideram de forma declarada gênero e raça como categorias de análise, por exemplo, automaticamente invisibilizam o efeito de dinâmicas sexistas, patriarcais e racistas.

Mais ainda, qualquer conhecimento produzido parte de um lugar de enunciação específico, em que a razão individual do/a cientista, assim como sua subjetividade, está em contato constante com outras razões. Logo, tal como afirma Cunha (2011), invariavelmente, uma dimensão biográfica do/a cientista (emoções, histórias pessoais, ideologias, ética) está presente na atividade de investigação.

Desde que dei início a minha trajetória acadêmica em Portugal, tenho demarcado minha posição como mulher, latino-americana e imigrante. E, no caso específico dos estudos acerca da mobilidade científica, minha biografia está diretamente implicada uma vez que ocupo esta posição no tempo presente – pesquisadora em mobilidade internacional. São as discussões das metodologias feministas acerca do papel e da relevância da autorreflexividade como uma possibilidade de pensar a realidade mesclando meu próprio lugar de enunciação com pressupostos teóricos e analíticos (Cunha, 2011) que me permitem a ousadia de considerar minha experiência pessoal como elemento válido na construção deste artigo. A opção pela autorreflexividade traz em si um risco relevante de que o conhecimento produzido aproxime-se mais de uma descrição pessoal de um fenômeno, ininteligível

e inútil para quem o recebe (Grimson, 2002). Para que se possa converter o sentido, o interpretado, o refletido e o elaborado em conhecimento, a autorreflexividade exige um alto nível de rigor e objetividade científica (Haraway, 1988).

O terceiro ponto que justifica as metodologias feministas guiarem este estudo é o entendimento de que todo conhecimento é parcial, situado e contextualizado histórica e temporalmente. São inúmeros os posicionamentos que se pode tomar diante de um mesmo fenômeno, o que resulta na emergência de variados saberes e tecnologias de conhecimento que podem até ser divergentes entre si, mas que não significa que são inválidos (Cunha, 2011).

Assim, as análises que se seguem não têm como objetivo serem universalistas ou possibilitarem generalizações acerca da experiência de todas as mulheres que participam em programas de mobilidade científica. Trata-se mais de uma tentativa de levantar questões para pensar acerca de como esse fenômeno se estrutura no que diz respeito às relações de gênero, de raça e de classe, com o objetivo de dar visibilidade, e trazer ao debate inequidades existentes na mobilidade científica, mas, que, normalmente, não são levadas em consideração.

As narrativas aqui analisadas são parte integrantes do trabalho de campo do projeto *Scientific Mobility to and from Portugal: Production and Circulation of Knowledge in Highly Skilled Immigration*, financiando pela Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal, e conduzido pela professora Beatriz Padilla e por mim. A escolha por essas duas narrativas em especial dá-se pela qualidade de seus elementos para pensar a mobilidade científica a partir da interseccionalidade. Na breve apresentação que se segue, percebe-se a variedade de perspectivas de análise que estes dois casos aportam: Angela é uma pesquisadora da área de antropologia de um centro periférico em Portugal, tem 40 anos e é de origem romena. Está solteira e tem uma filha. Audre é de origem belga, professora auxiliar de uma



universidade reconhecida em Lisboa, tem 37 anos, está divorciada e tem duas filhas.

No primeiro semestre de 2014, foram realizadas entrevistas em profundidade de duração média de 90 minutos com cada uma delas pessoalmente, nos lugares de preferência delas. As entrevistas foram transcritas e depois analisadas à luz dos pressupostos dos estudos feministas e das teorias da interseccionalidade.

A transcrição das entrevistas é um dos momentos mais fundamentais de análise das narrativas, porque é quando se tem acesso detalhadamente ao discurso das entrevistadas. Entendo, como propõe Foucault (2004), que o discurso tanto reflete como modela a forma como experencia-se, interpreta-se e age-se no mundo. Portanto, discurso é também prática, no sentido que dá significado a fenômenos físicos e sociais. Analisar os discursos dessas mulheres é também uma maneira de acessar outros discursos para além dos institucionalizados que se estabelecem como consequência das relações assimétricas de poder.

O questionário utilizado foi semiestruturado, permitindo liberdade para as entrevistadas na construção das narrativas. As questões giravam em torno da trajetória acadêmica antes e depois de chegar em Portugal, principais obstáculos e dificuldades, vantagens e desvantagens de estar no país, autopercepção em relação a não ser portuguesa, contato com o país de origem e planos de futuro.

## Biografias e Narrativas

### Angela

Angela é romena, tem 40 anos. É solteira, possui uma filha de 01 ano que vive com ela em Portugal e sua mãe está temporariamente no país. Fez licenciatura na Romênia (1994-1997) na área de conservação e restauro e ali começou seu doutorado. Durante

o doutorado ganhou uma bolsa de estudos do governo romeno para fazer uma mobilidade de curta duração (9 meses) na Itália. Em 2001, ainda no doutorado, voltou para a Itália com outra bolsa (6 meses), desta vez dada pelo governo italiano. Ao final dessa segunda mobilidade na Itália, o professor com quem trabalhava ofereceu uma colaboração como pesquisadora em um projeto europeu. Posteriormente, trabalhou em mais dois projetos europeus com o mesmo professor. Durante o doutorado, por conta das mudanças do processo de Bolonha<sup>6</sup>, achou que seria importante fazer um mestrado, pois havia passado da licenciatura para o doutorado diretamente. Decidiu fazê-lo na Itália. Em 2007 viu uma chamada para o concurso Ciência 2007<sup>7</sup> da Fundação Para Ciência e Tecnologia de Portugal (FCT), candidatou-se e foi selecionada para um centro de uma universidade em Lisboa. Mudou-se para o país em 2008 sem conhecer ninguém ou ter qualquer contato. Em 2011 ganhou um projeto de investigação da FCT por três anos como investigadora principal e, em 2014, assumiu uma posição de investigadora pós-doutoranda em um centro fora de Lisboa onde está até agora.

6 A Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Educação e Ciência de Portugal (2016) define o processo de Bolonha como tendo sido um conjunto de etapas e passos levados a cabo pelos sistemas de ensino superior europeus objetivando “um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado”. Salvaguardando as especificidades nacionais, as instituições de ensino superior dos países membros da União Europeia passaram a funcionar de modo integrado e regidas por “mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida”. Como resultado do processo, os sistemas de ensino superior europeus adotaram “uma organização estrutural de base idêntica”, oferecendo “cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração” e passaram a “conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente”.

7 Concurso internacional lançado pela FCT para a contratação de 1000 investigadores/as doutores/as para instituições científicas portuguesas previamente selecionadas com o número de lugares por instituições igualmente já definidos.

## Audre

Audre é belga, tem 37 anos. É divorciada e tem 2 filhas, de 6 e 8 anos, que vivem com ela em Portugal. O ex-marido belga também vive em Portugal. Atualmente é professora auxiliar em uma universidade de Lisboa. Formou-se em ciências políticas na Bélgica e fez mestrado na Itália, sem bolsa. O doutorado também foi feito na Itália com uma bolsa do governo italiano. Após o doutorado trabalhou de pesquisadora em condições contratuais precárias e mal pagas na mesma Universidade. Chegou em Portugal em 2007 porque o ex-marido recebeu uma proposta de trabalho, na altura não tinha nenhum contato no país. Um amigo do ex-marido conhecia um diretor de um centro de pesquisa e outro de um *think tank*, apresentou-a aos dois e ambos ofereceram-lhe um contrato de trabalho. Optou pelo centro de pesquisa, foi contratada com uma bolsa do tipo Ciência 2007 da FCT de um outro pesquisador que tinha saído da instituição. Passou três anos nessa situação com o referido contrato. Em 2010 fez o concurso Ciência FCT e ganhou outra bolsa, esteve mais dois anos como pesquisadora bolsista nesta instituição. Em julho de 2012 passou num concurso de professora auxiliar para outra universidade onde está até agora.

Eu tinha zero expectativa em relação a Portugal, porque imaginava, como conhecia o sul da Itália, que ia ser super difícil encontrar um emprego e foi fácil. Falei com o diretor do centro enviei o meu CV, propuseram me este trabalho muito bem pago para três anos, com total liberdade. Então foi de uma facilidade e de um nível de salário que me surpreendeu muito (Audre).

Agora, para chegar aqui, eu não conhecia ninguém, foi um concurso que eu fiz e meu CV foi selecionado. Foi uma coisa ao acaso, chegou-me um e-mail com a divulgação deste concurso e eu nem sei como estava inscrita nesta *mailing-list*. Naquela altura por acaso estava de férias em Grécia e eu disse, 'olha, me parece interessante e está bastante perto do que eu gosto de fazer e gostava de continuar a fazer.

Vamos tentar'. Também era muito apelativo em termos de dinheiro, era um *full time*, mas se ganhava melhor do que alguém que tinha o mesmo currículo e a mesma posição na Itália. Se ganhava melhor cá do que na Itália. (...) Pensei 'vou por cinco anos e vou ver no que é que dá. Vou crescer certamente porque é uma posição de mais de nível, junto algum dinheiro e faço a minha vida e depois logo se vê o que vai aparecer mais' (Angela).

As narrativas acima ilustram duas configurações distintas de mobilidade científica. Enquanto Audre reproduz o modelo padrão de um deslocamento internacional resultante da carreira do marido; a decisão de Angela vir a Portugal está inteiramente relacionada com sua própria escolha profissional. Ainda que se possa argumentar que Angela estava solteira quando se mudou para Portugal, situação diferente de Audre, tampouco em seu discurso ela menciona responsabilidades com os/as genitores/as. Identifica-se duas trajetórias distintas de mobilidade científica: de um lado o padrão das migrações familiares em que as mulheres acompanham seus maridos e, do outro, projetos autônomos e independentes.

Mais ainda, dessas narrativas pode-se analisar como a construção das mulheres da Europa ocidental como modelo de mulher moderna absolutamente autônoma, independente e emancipada não pode ser tomada como absoluta. Sendo Audre originária da Bélgica, uma país do centro, onde acredita-se encontrar altos índices de igualdade de gênero, esperar-se-ia que ela não se submetesse a interromper sua carreira e arriscar recomeçar em um outro país para acompanhar seu marido, rechaçando o clássico papel social de gênero em que a mulher sacrifica sua carreira em nome da família. Contudo, é esse comportamento que a narrativa de Audre descreve, enquanto, nesta situação, Angela, ao decidir sua mobilidade com base apenas em seus interesses, estaria mais próxima do suposto modelo de mulher emancipada e autônoma construído pelos discursos hegemônicos sobre o que é ser uma mulher moderna. Percebe-se, portanto, a fragilidade de tais discursos e a necessidade de desafiá-los, constantemente.

Por fim, sobre essas narrativas, é igualmente interessante analisar as expectativas que cada uma delas tem em relação a Portugal. Ao afirmar que suas expectativas eram baixas porque conhecia o sul da Itália e esperava que a realidade em Portugal fosse semelhante – marcada pela precariedade – Audre ilustra como as assimetrias geopolíticas, econômicas e os contextos históricos atuam na forma de reconhecimento do potencial acadêmico e científico de um país.

Para Santos (1994, 2006), ainda que Portugal tenha tido alguma relevância no período colonial e que pertença a União Europeia (UE), ao longo dos últimos séculos o país não conseguiu acompanhar o modelo de desenvolvimento econômico, político, social e científico europeu, passando a ser considerado um país de periferia na UE – pobre, incivilizado e tradicional – assim como os demais países do sul, Espanha, Itália e Grécia. Portugal é considerado um país de desenvolvimento intermédio, sendo um dos mais desiguais da Europa e tendo vivido “a maior parte da idade moderna (a segunda modernidade europeia) periféricamente (Santos, 2011, pp. 33–34). Já a Bélgica teve seu protagonismo durante o período de colonização e posteriormente consolidou sua economia, política e ciência dentro de uma patamar considerado moderno e desenvolvido, assegurando-lhe o reconhecimento como um país de centro dentro do contexto Europeu e Mundial (Andreotti et al., 2001; Magone, Laffan e Schweiger, 2016). A narrativa de Audre deixa transparecer como a imagem socialmente construída de Portugal como uma país de baixo nível molda suas expectativas antes de transferir-se para lá.

Já no caso de Angela, embora a Romênia não tenha sido colônia de nenhum país da Europa Ocidental<sup>8</sup>, os discursos imperia-  
listas durante o período da guerra fria, da dominação da União Soviética e do regime comunista, construíram-no como um país

8 O debate sobre se a dominação Soviética foi ou não uma forma de colonização ultrapassa os objetivos deste artigo. Reconheço sua existência, mas não almejo aprofundá-lo aqui.

pobre e tradicional, marcado pela corrupção e baixo nível de desenvolvimento econômico e social.

A decisão de Angela de mudar-se para Portugal deu-se no momento em que a crise financeira ainda não tinha se instalado totalmente no país. E considerando os elementos discursivos que constroem a Europa Ocidental como mais desenvolvida e moderna que a Europa Oriental, para Angela, a possibilidade de mudar-se para Portugal (uma vez que já estava a Itália) apresentava-se como uma oportunidade maior de crescimento da carreira.

Essa construção dicotômica e hierárquica entre os países do Ocidente e Oriente Europeu pode ser percebida nos seguintes trechos:

Não ser portuguesa acho que foi um ponto positivo, como eles querem atrair estrangeiros. Era uma vantagem. (Audre)

Acho que tinha a ver com o fato de eu não ser portuguesa, acho que tinha isto sim, porque até a data ela nunca tinha tido ninguém a desafiá-la (...) Sei que há uma certa discriminação sendo estrangeira e isso foi o que pesou um pouco. (Angela)

Uma das perguntas do guia de entrevista era sobre a existência ou não de dificuldades enfrentadas em suas trajetórias por não serem portuguesas. Como apreende-se pelas duas narrativas, a diferença das experiências é marcante. Enquanto Audre afirma, sem nenhuma dúvida, que ser estrangeira foi uma vantagem para sua carreira, Angela aponta que o fato de não ser portuguesa configurou-se como um obstáculo em sua trajetória acadêmica no país.

Seguindo a linha de pensamento apresentada anteriormente, a Bélgica figura como um país do centro que goza de reconhe-

cimento de sua academia e ciência, já a Romênia é tida como um país de periferia. Analisando a construção do Ocidente e do leste europeu desde uma perspectiva descolonial, tal qual Said (1979) faz com o Oriente, o conhecimento e as especialidades produzidas pelo Ocidente europeu são concebidos como superior, enquanto a produção vinda do leste é ‘irracional, ilógica, não científica e irrealista’ (Owczarzak, 2009). Até os dias de hoje, o ocidente europeu, e seus sujeitos, continua a ser o responsável pelo projeto de desenvolvimento e modernização da Europa, enquanto a Europa do Leste, especialmente após a dissolução do bloco soviético, é vista como problemática, atrasada e subdesenvolvida.

No caso de Portugal, é importante considerar também como se dá a construção discursiva da imigração romena para o país. Foi, sobretudo, após a queda do muro de Berlim, em meados anos 90, que se estabeleceu a primeira onda migratória romena para o país (Padilla e Ortiz, 2012). De um lado, muito timidamente, essa onda estava composta por intelectuais e cientistas, em especial das áreas de exatas e ciências puras, muito qualificados/as que, a convite de universidades e centros de investigação, assumiram postos de pesquisadores/as e professores/as<sup>9</sup> nestas instituições (Góis e Marques, 2007, 2014). Contudo, a maior parte dos/as imigrantes não logrou o mesmo nível de inserção laboral e, apesar de suas qualificações elevadas, assumiu postos precários e de pouco prestígio social.

No caso específico das mulheres romenas, os discursos midiáticos e dos órgãos oficiais de migração, tal qual acontece em outros casos de imigração feminina de países de periferia como Brasil (França, 2012; Gomes, 2013; Pontes, 2004), acabaram por

9 Verifica-se nesse período um movimento intenso de expansão universitária em Portugal, com abertura de novas Universidades, Politécnicos e centros de investigação, especialmente em cidades menores (Almeida et al., 2012), o país precisava, portanto, de pessoal qualificado para assumir estes novos postos e os/as professores/as e pesquisadores/as romenos/as apareciam como uma solução acertada.

reforçar a ligação destas mulheres com prostituição, tráfico de seres humanos e outras atividades ilegais.

Há ainda uma associação direta dos/as imigrantes romenos/as com as minorias ciganas, que em Portugal são racializadas como um grupo inferior e associadas a atividades ilegais (Rosário, Santos e Lima, 2011). Percebe-se, portanto, que são variados elementos que contribuem de forma incisiva para a formação de um imaginário social negativo em relação a esse grupo.

Assim, quando Audre menciona que Portugal tem interesse em atrair estrangeiros/as, não é de todo grupo de estrangeiros/as que se está a falar. Raça e nacionalidade articulam-se nesta dinâmica resultando em que alguns grupos sejam mais desejados e que alguns sujeitos tenham mais oportunidades que outros. Cabe aqui resgatar as discussões sobre o racismo cultural ou neorracismo. Nesse caso, uma vez que ambas as entrevistadas são brancas e europeias, as práticas de discriminação dão-se não por conta de sua aparência física, mas por conta de sua cultura e nacionalidade. As diferenças culturais – língua, religião, tradição e costumes – substituem as hierarquias naturais e permitem um racismo velado (Balibar, 1991; Wiewiorka, 1994).

As análises de Lee e Rice (2007) corroboram com a ideia de que a nacionalidade é um forte marcador das experiências de mobilidade científica. De acordo com as autoras, acadêmicos/as de países em desenvolvimento estão mais expostos/as a maus tratos e abusos e têm menos vantagens em suas carreiras. Cantwell e Lee, (2010) com base no conceito de neorracismo de Balibar (2005), questionam o papel das diferenças étnicas e raciais nas dinâmicas de mobilidade acadêmica. No caso de Angela, Portugal, enquanto sociedade de acolhimento, identificar-se-ia como superior por conta de sua posição cultural, econômica política em comparação com a Romênia. Consequentemente, os sujeitos vindos da Romênia, seus conhecimentos e contribuições seriam também inferiores quando comparados aos portugueses. Isso



porque, no meio acadêmico e científico, encontra-se uma forma de racismo estrutural em que raça, cultura e nacionalidade interagem de maneira complexa a produzir hierarquia de posições sociais (Cantwell e Lee, 2010, p. 497).

A maneira como as trajetórias acadêmicas de Angela e Audre se desenvolvem demonstra como as oportunidades dadas a cada uma delas eram qualitativamente distintas.

O primeiro ano foi duro. Eu fui ameaçada até o final, portanto, em novembro/dezembro eu tive uma crise com os chefes. Fui ameaçada que iam me despedir, que não iam me renovar o contrato para o próximo ano. Foi uma má atmosfera que se criou, tive logo problemas com a mulher do diretor. Ele era o presidente do departamento e ela era a mão direita dele. (...) Partiu tudo de uma proposta de colaboração que eu tive por parte de um professor aí do departamento. Ela não gostou de eu ter sido convidada e arranjou uma maneira de excluir-me do projeto, de tirar ela proveito da ideia... e eu fiquei no ar sem meios, porque não tinha dinheiro para criar um novo laboratório, sem conhecimentos e sem colaborações. (...) Ele (o diretor do centro) ameaçou que se eu não soubesse me integrar no grupo ele ia me despedir, e isto aconteceu durante uma reunião de grupo e, portanto, eu fiquei muito exposta com os outros e ela (a mulher do diretor) ameaçou-me dizendo que todas as pessoas do departamento iam me evitar porque ela ia falar mal de mim, que eu não presto e que eu não sou de confiança. (...) Foi mesmo uma situação de *mobbing* laboral e eu ameacei que se as coisas não se acalmavam nesta situação eu ia a um advogado (Angela).

Não sei o que aconteceu, mas nos últimos anos que estava lá, começaram a acreditar em mim e me davam imensas responsabilidades, e de um dia para o outro fazia parte do conselho científico, era diretora do doutoramento, era diretora de uma linha de investigação e estava super bem integrada, mas era excessivo. Em vez de dividir as competências e responsabilidades entre todos ignoram as pessoas e uma vez que se fiam sobrecarregam com muitas responsabilidades

(...) Comecei a ter essas responsabilidades, a ser diretora do doutoramento. E começaram a me falar na universidade de abrir um concurso de professora auxiliar no quadro<sup>10</sup>. E justo no mesmo momento que também dava aulas aqui (na instituição atual) fizeram-me a mesma proposta (abrir uma vaga). E eu não disse nada a ninguém até ter uma certeza e quando abriram o concurso aqui, o outro centro já havia aberto um mês antes, e eu disse que não ia concorrer eles ficaram chateados, fecharam o concurso porque não queriam os outros candidatos. E entrei aqui. Tenho que dizer que Portugal foi muito bom para mim porque eu pude escolher entre dois lugares a tempo indeterminado em duas Universidades. (...) Estar na situação muito excepcional de ter dois concursos abertos no mesmo tempo e de escolher um dos dois. Quando há pessoas que sonham em ter um e eu tive dois (Audre).

As narrativas acima esboçam em linhas gerais quão diferente é a experiência das duas acadêmicas em Portugal. Enquanto a experiência de Angela desde o início é atravessada por dificuldades, humilhações e conflitos no centro onde estava, Audre encontra as portas abertas para desenvolver sua carreira e lhe são dadas inúmeras oportunidades, incluindo um processo de seleção para uma vaga de professora auxiliar em duas instituições distintas.<sup>11</sup> Desde o início, a maneira como as trajetórias estruturam-se são

10 No Brasil a posição corresponde à professora adjunta concursada.

11 O processo de seleção para professores/as das Universidades Públicas em Portugal é bastante diferente daquele que acontece nas Universidades Públicas brasileiras, sendo constituído, na maioria dos casos, apenas por uma fase de avaliação de currículo. Assim, ainda que os concursos docentes para as Universidades brasileiras apresentem diversas críticas (reduzida margem de manobra para a correção de equívocos cometidos durante a seleção; ausência de requisitos claros nos regulamentos para a escolha das bancas de avaliação dos/as candidatos/as, julgamento fragmentado e pontual do/a candidato/a entrecortado pelo julgamento subjetivo da banca (Siqueira et al., 2012)), em Portugal, esta realidade é ainda mais perversa, posto que além da avaliação do/a candidato ser baseada apenas no CV, com grande ênfase quantitativista e produtivista, há uma cultura institucionalizada de convites e escolhas pessoais por parte dos diretores/as das instituições para o nome que irá assumir a posição em aberto; sobre o tema ver (Horta, 2013; Horta, Veloso e Grediaga, 2010; Tavares, Coelho e Góis, 2009; Tavares et al., 2014)

diferentes, Angela foi selecionada em um concurso internacional para atrair doutores/as para o país e Audre obteve duas ofertas de contratação, só posteriormente submetendo-se a um concurso de bolsa individual da FCT.

A afirmativa de Audre de que um dos concursos foi fechado após sua recusa em participar, uma vez que a instituição não tinha interesse nos/as outros/as candidatos/as, ilustra como a discrepância nas trajetórias não se trata de casualidade ou de estilos diferenciados de cultura institucional. A vaga aberta não se tratava de uma necessidade da instituição, mas sim de um interesse específico de promover Audre e sua carreira.

Sabe-se que as exigências para altos níveis de internacionalização das instituições de ensino superior têm se tornado cada vez maiores, contudo, em Portugal parece haver preferências por um certo modelo internacionalização que privilegia cientistas e acadêmicos/as de países de centro. Isso é, as assimetrias epistêmicas resultantes da geopolítica internacional continuam sendo reproduzidas no contexto acadêmico português.

Eu estava a contar de viver em Lisboa e se calhar podia fazer uma espécie de ida e volta e vir cá só para trabalhar (o novo centro localizava em outra cidade). Mas não foi possível eu ficar em Lisboa porque, entretanto, eu me separei do pai da minha filha e estava de (licença) maternidade (...) além disso, meu contrato com meu antigo centro tinha acabado em março e a (licença) maternidade só começou em maio e eu fiquei alguns meses desempregada entre a maternidade e o final do ano (Angela).

A única coisa é talvez a hora das reuniões que as vezes eram tarde, mas tinha sorte porque meu marido conseguia estar em casa cedo, então eu podia ficar até mais tarde. Não éramos o típico casamento onde era a mulher que se encarregava de tudo, como tínhamos em casa esta relação muito equilibrada não me senti penalizada (...) Acho que a nossa grande sorte antes de nos separar é que tínhamos dinheiro.

O trabalho do meu marido era bom e era bem pago, então tivemos uma ama (babá) a tempo inteiro então, voltava às cinco e meia, mas se elas (as crianças) estavam doentes, ficavam com ela (ama), todo este período mais difícil onde estão todas muito doentes foi ela que tomava conta. E isso fez que honestamente não custasse, tive a maternidade duas vezes e voltava um bocadinho antes que as colegas (Audre)<sup>12</sup>.

Uma vez mais as narrativas de Angela e Audre relatam experiências bastante distintas tanto no que diz respeito a carreira como ao posicionamento em relação à família. Se as responsabilidades familiares não pesaram na hora de Angela decidir sua mobilidade para Portugal, após ter sua filha este posicionamento mudou. Separada do pai da sua filha, com um contrato de trabalho precário, que na verdade acabou antes dela entrar em licença maternidade, e tendo que criar a filha sozinha, Angela teve que adaptar sua carreira às exigências da nova configuração familiar. E já no caso de Audre, a maternidade não afetou seus planos de carreira por dois motivos: a possibilidade financeira de contra-

12 Brites (2007), utilizando-se do conceito de reprodução estratificada de Colen (1995), denuncia que muitas mulheres, como estratégia de inserção e permanência no mercado de trabalho, recorrem à opressão e subjugação de mulheres de classes sociais mais baixas, contratando-as como empregadas domésticas, babás ou cuidadoras de pessoas enfermas ou idosas. O projeto familiar típico da classe média só é possível pela exploração de uma mulher de classe social inferior. Segundo Bernardino-Costa (2015), com base nas teorias da interseccionalidade, isto ocorre porque o marcador gênero, ou a identidade mulher, é atravessado por outros marcadores como classe social e raça, contribuindo para a inexistência de uma solidariedade universal entre todas as mulheres. Ou seja, a conjugação de eixos de opressão, neste caso gênero, classe e raça, fixam atores sociais em determinadas posições. Para Brites (2007), as relações entre patroas e empregadas são extremamente complexas uma vez que “cumplicidade e antagonismo andam sempre de mãos dadas e onde a desigualdade subentendida nessas trocas informa um exemplo típico de reprodução estratificada”. Contudo, é fundamental não perder de vista o fato de que, apesar da existência de uma empregada doméstica, à mulher/patroa cabe o gerenciamento das tarefas domésticas, ainda que tenha uma carga de labora no mercado de trabalho externo à esfera do lar igual a do seu cônjuge. Cria-se, portanto, um outro tipo de divisão sexual do trabalho, em que as atividades mais pesadas e desagradáveis cabem a empregada (lavar, passar, limpar, cozinhar, carregar caixas, acordar durante a noite para cuidar das crianças, pessoas enfermas ou idosas) e as mais agradáveis (fazer compras, decorar a casa) cabem à patroa (Bernardino-Costa, 2015).

tar uma babá para tomar conta das filhas e a relação igualitária que tinha com o marido no que dizia respeito às responsabilidades domésticas e com a família.

Ainda que se trate do mesmo evento – maternidade – na vida das duas acadêmicas é possível observar como as experiências moldam-se de forma distinta em virtude da diferença de classe social. O fato de que a condição econômica de Audre permitiu a contratação de uma babá fez com que sua carreira não tivesse que ser interrompida, podendo, inclusive, voltar antes do período de licença maternidade ao trabalho e continuar a dedicar-se como antes. Já no caso de Angela a precariedade contratual em que se encontrava colocou a maternidade como um eixo limitador/estruturante da nova fase de sua carreira. Estando a sociedade dividida em classes sociais, é inegável que estar posicionado em determinada classe social produz um impacto diferenciado nas oportunidades e chances de vida e conseqüentemente na carreira. De acordo com Leemann (2010), uma vez que mudar-se para outro país envolve uma série de custos que, via de regra, não são totalmente cobertos pelos novos contratos de trabalho, as decisões de mobilidade acadêmica são diretamente atravessadas pela situação econômica e social dos/as acadêmicos/as.

O apoio do companheiro na divisão das tarefas domésticas e responsabilidades familiares aparece também como um item fundamental para sustentar as opções de carreira das mulheres, em especial, quando já não se encontram em seu país de origem, pois as redes de apoio familiares, na maioria dos casos, estão ausentes. Aqui, uma vez mais, Audre declara outro aspecto positivo de sua estrutura familiar que a permitiu dar continuidade a sua carreira na mesma intensidade após a maternidade, enquanto Angela vê-se sozinha nesta tarefa de ser mãe.

## Considerações Finais

O discurso hegemônico construiu a mobilidade científica como um fenômeno de elite protagonizado por cientistas internacionais, dissociando-o das dinâmicas migratórias e dos/as imigrantes comuns. Por isso, a urgência de investigar o fenômeno desde outras perspectivas. Repensar a mobilidade científica a partir das teorias da interseccionalidade e dos estudos feministas é um desafio ousado, porém necessário. O exercício de analisar o fenômeno para além dos seus benefícios e vantagens, refletindo como as relações de poder hierárquicas e assimétricas reproduzem-se nas experiências dos sujeitos, descortina uma série de dinâmicas opressoras e excludentes.

Gênero, raça e classe social são marcadores de diferença que moldam de forma contundente (e desigual) a experiência de mobilidade científica dos sujeitos. Relações patriarcais, sexismo, racismo, neorracismo e privilégios de classe são reproduzidos e legitimados fazendo com que determinados grupos tenham mais oportunidades enquanto sujeitos da mobilidade científica do que outros.

Afirmar que as mulheres são menos “móveis” que seus colegas do sexo masculino, sem questionar as raízes desta diferença, é invisibilizar os efeitos das desigualdades de gênero nas dinâmicas de mobilidade. Por conta da estrutura patriarcal vigente em nossa sociedade, as responsabilidades com a família ainda são em sua maioria obrigações femininas, o que dificulta os deslocamentos internacionais de acadêmicas e cientistas.

A mobilidade acadêmica internacional exige uma reorganização familiar que precisa ser negociada e, comumente, as necessidades e exigências das mulheres são desconsideradas em detrimento daquelas dos homens. A construção assimétrica dos papéis de gênero resultou em uma configuração social que as tarefas domésticas, os cuidados com os/as filhos, com os/as

genitores/as em idade avançada, são encargos das mulheres, o que torna sua mobilidade bastante reduzida quando comparada a dos homens. Espera-se que a mulher desista ou interrompa temporariamente sua carreira e siga seu companheiro nos deslocamentos internacionais dele. A responsabilidade com o bem-estar dos/as filhos/as é igualmente atribuída às mulheres, sendo motivo de grande ponderação quando consideram participar em programas de mobilidade científica. Portanto, se por um lado pode parecer verdadeiro afirmar que as mulheres são menos móveis que os homens, por outro é fundamental analisar o porquê desta diferença e questionar que efeitos traz para a carreira das mulheres.

Contudo, a forma como essas dinâmicas de gênero se reproduzem na mobilidade científica não são homogêneas para todas. Mulheres, localizadas em classes sociais mais altas, podem lançar mão da estratégia de delegar as obrigações de cuidados com os/as filhos/as e tarefas domésticas à babás e/ou empregadas. Dessa forma, podem dar continuidade a suas carreiras sem interrupções significativas. Percebe-se, portanto, como além de uma análise de gênero é necessário ter em consideração sua articulação com os demais marcadores de diferenciação, neste caso, classe social<sup>13</sup>.

Outra reflexão importante sobre a experiência de mobilidade científica das mulheres diz respeito as oportunidades que lhes são dadas. Por conta das dinâmicas de segregação sexual do mercado laboral, ainda que homens e mulheres ocupem a mesma posição, o trabalho feminino costuma ser desvalorizado em relação ao masculino. O reduzido número de mulheres em cargos de direção de centros, faculdades e laboratórios, assim como reitoras de universidades, é um reflexo destas dinâmicas de segregação e ex-

13 Embora não tenha sido abordado no artigo, a classe social de origem bem como o grau de escolaridade dos/as genitores/as estão também diretamente ligados às possibilidades de mobilidade acadêmica. Sobre o tópico ver Leeman (2010).

clusão sexual do mercado de trabalho e tem consequência na maneira como os programas de mobilidade científica se estruturam.

No caso da mobilidade científica, o fato de que as acadêmicas e cientistas têm sua rede de contatos reduzida, uma vez que são recém-chegadas, diminui ainda mais a oferta de oportunidades e convites para assumir cargos de responsabilidade, compor equipes de projetos ou coautorias em publicações. Ou seja, mais do que uma experiência de valorização da carreira, em alguns casos, a mobilidade científica pode configurar-se como uma experiência de exclusão.

Porém, uma vez mais, nem todas as mulheres enfrentaram de forma semelhante essa realidade. As hierarquias geopolíticas e epistêmicas resultantes das dominações coloniais construíram algumas regiões como produtoras de conhecimento científico, válido e moderno, enquanto outras como tradicionais, místicas e exóticas. Igualmente, seus sujeitos foram construídos como civilizados e superiores de um lado e bárbaros e incivilizados do outro. As consequências dos processos de racialização das regiões e dos grupos humanos refletem-se também nas dinâmicas desiguais de legitimação do conhecimento produzido pelas mulheres de acordo com sua origem e com o grupo racial a que pertencem. Algumas mulheres, geralmente vindas dos países de centro, têm mais oportunidades e incentivos para desenvolverem suas carreiras do que aquelas das periferias.

A partir do exposto percebe-se a complexidade das relações de poder que atravessam a mobilidade científica e que resultam em dinâmicas desiguais de opressão e exclusão. A concepção da mobilidade científica como uma obrigatoriedade para o desenvolvimento da carreira acadêmica e científica compromete de forma mais direta as mulheres do que os homens, uma vez que por conta de suas responsabilidades com a família e dos mecanismos de segregação sexual do mercado de trabalho elas têm menos poder de deslocamento. Mais ainda, apreende-se que a



experiência de mobilidade científica de acadêmicas dos países do centro será qualitativamente diferente daquela de acadêmicas da periferia, tal qual a experiência de cientistas com menos poder econômico será qualitativamente diferente de uma mulher de classe social alta. Embora, no que diga respeito à discriminação e segregação sexual, estas experiências se assemelhem.

Portanto, como dito no início deste artigo, é fundamental analisar como os efeitos da mobilidade científica moldam de forma distinta a experiência das mulheres considerando as diferenças de gênero em articulação com outros marcadores de diferença como raça e classe social.

## Referências Bibliográficas

ACKERS, L. Scientific migration within the EU. *Innovation: European Journal of Social Science Research*, v. 18, n. 3, p. 275–276, 2005.

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012.

ANDREOTTI, A. et al. Does a Southern European Model Exist? *Journal of European Area Studies*, v. 9, n. 1, p. 43–62, 1 maio 2001.

BALIBAR, E. Is there a neo racism? In: WALLERSTEIN, I.; BALIBAR, E. (Eds.) . *Race, Nation, class: ambiguous identities*. London: Verso, 1991. p. 37–67.

BALIBAR, E. Fronteras del mundo, fronteras de la política. *Alteridades*, v. 15, p. 87–96, 2005.

BAUDER, H. The International Mobility of Academics: A Labour Market Perspective. *International Migration*, v. 1, n. 53, p. 83–96, 2015.

BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Sociedade e Estado*, v. 30, n. 1, p. 147–163, abr. 2015.

BERNARDINO-COSTA, J.; BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Sociedade e Estado*, v. 30, n. 1, p. 147–163, abr. 2015.

BIDASECA, K. Voces y luchas contemporáneas del feminismo negro. Corpólicas de la violencia sexual racializada. In: *Afrodescendencia*. Aproximaciones contemporáneas de América Latina y el Caribe. Colección de ensayos del Centro de Información de las Naciones Unidas para México, Cuba y Rca. Dominicana, en el marco del Año Internacional de los Afrodescendientes. México: ONU, 2012. p. 40-50.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, v. 26, n. janeiro-julho, p. 329-376, 2006.

BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, v. 5, p. 75-86, 2005.

BRITES, J. Afeto e desigualdade: gênero, geração e classe entre empregadas domésticas e seus empregadores. *Cadernos Pagu*, n. 29, p. 91-109, dez. 2007.

BUTLER, J. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del <<sexo>>*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

—. *Gender Trouble*. New York: Routledge, 2008.

CANTWELL, B.; LEE, J. Unseen Workers in the Academic Factory: Perceptions of Neoracism Among International Postdocs in the United States and the United Kingdom. *Harvard Educational Review*, v. 80, n. 4, p. 490-517, 1 dez. 2010.

CE, C. E. *Lilelong Learning Programme*, 2016. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/education/tools/llp\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm)>

COLEN, S. Like a mother to them: stratified reproduction and West Indian Childcare workers and employers. In: GINSBURG, F.; RAPP, R. (Eds.). *Conceiving the new world order: the global politics at reproduction*. Berkeley: University California Press, 1995. p. 78-102.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241, jul. 1991.

CUNHA, T. *Para Além e um Índico de desesperos e revoltas: Uma análise feminista pós-colonial das estratégias de autoridade e poder das mulheres de Moçambique e Timor-Leste*. Coimbra - Portugal: Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Sociais, 2011.

DAVIS, K. Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, v. 9, p. 67-87, 2008.

DGES, D.-G. DE E. S. *O processo de Bolonha*, 2016. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>>

FÁVERO, M. DE L. DE A. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013353003>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

FONTES, M.; VIDEIRA, P.; CALAPEZ, T. The impact of long term scientific mobility on the creation of persistent knowledge networks. 5 jul. 2012.

FOUCAULT, M. *Ordem do Discurso, A*. 11 edition ed. São Paulo: LOYOLA, 2004.

FRANÇA, T. *Lindas Mulatas com Rendas de Portugal: A inserção das mulheres brasileiras no Mercado de Trabalho Português*. Coimbra - Portugal: Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Sociais, 2012.

FRANÇA, T.; PADILLA, B. Epistemologias feministas e mobilidade científica: contribuições para o debate. *Configurações*, v. 12, p. 41, 2013.

GÓIS, P.; MARQUES, J. C. *Estudo prospectivo sobre imigrantes qualificados em portugal*. Lisboa: ACIDI, 2007.

\_\_\_\_\_. *Processos de Admissão e de Integração de Imigrantes Altamente Qualificados em Portugal e a sua Relação com a Migração Circular*. Lisboa, Portugal: ACIDI, I.P., 2014.

GOMES, M. *O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação*. Lisboa, Portugal: Instituto Universitário de Lisboa, 2013.

GRIMSON, A. Algunas consideraciones reflexivas sobre la reflexividad en antropología. *Oficios Terrestres*, p. 56–73, 2002.

HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575–559, 1988.

HARDING, S. *Science and social inequality: feminist and postcolonial issues*. Urbana: University of Illinois Press, 2006.

HOOKS, B. *Feminist Theory: From Margin to Center*. [s.l.] Pluto Press, 2000.

HORTA, H. Deepening our understanding of academic inbreeding effects on research information exchange and scientific output: new insights for academic based research. *Higher Education*, v. 65, n. 4, p. 487–510, 2013.

HORTA, H.; VELOSO, F.; GREDIAGA, R. Navel gazing: Academic inbreeding and scientific productivity. *Management Science*, v. 56, n. 3, p. 414–429, 2010.

KIM, T. Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. *Comparative Education*, v. 45, n. 3, p. 387–403, ago. 2009.

LEE, J. J.; RICE, C. Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher Education*, v. 53, n. 3, p. 381–409, mar. 2007.

LEEMANN, R. J. Gender inequalities in transnational academic mobility and the ideal type of academic entrepreneur. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 31, n. 5, p. 605–625, dez. 2010.

LUGONES, M. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, v. 9, p. 73–101, 2008.

MACHADO, F. L. Os novos nomes do racismo: especificação ou inflação conceitual? *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 33, p. 9–44, set. 2000.

MAGONE, J. M.; LAFFAN, B.; SCHWEIGER, C. (EDS.). *Core-periphery Relations in the European Union: Power and Conflict in a Dualist Political Economy*. New York, NY: Routledge, 2016.

MEC, M. DA E. E C. *Portal Ciência Sem Fronteiras*, 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/home;jsessionid=075E68B29072F36F66EC1AD112CF462B>>. Acesso em: 4 jun. 2016

MIGNOLO, W. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. *South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57–96, 21 dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Globalization and geopolitics of knowledge: the role of the humanities in the corporate universit. *Neplanta: Viws from Sotuh*, v. 4, n. 1, p. 97–119, 2003.

\_\_\_\_\_. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. *Theory, Culture & Society*, v. 26, n. 7-8, p. 159–181, 15 fev. 2010.

MOHANTY, C. T. Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *boundary 2*, v. 12/13, p. 333–358, 1 abr. 1984.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, v. 11, 3, p. 647–654, 2006.

OWCZARZAK, J. Introduction: Postcolonial studies and postsocialism in Eastern Europe. *Focaal*, v. 2009, n. 53, p. 3–19, 1 abr. 2009.

PADILLA, B.; ORTIZ, A. Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e desafios. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 20, n. 39, p. 159–184, dez. 2012.

PONTES, L. Mulheres brasileiras na mídia portuguesa. *Cadernos Pagu*, v. 23, p. 229–256, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (Eds.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina - CES, 2009. p. 73–117.

RIHED SEAMEO, R. C. FOR H. E. AND D. *Student Mobility (AIMS)*, 2016. Disponível em: <<http://www.rihed.seameo.org/programmes/aims/>>

ROBERTSON, S. L. Critical response to Special Section: international academic mobility. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 31, n. 5, p. 641–647, 2010.

ROSÁRIO, E.; SANTOS, T.; LIMA, S. *Discursos do racismo em Portugal: essencialismo e inferiorização nas trocas coloquiais sobre categorias minoritárias*. Lisboa, Portugal: ACIDI, 2011.

SAID, E. W. *Orientalism*. 1st Vintage Books ed edition ed. New York: Vintage, 1979.

SANTOS, B. *Pela Mão de Alice: O Social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. *Portugal: ensaio contra a autoflagelação*. Coimbra: Almedina, 2011.

SANTOS, B. DE S. *A gramática do tempo : para uma nova cultura política*. --. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. DE S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade No Século XXI*. Para Uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2000.

SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior no Brasil - 1998*. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

\_\_\_\_\_. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. *Estudos Avançados*, v. 20, n. 56, p. 161–189, abr. 2006.

SCOTT, J. W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053–1075, dez. 1986.

SIQUEIRA, E. S. et al. Seleção de Docentes em Universidades Federais: uma análise dos regulamentos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 20, n. 77, p. 725–748, dez. 2012.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak. In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Cultura*. NY: Macmillan Education, 1988. p. 271–313.

TAVARES, M.; COELHO, S.; GÓIS, M. *O debate epistemológico nos estudos feministas*. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR GÊNERO E CIÊNCIAS SOCIAIS. Instituto Superior da Maia - Portugal, 2009.

TAVARES, O. et al. Academic inbreeding in the Portuguese academia. *Higher Education*, v. 69, n. 6, p. 991–1006, 15 out. 2014.

WALLERSTEIN, I. The west, capitalism and the monde world-system. *Review*, v. 15, n. 4, p. 561–619, 1992.

\_\_\_\_\_. *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham: Duke University Press, 2004.

WIEVIORKA, M. Racismo y exclusión. *Estudios sociológicos*, v. 12, n. 34, p. 37-47, 1994.

\_\_\_\_\_. La mutación del racismo. *Migraciones*, n. 19, p. 151-163, 2006.

YOUNG, I. M. *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1998.

YUVAL-DAVIS, N. Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, v. 13, n. 3, p. 193-209, 1 ago. 2006.

Recebido em 20/01/2016

Aprovado em 20/05/2016