



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E TERRITÓRIO

GRAZIELLY DOS SANTOS GERMANO

**A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS:
TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DE MULHERES COTISTAS
DO CÂMPUS DE ARAGUAÍNA - UFT**

ARAGUAÍNA-TO
2018

GRAZIELLY DOS SANTOS GERMANO

**A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS:
TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DE MULHERES COTISTAS
DO CÂMPUS DE ARAGUAÍNA - UFT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kênia Gonçalves Costa

ARAGUAÍNA-TO

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

G373u GERMANO, Grazielly dos Santos.

A universidade como território de resistências: trajetórias socioespaciais de mulheres cotistas do Câmpus de Araguaína - UFT. / Grazielly dos Santos GERMANO. – Araguaína, TO, 2018.

99 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Estudo de Cultura e Território, 2018.

Orientadora : Kênia Gonçalves Costa

1. Universidade. 2. Trajetórias socioespaciais. 3. Ações afirmativas. 4. Mulheres. I. Título

CDD 306

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

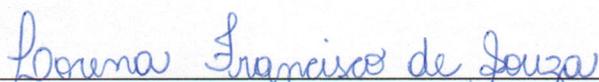
GRAZIELLY DOS SANTOS GERMANO

**A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS:
TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DE MULHERES COTISTAS
DO CÂMPUS DE ARAGUAÍNA – UFT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins, foi avaliada para obtenção do título de Mestre em 16/06/2018, e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca examinadora.

Data de Aprovação 16 / 06 / 2018

Banca Examinadora:



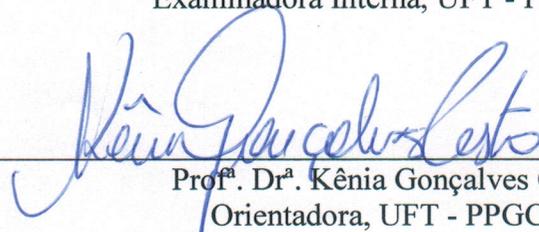
Prof.^a. Dr.^a. Lorena Francisco de Souza.
Examinadora Externa, UEG - Itapuranga



Prof.^a. Dr.^a. Vera Lúcia Caixeta. Examinadora Externa,
UFT - Programa de Pós-Graduação em História, PROFHISTÓRIA.



Prof.^a. Dr.^a. Martha Victor Vieira.
Examinadora Interna, UFT - PPGCult



Prof.^a. Dr.^a. Kênia Gonçalves Costa.
Orientadora, UFT - PPGCult

In memoriam

*Com amor e gratidão à Marielle Franco
e todas às mulheres que pagaram com
suas vidas o alto preço por lutarem
contra as desigualdades.*

Vozes-mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.

Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.

O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade

Conceição Evaristo

AGRADECIMENTOS

Quando eu ainda era criança a realidade de um dia estudar na universidade parecia muito distante, as situações eram praticamente colocadas como factíveis à impossibilidade de cursar o ensino superior. Meu pai, que não concluíra nem o ensino fundamental, e minha mãe, dona de casa, que voltara a estudar depois dos filhos crescidos, não tinham condições de nos oferecer uma educação de qualidade. Mas conforme o tempo foi passando, fui começando a perceber que havia questões muito profundas que me levavam a pensar dessa forma desesperançosa, e sim, apesar de um longo caminho de muitas dificuldades e frustrações, cursei Psicologia como bolsista em uma conceituada universidade.

O que por muitas vezes era motivo de orgulho para minha família, passou a ser também motivo de muitas angústias e inquietações para mim, porque ainda não conseguia compreender porque a universidade não era para todos/as. Esse questionamento martelava minha cabeça, pois eu gostaria tanto que meus irmãos, meus primos e primas, enfim todos/as que assim desejassem também pudessem desfrutar dos conhecimentos que eu tinha acesso por meio do ensino superior e quem sabe a possibilidade de almejam condições de vida melhores e, por muitas vezes me senti inadequada nesse lugar.

Talvez essas primeiras indagações, unidas ao meu posicionamento político, tenham sido uns dos motivos que me levaram a querer buscar investigar esse tema. Nunca fui a mais inteligente ou capacitada. Hoje eu entendo que, se cheguei até aqui, sendo a primeira graduada da minha família, e agora com o título de mestre, é porque também tive muitos privilégios para isso e houve muitos antes de mim que lutaram para que isso fosse possível. Então, para quem um dia não imaginava possuir um diploma de nível superior, o mestrado representa uma conquista imensurável, mas tenho, sobretudo, que agradecer a todas/os que direta e indiretamente contribuíram para a realização dessa conquista.

Agradeço a minha querida **Prof.^a Dr.^a Kênia Gonçalves Costa**, que tenho como um exemplo de professora e educadora, por essa forma muito carinhosa que constrói com todas/os alunas/os a arte de aprender e ensinar, nos mostrando que a educação pode ser sim transformadora. Para mim, ela é a personificação disso, por isso não há palavras que possam exprimir o quanto sou grata à vida por tê-la como minha mestra. Agradeço por ser essa flor tão colorida que alegrou o meu caminho.

Quero agradecer com muito afeto, a **todas as alunas** que confiaram suas histórias de vida a mim, cada uma tem um significado muito especial, ao ouvi-las pude acessar o mais sensível, ao mesmo tempo o mais forte que há em mim, e por que não dizer, o que há em nós, mulheres. Agradeço de coração, sem vocês esse trabalho não seria possível.

Agradeço ao meu companheiro **Luis Juracy**, com *esse jeito manso que é só seu*, por cada abraço de consolo, por cada gesto de ternura e manifestação de amor que quero continuar construindo por toda vida, *enquanto eu puder sorrir, enquanto eu puder seguir*.

Agradeço ao meu filho **Cauê**, pela sua alegria contagiante e meiguice que acalenta meu coração. Por sua compreensão e generosidade em compartilhar seus primeiros dois aninhos de vida com os mesmos dois anos de mestrado, que entre uma leitura e outra, vi aprendendo a dar seus primeiros passos e falar suas primeiras palavras.

Agradeço a minha família que mesmo longe sempre foram tão presentes; aos meus amados pais, **Joaquim e Vanilde**, e meus amados irmãos **Tiago** (somado à minha doce e sapeca sobrinha **Sophie** e querida cunhada **Ana**) e **Franklin** (agora com a cunhada **Stella** e a pequena **Manu**, mais um pontinho de esperança no futuro que nasceu), além da minha amada vizinha **Cida**, mulher guerreira. A nostalgia dos muitos momentos que passamos todas/os juntos/as me motivam e me dão forças para que eu permaneça acreditando nos meus ideais.

Agradeço minha querida amiga **Daiane Ferreira**, mulher de muita fibra que sempre me surpreende com seu posicionamento de solidariedade e justiça. E minha querida amiga **Tamiris Cantares**, que ao recordar nossos bons momentos na varanda da república, ao som de um *heave metal* estridente que compartilhava comigo ou um sambinha “de boa” que eu compartilhava me fazem resgatar os sonhos sobre nossas “utopias-possíveis”, assim, seguir em frente lutando por elas. Agradeço por esse amor fraternal, que mesmo a distância não pode apagar o sentimento da verdadeira amizade que há entre nós.

Agradeço com um sentimento saudoso e de carinho minhas professoras da graduação que sempre acreditaram em mim, sempre ressaltando a importância do nosso papel enquanto psicólogas e na contribuição para a sociedade, elas que com suas palavras de motivação me iniciaram na pesquisa: **prof.^a Dr.^a Adelina Guanais**, **prof.^a Dr.^a Silvana Brandão** e **prof.^a Dr.^a Marli Fernandes**. Talvez, se elas não tivessem

investido em mim em primeiro momento, academicamente e afetivamente, eu poderia não acreditar nas minhas potencialidades para seguir em frente nessa área.

Agradeço aos meus amados/as amigos/as que unindo nossas saudades e “grandes distâncias” construímos uma nova família em Araguaína-TO, à **Sheyse Martins e família, Cláudia Adriana e família**, e também à **Luzirene Alvez e família e Leticia Taveira** pelo carinho sempre.

Agradeço imensamente à coordenação, secretaria e professores/as do **PPGCult**. Reconheci nesse programa de pós-graduação em Estudos de Cultura e Território, nível de mestrado, uma oportunidade especial para somar as minhas indagações acadêmicas, pessoais e políticas. Foi um longo percurso para chegar até aqui, e as disciplinas que participei durante esse processo também contribuíram significativamente. Confesso que no início tive algumas dificuldades, mas pude reconstruir um olhar sobre fazer pesquisa e recheiar a “caixinha” da Psicologia, de onde vim, o que me abriu uma imensidão de possibilidades de atuação. Diante disso, percebo que tive uma tomada de consciência importante durante o curso.

Agradeço também a todas/os meus/minhas colegas de mestrado, pelas discussões, trocas de saberes e momentos descontraídos, mas especialmente, ao amigo **Fernando Vieira** e as amigas **Graziane Pitombeira, Izarete Oliveira e Maria Leal**, amizades que venho construindo ao longo desses dois anos de curso. Agradeço pela força e boas energias que vocês me transmitem.

Agradeço às professoras **prof^a. Dr^a. Lorena Francisco de Souza, prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Caixeta** e **prof^a. Dr^a. Martha Victor Vieira** pelas contribuições valiosíssimas, essenciais para a consecução deste trabalho.

Deixo aqui meus agradecimentos a cada uma dessas pessoas, não necessariamente na ordem apresentada, cada um/uma teve um papel fundamental e específico durante essa caminhada. Gratidão a todas/os, com amor.

RESUMO

A universidade enquanto território é compreendida como um espaço de subjetividades, individuais e coletivas, onde manifestam-se as contraposições hegemônicas e dominantes historicamente construídas, tornando-se cenário de resistências, dentre as quais, as mulheres enquanto grupo social minoritário enfrentam cotidianamente no ensino superior. Tendo em vista essa perspectiva, esse estudo buscou compreender empiricamente as dificuldades vivenciadas pelas estudantes cotistas da Universidade Federal do Tocantins - Câmpus de Araguaína, para isso foi realizada uma discussão teórico-metodológica e interdisciplinar, pautada nos estudos de gênero sob a perspectiva feminista decolonial com o propósito de articulá-la às trajetórias socioespaciais dessas estudantes. Observa-se que as mulheres estudantes cotistas, mulheres negras, mulheres quilombolas e mulheres indígenas, enfrentam muitos obstáculos para finalizar os cursos de graduação, dificuldades alicerçadas culturalmente por meio das relações de poder que envolvem questões de gênero, étnico- raciais e classe, entrelaçadas às condições estruturais que o processo de colonização construiu. Contraditoriamente, esse espaço se apresenta como de fortalecimento enquanto grupo e lugar social e uma oportunidade para melhores condições de vida.

Palavras-chave: Universidade; Trajetórias socioespaciais; Ações Afirmativas; Mulheres.

RESUMEN

La universidad como territorio es comprendida como un espacio de subjetividades, individuales y colectivas, donde se manifiestan las contraposiciones hegemónicas y dominantes históricamente construidas, convirtiéndose en escenario de resistencias, entre las cuales las mujeres como grupo social minoritario enfrentan cotidianamente en la enseñanza superior. En este sentido, este estudio buscó comprender empíricamente las dificultades vivenciadas por las alumnas de la Universidad Federal de Tocantins – Campus de Araguaína, para ello se realizó una discusión teórico-metodológica e interdisciplinaria, pautada en los estudios de género desde la perspectiva feminista decolonial con el propósito de articularla a las trayectorias socioespaciales de esos estudiantes. Se observa que las mujeres estudiantes cotizantes, mujeres negras, mujeres quilombolas y mujeres indígenas, enfrentan muchos obstáculos para finalizar los cursos de graduación, dificultades fundadas culturalmente a través de las relaciones de poder que involucra cuestiones de género, étnico- raciales y clase, entrelazadas a las condiciones estructurales que el proceso de colonización ha construido. Contradictoriamente, ese espacio se presenta como un espacio de fortalecimiento como grupo y una oportunidad para mejores condiciones de vida.

Palabras - clave: Universidad; Trayectorias socioespaciales; Acciones Afirmativas; Mujeres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 — Localização das Unidades das Interlocutoras da pesquisa no Campus Araguaína da Universidade Federal do Tocantins	16
Gráfico 01 — Percentual de Estudantes Cotistas por Gênero	17
Gráfico 02 — Porcentagem de estudantes do gênero feminino distribuídos por cotas étnico-raciais	17
Gráfico 03 — Evolução das taxas de homicídios de mulheres brancas e negras (por 100 mil) no Brasil entre 2003 e 2013	33
Figura 02— Deslocamentos das entrevistadas - Local de origem	66
Figura 03 — Localização de moradia das entrevistadas na cidade de Araguaína – TO ...	69
Figura 04 — Deslocamentos das entrevistadas – Residência-Universidade	71

LISTA DE SIGLAS

ADAC	Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas
AMB	Articulação de Mulheres Brasileiras
ANCA	Associação Negra Cor de Araguaína
CA	Centro Acadêmico
CALE	Coletivo do Araguaia de Luta pela Educação
CCN	Centro de Convivência Negra
CF	Constituição Federal
Cfemea	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CONSEP	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EMVZ	Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia
FCP	Fundação Cultural Palmares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LaGENTE	Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-raciais e Espacialidades
LGBTs	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros's
MEC	Ministério da Educação
NEADI	Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígena
NEAF	Núcleos de Estudos Africanos da Universidade Federal do Tocantins
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais
PPGCult	Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território
PROGRAD	Coordenação e Desenvolvimento, Informação e Suporte Acadêmico
PVNC	Pré-vestibular para Negros e Carentes do Rio de Janeiro
RU	Restaurante Universitário
SEPPIR	Secretaria Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UJS	União da Juventude Socialista
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES DE PODER E COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	24
1.1. DA EPISTEMOLOGIA DO SUL À EPISTEMOLOGIA FEMINISTA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR.....	24
1.2. GÊNERO, EPISTEMOLOGIA FEMINISTA E DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES	28
1.3. GÊNERO, RELAÇÕES DE PODER E A COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE	34
CAPÍTULO II REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS MULHERES, RELAÇÃO DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: O QUE AS COTAS TÊM A VER COM ISSO?	43
2.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA.....	43
2.2. GÊNERO E RAÇA/ETNIA E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS GRUPOS SUBALTERNIZADOS.....	49
2.3. A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES POR MEIO DA EDUCAÇÃO: GARANTIA DE DIREITOS E AS COTAS.....	53
CAPÍTULO III TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS ESTUDANTES COTISTAS 61	
3.1. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS: DE UM ESPAÇO INÓSPITO A UM LUGAR DE RECONHECIMENTO PARA AS MULHERES COTISTAS	61
3.2 A REPRESENTAÇÃO DAS COTAS PARA AS ESTUDANTES COTISTAS: CONQUISTAS E AFIRMAÇÃO DE DIREITOS.....	75
3.3. TRAJETÓRIAS MARCADAS NO CORPO: ESTÉTICA COMO MANIFESTAÇÃO DE RESISTÊNCIA NA UNIVERSIDADE.....	79
3.4 UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DAS MULHERES COTISTAS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	96
ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	98

INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa se correlaciona com a proposta da linha de pesquisa “Paisagens, Narrativas e Linguagens” que tem como objeto de investigação estudantes cotistas¹, isto é, estudantes negras, quilombolas, indígenas que ingressaram na universidade por meio de cotas étnico-raciais. Foi preciso conhecer suas trajetórias socioespaciais², que são consideradas nesta pesquisa, para traçar uma proposta metodológica interdisciplinar de reflexão das subjetividades e a espacialidade do grupo social constituído pelas estudantes cotistas. Para isso, há também uma tentativa de discussão do conceito de território, espaço e lugar - entendidas nesse estudo como categorias analíticas, que abarcam o contexto da universidade.

A relevância social do presente estudo permeia na própria discussão sobre as questões de gênero e as cotas, tendo em vista as políticas sociais que envolvem essas temáticas, além disso, pela tentativa de articulação sobre os estudos de gênero em uma perspectiva decolonial, teoria recentemente explorada nas produções brasileiras. A autora Curiel Pichardo (2009) em “*Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*” enfatiza a necessidade de se contar “outras” histórias, que quase nunca foram contadas:

A descolonização para nós se trata de uma posição política que atravessa o pensamento e a ação individual e coletiva, nossos imaginários, nossos corpos, nossas sexualidades, nossas formas de atuar e ser no mundo e que acredita em uma espécie de revolução intelectual, de práticas sociais e de construção de pensamento próprio de acordo com as experiências concretas. Se trata de um questionamento do sujeito único, ao eurocentrismo, ao ocidentalismo, à colonialidade do poder, ao mesmo tempo que reconhece propostas como hibridização, polissemia, outros pensamentos, subalternizados. Essas propostas críticas do feminismo da América Latina e do Caribe são posições de oposição ao feminismo branco, heterossexual, institucional. Mas, acima de tudo, um feminismo que pensa e repensa na necessidade de construir uma prática política que considere a sobreposição de sistemas de dominação como o sexismo, o racismo, a heterossexualidade e o capitalismo, o porquê consideramos essa "matriz de dominação". (CURIEL PICHARDO, 2009, p.03)

¹ Estas estudantes estão inseridas nas políticas afirmativas, contudo o processo seletivo e as estudantes se denominam cotistas, assim, neste trabalho, se denominará com esta terminologia, “cotistas”.

² Trajetórias socioespaciais é um conceito que vem sendo desenvolvido por Alex Ratts e pesquisadores/as do Núcleo de Estudos Afrodescendentes e Indígena (NEADI) e Laboratório de Estudos de Gênero, Étnicos-raciais e Espacialidades (LaGENTE) ambos na Universidade Federal de Goiás. Isso será discutido mais profundamente mais adiante no detalhamento metodológico.

Nessa pesquisa há uma tentativa de contribuir para o que Ochy Curiel Pichardo chamou de “revolução intelectual” e nos convoca a contar histórias que não são contadas, que foram sistematicamente silenciadas, por isso a escolha de contar a história de estudantes que entraram por meios de cotas na universidade, pois viram nesse novo espaço uma oportunidade para conseguir ‘um lugar ao sol’ em meio a uma sociedade excludente que muito oprime as mulheres e que se renova cotidianamente sob as marcas que a colonização resguardou, em forma de preconceitos, discriminação e exclusão.

Para entrar em contato com essas narrativas, vale lembrar como Heidegger (1979 apud Marandola Jr, 2012) enfatiza a ontologia ser-lugar, no sentido de lugar enquanto essência da experiência geográfica (ser-no-mundo), ligado de diferentes maneiras à paisagem e ao território. O que remete a Tuan (1980), para esse geógrafo, a familiaridade com o espaço, pela experiência, faz torná-lo lugar.

A atual realidade científica é marcada pela cisão entre investigação e intervenção, o que leva ao distanciamento entre a mudança e o conhecimento, na medida em que muitos pesquisadores não utilizam os resultados de suas pesquisas para promover melhorias em sua realidade (GIL, 2005). Nesse âmbito, esse estudo pretende favorecer um saber interdisciplinar sobre questões de gênero, étnicas raciais e classe, por meio das trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas e suas vivências na universidade. A partir desse enfoque foi realizada uma reflexão às questões que nesse processo emergiram, considerando que elas, também, são partes pertencentes e constituintes deste território.

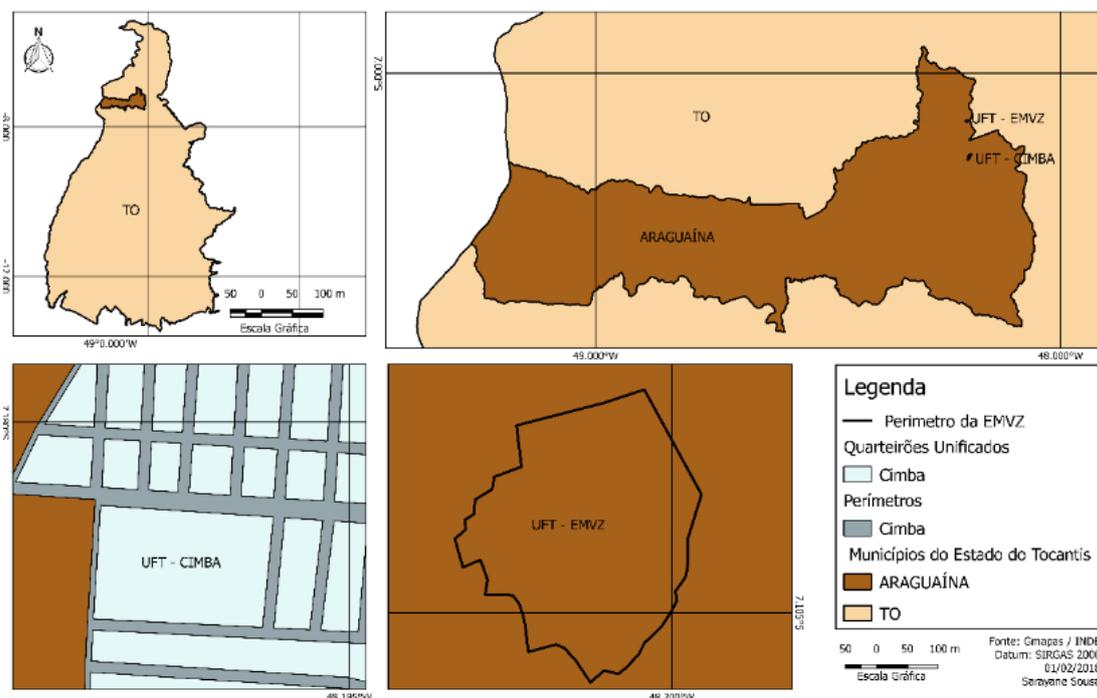
Para a consecução de tal propósito utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa, a qual pressupõe o contato direto e estreito do pesquisador com o sujeito e a situação em foco. Tal necessidade se justifica pelo fato de que as circunstâncias particulares em que um determinado fenômeno se insere são consideradas essenciais para que se possa compreendê-lo, na medida em que a natureza dos fenômenos humanos é influenciada pelo contexto onde estes ocorrem (GIL, 2005).

Na primeira etapa da investigação foram feitas entrevistas semiestruturadas com as estudantes cotistas da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Araguaína (onde estão localizados 12 cursos de graduação) (Figura 01), que incluem as estudantes pretas, pardas, quilombolas, indígenas³, totalizando 482⁴, sendo que, desse total, 51% se

³ Classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

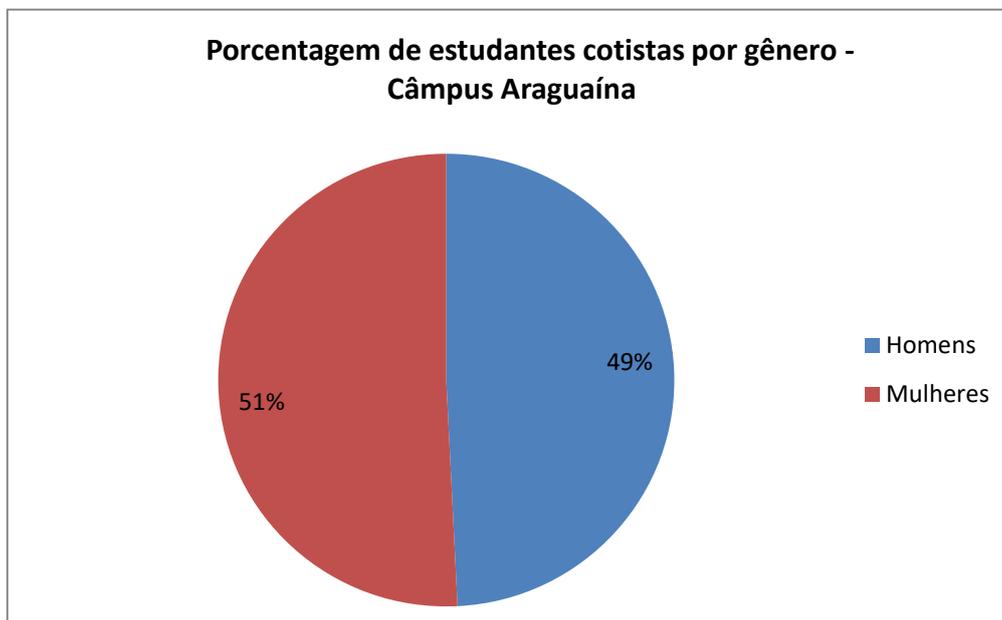
consideram do gênero masculino e 49% do gênero feminino (Gráfico 01), e dentre as do gênero feminino, que se refere o objeto de pesquisa do presente estudo, o percentual de cotistas pretas é maior, seguidas pelas pardas, depois quilombolas e indígenas, na sequência (Gráfico 02), nesse *campus*. Assim, foram selecionadas aleatoriamente 2 (duas) de cada grupo, totalizando 8 (oito) participantes. A descrição de exigência para participação da pesquisa é que seja do gênero feminino e que tenha acesso à universidade por meio das cotas étnico-raciais e que não seja menor de idade. Em consonância com os procedimentos éticos de pesquisa, foram elaborados termos de consentimento livre e esclarecido para as participantes (Anexo 01). Foram respeitadas as determinações do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2013). Para o levantamento de dados foram utilizados: roteiro de entrevista e gravador digital, sendo todas gravadas e transcritas com prévio consentimento da pessoa entrevistada.

Figura 01 — Localização das Unidades das Interlocutoras da pesquisa no Campus Araguaína da Universidade Federal do Tocantins



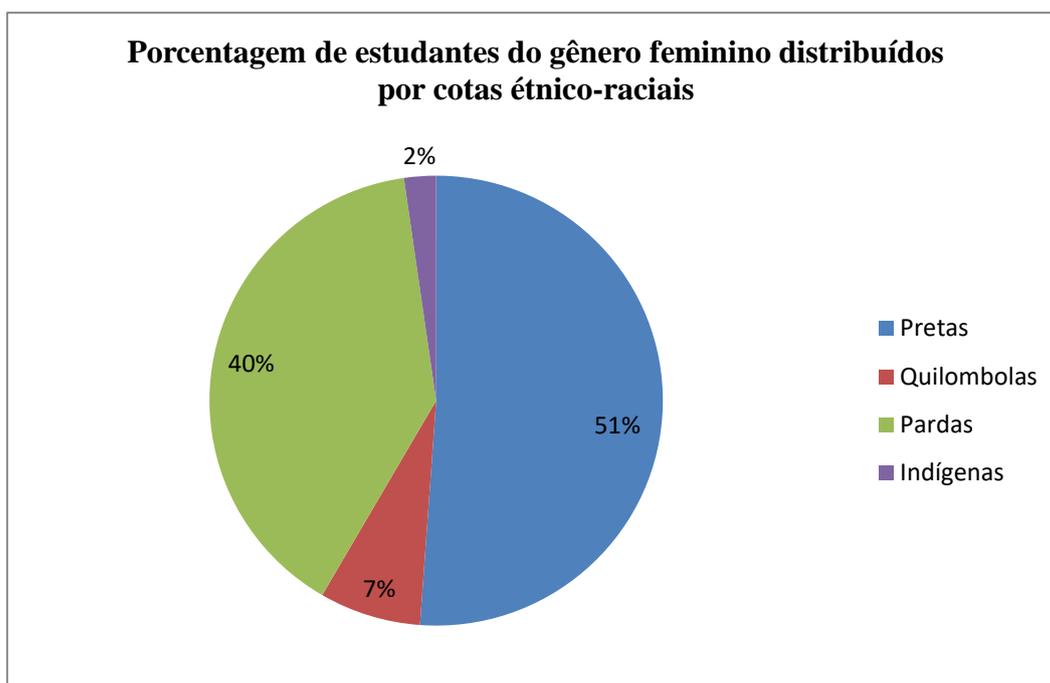
⁴ Dados obtidos pela Coordenação e Desenvolvimento, Informação e Suporte Acadêmico da UFT (UFT/PROGRAD, 2017).

Gráfico 01 — Percentual de Estudantes Cotistas por Gênero



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos pela Coordenação e Desenvolvimento, Informação e Suporte Acadêmico da UFT (UFT/PROGRAD, 2017).

Gráfico 02 — Percentagem de estudantes do gênero feminino distribuídos por cotas étnico-raciais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados obtidos pela Coordenação e Desenvolvimento, Informação e Suporte Acadêmico da UFT (UFT/PROGRAD, 2017).

As políticas públicas para a diversidade ganharam mais espaço a partir da década de 1990, como por exemplo, as questões étnico-raciais, com as cotas para negros e indígenas; união estável para homossexuais; Lei Maria da Penha para mulheres e outros. Especificamente, sobre as políticas de ações afirmativas étnico-raciais ao ingresso na universidade, foi promulgada a Lei federal nº 12.711, no ano 2012 (BRASIL, 2012a), mais conhecida como “lei de cotas”, regulamentada pelo Decreto nº 7.824 (BRASIL, 2012b) e pela portaria do MEC nº 18 (BRASIL, 2012c) que significou um avanço para democratização no acesso ao ensino superior. (SISS *et al*, 2016).

Para compreender a atual conjuntura em relação à implantação das ações afirmativas no Brasil e as chamadas políticas de cotas nas universidades, entendendo que a segunda é um desdobramento da primeira, é preciso realizar um panorama geral, mesmo que brevemente, de todo processo de envolvimento político e social que ocorreu, sobretudo, em primeiro momento, com o protagonismo do Movimento Negro.

Contextualizam-se as ações afirmativas, da maneira que se conhece hoje, como o resultado de sua expansão significativa nos últimos anos, nos governos Luis Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, sendo estendidas a outros grupos minoritários, como os indígenas, quilombolas, mulheres, pessoas com deficiência e LGBTs em diferentes esferas que se reconhecem tais desigualdades. Assim em definição, de acordo com Cinthya Campos em sua apresentação para o livro de Gaspar e Barbosa (2013, p.02), as ações afirmativas “[...] compreendem políticas públicas (e privadas) que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários [...] Tal perspectiva fundamenta-se na premissa de que a igualdade de direitos basta para garantir o acesso igual à educação e ao mercado de trabalho.” Para Munanga (2001, p. 31), as ações afirmativas:

[...] são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países onde já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), elas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “*equal opportunity policies*”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

No Brasil, segundo Siss *et al* (2016), as políticas de ação afirmativa que centralizam o debate político e acadêmico sobre o enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais, o que inclui a democratização do acesso ao ensino superior, são as da modalidade de reservas de vagas, consideradas as mais polêmicas das diferentes

modalidades de ação afirmativa. A modalidade de reserva de vagas no ensino superior se caracterizou como uma conquista imensurável, principalmente porque significou o primeiro reconhecimento do Estado brasileiro sobre os efeitos do racismo e a urgência de medidas que pudessem diminuir as consequências dos seus efeitos na população afro-brasileira.

Santos (2006) ressalta que foi pela entrada dos negros na Universidade neste início do século XXI, fruto da atuação do Movimento Negro brasileiro, que deu abertura para o debate sobre a democratização racial. O fato é que não se discutia a elitização econômica e racial da universidade brasileira, essa pauta somente germinou através da denúncia do movimento PVNC (Pré-vestibular para Negros e Carentes do Rio de Janeiro), criado em 1993, e que contribuiu para difundir o debate racial associado à problemática da inclusão no ensino superior. Desse modo, nasceu um contexto que ganhou forças, a ideia da construção de políticas públicas voltadas para o acesso de negros à universidade, culminado na criação de políticas de reservas de vagas para negros, que se expandiu hoje para um debate nacional. Assim, depois de muita luta, no ano de 2001, a UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) abriu os caminhos para outras universidades. Recentemente, em 2017, depois de anos de resistência, a última grande universidade a aderir ao sistema das cotas no Brasil foi a USP (Universidade de São Paulo), não por coincidência, considerada a mais elitista do país. Conquista legítima alcançada pela pressão dos movimentos sociais.

A “lei de cotas” contempla a reserva de vagas para indígenas e quilombolas, porém considerando sempre o último censo demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em vigência, verificando a soma da população específica de cada estado. (BRASIL, 2012) Assim, as chamadas populações tradicionais possuem o direito de ingresso por meio das cotas, no entanto, o número é pouco representativo, já que há especificidades de cada grupo que os invisibilizam, vai desde as questões territoriais até questões culturais, de acesso geográfico, entre outras relativas ao próprio processo de colonização.

A Universidade Federal do Tocantins foi a primeira universidade brasileira a instituir o sistema de cotas para estudantes indígenas. Em 2004, a resolução elaborada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e pela Secretaria Especial para Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) reservou 5% de vagas do vestibular da UFT para estes candidatos. No dia 19 de novembro de 2013, na véspera do dia da Consciência Negra, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFT aprovou a

cota, também de 5%, para estudantes de origem quilombola em processos seletivos para os cursos de graduação (JARDIM; SANTOS, 2017).

Essa abertura para cotas na UFT possibilitou a entrada de vários cotistas, por isso, essa pesquisa achou interessante investigar as mulheres desse grupo. Através das entrevistadas buscou-se obter as informações para compreensão de suas trajetórias socioespaciais, que são consideradas nesta pesquisa, uma proposta que representa uma forte interdisciplinaridade, um diálogo entre a geografia e demais ciências sociais, como sociologia, antropologia, psicologia e outras, a fim de refletir e analisar as relações, as subjetividades e a espacialidade do grupo social constituído por essas estudantes. Esse conceito se iniciou com a discussão de alguns primeiros estudos sobre trajetórias de mulheres negras, a exemplo da historiadora Beatriz Nascimento (RATTS, 2007), da socióloga Lélia Gonzalez (RATTS E RIOS, 2010) e outros estudos e orientações com foco de mobilidade espacial e social de intelectuais, estudantes e trabalhadores/as negros/as como o de mulheres professoras negras na escola pública (SOUZA, 2007), do geógrafo Milton Santos (CIRQUEIRA, 2010) e discentes no espaço acadêmico na UFG. (SANTOS, 2015).

A entrevista é considerada uma parte fundamental, pois é compreendida como um espaço para possível acesso às trajetórias socioespaciais das estudantes e suas experiências vivenciadas na universidade. Para tanto, pretende-se utilizar, para interpretá-las, a metodologia da história oral, que é uma ferramenta baseada na interpretação das memórias dos sujeitos (PORTELLI, 2010).

A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que lembrar-nos que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um patchwork, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença. É uma representação do real mais difícil de gerir, porém parece-me ainda muito mais coerente, não só com o reconhecimento da subjetividade, mas também com a realidade objetiva dos fatos. (PORTELLI, 1996, p.09).

Portelli (2000), afirma que a história oral lida com a memória não apenas com o objetivo de preservar a informação, mas como sinal de luta e como um processo que ainda está em andamento, em movimento. Por isso, a memória é encarada como um

“fato da história”, não apenas como uma recordação da história, mas memória “como”, no sentido de estado, da história. Assim, ele faz uma observação instigante em relação a essa metodologia, dizendo que acredita ser uma extensão da política, pois há um desafio das memórias às ideologias dominantes, também é uma parte de movimentos políticos de indivíduos aos poderes dominantes na economia e na política.

Como referencial teórico e interdisciplinar pautou-se sobre a teoria feminista decolonial para fundamentar as histórias de vida das estudantes cotistas. Os materiais coletados pelas entrevistas foram sistematizados e em seguida, articulados sob viés dos pressupostos teórico-metodológicos adotados.

Assim, pretendeu-se pesquisar sobre as condições práticas e teóricas e que possibilitam uma reflexão sobre as trajetórias socioespaciais e a vivência das estudantes cotistas na universidade. As discussões foram construídas a partir do entrelaçamento das diferentes informações reunidas, as quais surgiram do próprio processo investigativo, posteriormente relacionadas por meio das falas das participantes ao longo dos capítulos.

Inicialmente, como fundamentação teórica, julgou-se necessário discutir a universidade enquanto território e também como parte integrante de um espaço. Ela compõe o território, pensar nela, independente do lugar que se insere, pode ser um equívoco. O que acontece no ambiente acadêmico superior é mais um reflexo das situações sociais mais amplas, como econômica e política e, sob a perspectiva de território para Haesbaert (2006), a universidade está pertencente na macrodimensão caracterizada pela apropriação da dimensão simbólica por um determinado grupo em relação ao espaço de conveniência, uma compreensão cultural de dimensões analíticas. Verifica-se, então, a “espacialidade humana” e o desdobramento do conceito naturalizado como parte especificamente da Geografia e estendido para uma compreensão multifacetada e com propósitos contextuais, tais como as Ciências Políticas, Sociologia, Psicologia e outros.

Haesbaert (2006), ampliando a perspectiva sobre território, entende também como relação de dominação e apropriação sociedade-espaço e desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômico mais “concreta” e “funcional” à apropriação mais subjetiva e/ou “cultural-simbólica”. Ou seja, em um sistema de dominação sob um dimensionamento de territorialização, uma pessoa não desenvolve devido apenas às diferenças individuais, mas a impossibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesma, sobre os outros e suas relações sociais e a impossibilidade de questionar as instituições nas quais se encontra inserida, dentre elas, a própria

universidade.

A dominação e apropriação do espaço, de acordo com Haesbaert (2006), deveriam caminhar juntas, mas a história é também a história da sua separação, quem vence é o dominante. Desta forma, a apropriação de espaço na sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade.

Assim, já realizada uma interlocução preambular à luz conceitual de território, como apresentado por Haesbaert (2006), estendendo à universidade, favorece e abre os diálogos do percurso teórico-metodológico.

No primeiro capítulo, “Epistemologias feministas e interdisciplinaridade: relações de poder e colonização do conhecimento”, foi construído uma discussão que visa aprofundar os estudos de gênero em uma perspectiva da colonialidade do poder, que segundo Aníbal Quijano (2002), é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça”. Significa a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial que foram impostas no curso da expansão do colonialismo europeu. Serão discutidas as *epistemologias do Sul* articulando-as a uma perspectiva feminista, ampliando essa reflexão crítica para o contexto da universidade, no sentido de entendimento que há uma colonização dos saberes por meio de marcadores sociais de raça, gênero e classe. Essencialmente, esse capítulo tem como objetivo abrir o diálogo interdisciplinar teórico-metodológico sob a ótica que se trata o presente estudo: *uma epistemologia feminista a partir do Sul*.

No segundo capítulo, “Representação social das mulheres, relação de gênero, raça e classe”: o que as cotas têm a ver com isso?, pretendeu-se argumentar, por meio do levantamento de literatura, uma relação entre as questões de gênero e a importância das cotas étnico-raciais para mulheres que fazem parte dos grupos subalternizados socialmente. Por isso, em primeiro momento discutiu-se as representações das mulheres, destacando que essas representações são construídas por preconceitos e estigmas que cada mulher carrega em sua trajetória particularmente, de acordo com o lugar social que pertence. Em seguida, explanou-se sobre as questões de gênero e ações afirmativas para os grupos subalternizados e, por último, discorreu-se sobre a emancipação das mulheres por meio da educação, discutindo sobre a garantia de direitos

e as cotas, fechando assim, a linha de raciocínio, sobre as relações de gênero, étnico-raciais e a importância das cotas.

O último capítulo, “Trajetórias socioespaciais de estudantes cotistas”, teve como enfoque uma compreensão empírica mais aprofundada sobre as dificuldades vivenciadas pelas estudantes cotistas na universidade, que foram mais especificamente abordadas no primeiro tópico: “A universidade como território de resistências”. Pretendeu-se realizar uma discussão teórica-metodológica e interdisciplinar, pautada nos estudos de gênero com o propósito de articulá-la às trajetórias socioespaciais. Durante as entrevistas foi possível observar que as cotas têm uma representação muito importante para as cotistas, por isso, além disso, buscou-se discutir outras duas variáveis muito presentes em suas falas, a questão do corpo e estética, no tópico: “Trajetórias marcadas no corpo” e sobre “Os movimentos sociais como espaço de fortalecimento das estudantes cotistas”.

Por ora, uma reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire (1973), que assinala que a educação precisa libertar-se dos moldes dominantes para, assim, colocar no horizonte a libertação dos povos latino-americanos, cuja realidade é de opressão e exploração. Para isso, é necessária uma nova epistemologia e uma nova práxis. O presente trabalho busca trilhar um caminho em direção a essa nova epistemologia e essa nova práxis. Como fazê-las?

CAPÍTULO I

EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS E INTERDISCIPLINARIDADE: RELAÇÕES DE PODER E COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

*“Mil nações
 Moldaram minha cara
 Minha voz
 Uso pra dizer o que se cala
 Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala
 O meu país
 É meu lugar de fala.”*

(Música “**O que se cala**”, cantada por Elza Soares)

Nesse capítulo, são discutidas as *Epistemologias do Sul* articulando-as à perspectiva feminista, ampliando essa reflexão crítica para o contexto da universidade, no sentido de entendimento que há uma colonização dos saberes por meio de marcadores sociais de raça, gênero e classe. Essencialmente, esse capítulo tem como objetivo abrir o diálogo interdisciplinar teórico-metodológico sob a ótica que se trata o presente estudo: *uma epistemologia feminista a partir do Sul*.

1.1. DA EPISTEMOLOGIA DO SUL À EPISTEMOLOGIA FEMINISTA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Um teórico que se debruça a compreender e discutir os processos coloniais é o argentino Walter D. Mignolo, construindo uma vasta e sólida bibliografia, que tem como escopo a compreensão social e cultural a partir do pensamento crítico sobre os saberes que foram negados pelos processos de colonização, sobretudo pelos europeus, tanto na América Latina, quanto na África. Nesse contexto, algo só tem valor quando transformado em mercadoria, os valores culturais são sistematicamente desrespeitados e os direitos fundamentais violados, não se enxerga um ser humano em sua pluralidade, nas particularidades de sua cultura – partindo do pressuposto que essa é uma realidade multicultural, tendo como “padrão” estabelecido a ser seguido por uma única cultura.

Nessa mesma linha, Boaventura de Sousa Santos ao pensar no conceito “epistemologias do sul”, desenvolve um raciocínio para criação de novos paradigmas, mais precisamente “subjetividades paradigmáticas”, ou seja, local em que o pensamento crítico independente, de transformação emancipatória, pode e deve ocorrer livre dos moldes hegemônicos. Na atualidade, nesse mundo globalizado, mais especificamente essa questão nomeada por ele como “globalização localizada” – “localizada”, pois sua

“raiz” parte de um lugar – o norte, o neoliberalismo é um aliado e, conseqüentemente os saberes do sul são subalternizados (MIGNOLO 2003; SANTOS, 2010).

Nesse sentido, Santos (2010) lança mão de dois questionamentos: porque os conhecimentos não científicos são considerados locais, periféricos? Porque permanece a relação de dominação apesar de mudarem as ideologias que justificam, tais como a globalização? Na tentativa de saná-los, menciona as dicotomias que revelam a dimensão de dominação, onde moderno/saber tradicional se baseia na ideia que o tradicional é prático, coletivo e fortemente implantado no local. Mas se assumir, como faz a epistemologia crítica, que todo o conhecimento é parcial e situado, é mais correto questionar todos os conhecimentos, incluindo os científicos.

Santos (2010) defende que a epistemologia ocidental dominante foi construída na base da necessidade de dominação colonial, assenta na ideia de um pensamento abissal. Esse pensamento opera pela definição de linhas que dividem as experiências, os saberes e os autores sociais entre os que são úteis inteligíveis e visíveis (os que ficam do lado norte da linha) e os que são inúteis e perigosos, ininteligíveis, objetos de supressão e esquecimento (os que ficam do lado sul da linha). Segundo o autor, o pensamento abissal continua a vigorar até hoje, muito para além do fim do colonialismo político. Para combater propõe uma iniciativa epistemológica assente na ecologia dos saberes e na tradução intercultural.

A ecologia dos saberes, uma nova forma de relacionamento entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento, é a chave para a construção epistêmica que possibilite envolvimentos horizontais, desafiando as hierarquias de poderes que têm sido naturalizados pela história. Essa visão traz à tona, implicitamente, como forma epistemológica, alternativas das lutas sociais emancipatórias, sobretudo no Sul, as quais ecoam a voz de resistência contra o capitalismo global, tornando visíveis outros saberes não-científicos e não-ocidental, prevalecendo nas práticas sociais de amplos setores sociais. Assim salienta,

A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologias de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes. (SANTOS, 2010, p. 154).

Já na primeira linha da citação direta, ao elucidar conceitualmente a “ecologia

dos saberes”, nota-se uma abordagem interdisciplinar onde o autor destaca a possibilidade de interlocução de saberes e a busca do rompimento dos conhecimentos disciplinares paradigmáticos, considerando o diálogo entre as ciências e o encontro da relação entre elas, como Pombo (2004, p. 10) corrobora no trecho abaixo.

Trata-se de reconhecer que determinadas investigações reclamam a sua própria abertura para conhecimentos que pertencem, tradicionalmente, ao domínio de outras disciplinas e que só essa abertura permite aceder a camadas mais profundas da realidade que se quer estudar. Estamos perante transformações epistemológicas muito profundas. É como se o próprio mundo resistisse ao seu retalhamento disciplinar. A ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar transversal.

Mas como pensar de uma maneira interdisciplinar, uma forma ecológica que contribua para o enriquecimento epistemológico e científico para emancipação das mulheres? Como fazê-lo por meio do viés da decolonialidade e estudos de gênero? Pensar em teorias feministas para compreensão das relações construídas por bases da colonização vem sendo um trabalho árduo de muitos intelectuais, já que nesta perspectiva proposta, as teorias feministas também se pautaram em uma história unilateral e ocidental, o feminismo burguês, que nasceu na Europa. É fato que houve muitas conquistas de direitos para igualdade de gênero que esse movimento proporcionou em termos imensuráveis, e é sim considerada uma luta legítima. Porém, realizar uma leitura a partir “do sul” é uma proposta necessária para entender os processos de opressão específicos das mulheres latinas americanas herdadas por uma cultura colonizadora. Teóricas feministas como a indiana Chandra Mohanty, a dominicana Ochy Curiel Pachardo, a mexicana Karina Ochoa, a boliviana Juliete Paredes, e até mesmo a brasileira Sueli Carneiro, entre outras, são apenas exemplos de muitas mulheres que realizam uma reflexão teórica à prática com abertura a novas formas epistemológicas de articular saberes, e o mais grandioso disso: pautando as mulheres.

Essas autoras defendem em suas pesquisas um contradiscurso daquele do que foi instituído no processo colonizador e escravocrata, um discurso hegemônico que silencia e pulveriza ao longo do tempo os saberes e a cultura que não foram construídos a partir dele, somente aquele eurocentrado, excluindo os demais. A relação com a maneira de lidar com a natureza, as crenças e formas de organização de outros povos é inferiorizada e assim, disseminado o preconceito e fazendo que cada vez mais suas histórias sejam gradativamente apagadas.

Nas entrevistas com as mulheres participantes dessa pesquisa, foi possível

observar nitidamente, em situações do cotidiano relatadas, as facetas veladas, ou nem sempre tão veladas assim, das relações de poder instituídas pelo processo colonizador na tentativa iminente de deslegitimar o lugar social originário dessas estudantes. Assim, situações como as que aparecem nas seguintes falas são comuns:

“Já ouvi muita piadinha, de gente que estudou comigo, ‘vocês tem privilégios, vocês isso e aquilo’. Ficavam me criticando, e eu falava: ‘vocês não sabem a realidade da minha família, não sabem da trajetória que os meus antepassados para que hoje eu seja uma quilombola’, então assim, sempre argumentando com eles, mas nunca me deixando levar, resistindo.” (Cotista “E”, mulher quilombola – Comunidade Quilombola Pé do Morro).

“Na faculdade mesmo, ouvi pessoas falarem que os índios são burros, na turma que eu fiz disciplina, só que fiquei calada, não quis falar nada, não respondi, chorei.” (Cotista “G”, mulher indígena, povo da etnia Karajá-Xambioá).

O exemplo dessas falas, não apenas revela a discriminação e desmerecimento dos povos tradicionais e o desconhecimento da riqueza de seus conhecimentos, bem como a urgência de uma epistême a partir do sul, que verdadeiramente considere a relevância da interdisciplinaridade e/ou porque não dizer transdisciplinaridade, capazes de semear os múltiplos saberes que chegam até o espaço acadêmico e que não simplesmente queiram desvalidá-los.

No cerne da perspectiva epistemológica, há no objetivo interdisciplinar uma alternativa à abordagem disciplinar, que é reguladora e normatizadora, que vai na contramão do compartilhar diferentes domínios de saberes. E, na presente pesquisa, houve uma ambiciosa tentativa de realizar tal proposta, por meio de mediação e interlocução de diferentes e muito específicos “lugares de fala”, mas que se encontram em determinado momento no mesmo caminho, na necessidade de afirmação e reivindicação política por meio das cotas. As mulheres se unem em um mesmo objetivo, que é a garantia de um direito conquistado com muita luta e oferecer suas “vozes” para anunciar que eles se mantenham até quando for preciso.

Uma perspectiva feminista por si só já está embutida uma visão a partir da decolonialidade, pelo rompimento da lógica patriarcalista, de homens-branco-ocidental, um lugar sólido onde ainda a cultura acadêmica construiu seus alicerces. Silva (2011) afirma que essa ótica causa uma desestabilização nas pretensas verdades científicas proporcionadas pelos debates sobre a ciência pós-moderna que contribuiu para a discussão da geopolítica do conhecimento e, com isso, intensificaram-se os estudos da

geografia etnicorracial, que denunciavam a produção epistemológica branca, suprimindo o conhecimento de grupos não brancos.

1.2. GÊNERO, EPISTEMOLOGIA FEMINISTA E DESCOLONIZAÇÃO DE SABERES

De acordo com Najerá (2014), a epistemologia é entendida como um processo de construção de conhecimento de qualquer sociedade que se refere a uma matriz cultural, a qual é uma formação histórica e dinâmica que se incorpora, bem como excluídos os elementos em sua constituição. Esses elementos se articulam e dão sentido ao social em diferentes contextos, sem abandonar as referências da cultura que reproduz.

A experiência social em si é construída de conhecimento, mas ao mesmo tempo, esse conhecimento que produz um novo ao ser incorporado por um indivíduo social. As sociedades que foram colonizadas, essas matrizes culturais experimentaram violentos processos de destruição, mas não conseguiram apagar por completo os saberes, práticas e formas sociais que se mantêm no presente, embora ressignificados, invisibilizados e desarticulados em seus próprios sentidos culturais. Dessa maneira, ela propõe uma possibilidade de inserir novos sujeitos no debate latino-americano, pois é essencial para o reconhecimento da diversidade epistêmica. (NAJERÁ, 2014).

Nesta mesma perspectiva, Rago (1998), esboça ideias, considerando “epistemologia” como um campo de uma forma de produção de conhecimento, conceitualmente, mais especificamente, aos que se referem aos conhecimentos científicos, chamando a atenção para o movimento de constituição de um, ou vários, projetos feministas de ciência que vão além daquelas que se dizem pouco interessar aos “feminismos dos trópicos”, cujas produções estão enraizadas no hemisfério norte. Assim, faz uma forte crítica da maneira predominante de fazer ciência apresentando o contradiscurso do eminente, considerando a importância de trazer uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, se deslocando de um pensar que tem como ponto de partida um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual-civilizado-do-primeiro-mundo.

Com fundamento da Teoria do Conhecimento⁵, Calvalli (2012) salienta que o

⁵ Perspectiva filosófica que estuda as relações entre sujeito e objeto no ato de conhecer (HESSEN, 1999).

sujeito do conhecimento deve ser considerado como efeitos das determinações culturais, inserido em um campo complexo de relações sociais, sexuais e étnicas, assim caem por terra a objetividade e neutralidade que em tese garantem a veracidade do conhecimento. Sendo assim, a epistemologia feminista ou ainda um modo feminista de pensar, visa também incorporar as dimensões subjetiva e emocional do conhecimento, o que indica um questionamento da produção do conhecimento como processo racional e objetivo para a verdade pura e universal.

Restrepo (2010) lança mão de um questionamento pertinente: há de fato uma forma de investigação feminista? Ela mostra os pontos de vista existentes e o reflexo do desequilíbrio entre as contribuições feitas por feministas europeias, americanas e do terceiro mundo a este respeito. O que ocorre é que a questão da existência ou não da pesquisa feminista também tem um relacionamento muito forte com os dilemas da pesquisa social em geral, por exemplo, relativas ao método, metodologia, técnicas, correntes teóricas e relações interdisciplinares e, em geral, com a questão da ciência. Desse modo, o feminismo se nutre das discussões sobre o modo de gerar conhecimento, ao propor novas perspectivas analíticas e transformações profundas que afetam a tradição científica. De qualquer maneira, os debates a este respeito, que são de consideração recente, devem contribuir e, ao mesmo tempo, alimentar toda experiência de pesquisa que seja levantada de qualquer corrente do feminismo. Daí a importância em registrar algumas reflexões epistemológicas e metodológicas que surgiram como resultado de uma pesquisa sobre a diversidade original do feminismo histórico na América Latina e no Caribe.

Pode-se dizer então, após os caminhos percorridos por meio das discussões sobre o método e a metodologia do conhecimento em cumplicidade com o feminismo, essa práxis feminista também tem um perfil epistemológico que questiona todas as formas de conhecimento por si só. A historiadora Ana Lau (2000, apud Restrepo, 2010) conta sobre isso: o feminismo não só conseguiu chamar a atenção para a invisibilidade e ausência de mulheres no mundo público, sua subordinação e exploração, mas vem formando um novo corpus teórico que transformou todos os campos do conhecimento e, portanto, afetou tanto em discursos políticos quanto em práticas sociais.

A passagem da práxis feminista é resultado de uma longa história de lutas e batalhas percorridas, afirma Ortiz Gomez (1997), onde ao longo do tempo, vai se renovando e se tornando cada vez mais complexa, transformando os conteúdos de seus próprios discursos, incluindo a própria ideia do que é o feminismo, de acordo com o

momento, os assuntos, a reação patriarcal e o próprio desenvolvimento de conhecimento. O *gênero* tem sido um dos recursos conceituais chave na análise feminista da ciência, uma categoria que permite contemplar os sexos como entidades sociais, políticas e culturais, superando as limitações do conceito de sexo, que parece referir a algo natural, primário, essencial e aparentemente apresentado às transformações históricas. Assim, o gênero é um sistema de relações sociais, simbólicas e psíquicas que serve como marcador das diferenças que acabam sendo desfavoráveis às mulheres em relação aos homens.

O gênero possui um componente estrutural, pois está presente nas bases da organização social e da divisão do trabalho. Além disso, tem um componente simbólico que se expressa mediante atributos personificados que se aplicam as pessoas, bem como as coisas e conceitos abstratos. Tem por último um componente individual que afeta a identidade das pessoas e a forma em que se reconhecem a si mesmas e seus próprios corpos. No campo da ciência, as metáforas sexuais são imagens sociais que atuam de dois modos: incorporando expectativas sociais nas representações que fazem da natureza e naturalizando crenças e práticas culturais. (ORTIZ GOMEZ, 1997).

A epistemologia feminista estuda o que precede, segundo Graf (2010), abordando a forma como o gênero influencia as concepções de conhecimento, na pessoa que conhece e nas práticas de investigar, pedir e justificar. Identifica as concepções e práticas dominantes de atribuição, aquisição e justificação de conhecimentos que se colocam sistematicamente em desvantagem para as mulheres, porque estão excluídas da pesquisa, negando que tenham autoridade epistêmica, estilos cognitivos femininos e modos de conhecimento são desqualificados, são produzidas teorias de mulheres que as representam como inferiores ou desviantes em relação ao modelo masculino, são produzidas teorias de fenômenos sociais que tornam invisíveis as atividades e os interesses das mulheres ou as relações desiguais de poder e o conhecimento científico e tecnológico é produzido que reforça e reproduz as hierarquias de gênero.

A contribuição da crítica feminista deve ser destacada, tanto a que surgiu no interior das próprias disciplinas científicas como a que foi desenvolvida no campo 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 do conhecimento substantivos produzidos por diferentes disciplinas. Uma observação atenta desses debates não poderá deixar de notar a contribuição, de outras orientações críticas do projeto da

epistemologia e, em particular, das que estão associadas à crítica ao próprio projeto eurocêntrico e enquanto parte da dinâmica de colonialidade que marca a relação entre saberes científicos e outros saberes e modos de conhecimento. Os trabalhos de Sandra Harding (1998) são um exemplo de contribuição para o debate “interno”, sobre epistemologia e sobre ciência moderna apoiada nos estudos pós-coloniais. Mas mesmo nesse caso, é notória a dificuldade de sair do quadro eurocêntrico em que o debate se tem desenrolado.

Harding (1998) defende a utilização do termo “ciência” para caracterizar outros modos de conhecimento e valorizá-los perante a desqualificação que deles é promovida pela ciência moderna e eurocêntrica. Ainda que compreensível enquanto parte estratégica de afirmação do valor e da dignidade de outros modos de conhecimento, esta posição pode ter como consequência o reforço da autoridade epistêmica da ciência, contribuindo para sua ampliação, em um lugar de problematizar a própria adoção da ciência e do conhecimento científico como padrão para aferir a validade e dignidade de todas as formas de conhecimento. A crítica dessa autora mostra a dificuldade em sair do quadro que o debate epistemológico definiu para compreensão do que conta como conhecimento.

Com convicção, Nunes (2008) destaca que a crítica feminista tem designado de epistemologias “posicionadas” ou situadas, tem em atenção as diferentes configurações de saberes que são acionadas por atores específicos, incorporando histórias ou experiências coletivas, em circunstâncias ou situações particulares. Mas a validação desses outros saberes, como é sugerido nos trabalhos de Sandra Harding, parece passar pela inclusão num repertório alargado de “ciências” ou de saberes científicos, como se fosse necessário esse reconhecimento nos termos dos modos hegemônicos de conhecimento para que o diálogo entre os saberes se torne, senão possível, pelo menos produtivo. Seria legítimo perguntar se, perante estas posições, o mesmo não poderia dizer-se do recurso do termo “epistemologia” para falar das condições de produção, apropriação e validação de diferentes formas de saber.

Santos (2007) salienta que práticas científicas alternativas vêm se tornando visíveis por meio das epistemologias feministas e pós-coloniais, favorecendo a interlocução entre saberes científicos e não-científicos, o que permite explorar mais profundamente a pluralidade da ciência. Segundo ele, as epistemologias feministas têm sido centrais para crítica nos binarismos “clássicos” da modernidade, tais como natureza/cultura, sujeito/objeto, humano/não humano, e da naturalização da hierarquia

de raça, sexo e classe.

A autora Narayan (1997) relata, a partir de sua própria experiência enquanto mulher não-ocidental, que alguns temas da epistemologia feminista podem ser problemáticos para feministas não-ocidentais, não ocorrendo o mesmo para feministas ocidentais. O feminismo tem bases bem mais restritas na maioria dos países não-ocidentais. É, sobretudo, significativo para algumas mulheres de classe média, “educadas”, urbanas e relativamente ocidentalizadas. Embora os grupos feministas nesses países tentem a estender o âmbito dos interesses feministas a outros grupos (lutando, por exemplo, por assistência à infância, discutindo questões de saúde das mulheres e reivindicando salários iguais através de estruturas sindicais), algumas preocupações principais do feminismo ocidental (sua crítica ao casamento, à família, à heterossexualidade compulsória) absorvem atualmente, sobretudo, a atenção de pequenos grupos de feministas de classe média.

Essas autoras pretendem introduzir no debate epistemológico e científico, uma reflexão que coloca em cheque a própria constituição de feminismo em si, isto é, o feminismo de classe média citado tem suas reivindicações, porém ainda não atendem a todas as mulheres, especialmente, por uma questão que não é conjuntural, mas estrutural que permanece nos países pós-escravocratas em que a prioridade dessas mulheres é a sobrevivência. Assim, como menciona Sueli Carneiro (2011, p.01), que a experiência das mulheres negras é diferenciada das mulheres brancas pela historicidade, que o discurso dito que é clássico sobre a opressão sofrida pelas mulheres, assim como o próprio Movimento de Mulheres, “[...] não tem dado contada diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras”.

Para melhor compreensão, essa reflexão crítica realizada se ilustra nas vidas de todas as entrevistadas, onde até mesmo as necessidades essenciais para todos os seres humanos são negligenciadas, como alimentação e moradia. Como uma mulher que vive em situação de pobreza, sem ao menos ter o que vestir, consegue reivindicar seus direitos sexuais e reprodutivos quando está passando fome? O que se pretende dizer é que a ordem de prioridade são outras, situações que perpassam as questões relativas ao gênero, mas, sobretudo, as questões raciais e de classe no Brasil acabam sendo os crivos que direcionam as suas vidas. A entrevistada “F”, por exemplo, ao longo de sua trajetória, desde a infância, vivenciou as diversas violências atreladas a essas questões, passando fome e morando de favor, abandono e agressões frequentes pelo pai até uma

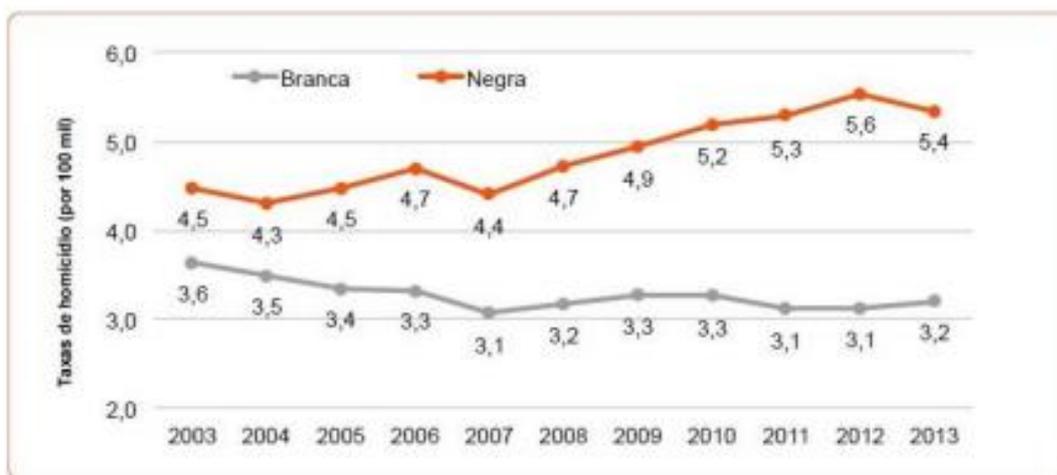
gravidez na adolescência e um parto extremamente desrespeitoso, e outros fatos que segundo ela, foram traumáticos:

“A minha infância foi dividida entre estudar e ajudar minha mãe [...]ela não tinha nem o ensino fundamental completo, então ela trabalhava lavando roupa, lavando louça, olhando crianças dos outros. [...] meu pai nunca foi um pai presente, passava de 6 a 8 meses fora, o pouco dinheiro que ele recebia, a maior parte bebia, passávamos muita necessidade, tinha dia que a gente tinha que escolher entre almoçar e jantar, e nem isso. E a gente foi sobrevivendo.” (Cotista “F”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Dona Juscelina).

A Cotista “A” também discorre sobre as necessidades básicas que vivenciou durante sua história de vida: *“Quando meu filho era muito pequeno eu sobrevivia catando latinhas [...] morava de favor, eu tive ameaças de ter o barracão onde eu morava de um trator passar por cima, comigo lá dentro e tudo por uma desocupação obrigatória” (Cotista “A”, mulher negra).*

Além dessas experiências, outros dados empíricos demonstram as raízes feridas e dolorosas herdadas no processo de colonização que ainda afetam as mulheres negras e indígenas na América Latina e Caribe, no Brasil, ainda mais as mulheres negras e periféricas, considerando a especificidade histórica. Como informação a título de exemplo, o casamento infantil é uma delas, sendo que o Brasil é o primeiro na América Latina e o quarto no mundo, além do casamento, a prostituição e a exploração sexual infantil ainda é uma mancha não apagada (ONU BRASIL, 2018). Esses dados sociais revelam os resquícios das desigualdades que ainda perduram, mais precisamente atingindo as mulheres de regiões em situação de pobreza e poucas oportunidades. Nota-se que nessa equação, o gênero está diretamente ligado à questão racial e de classe, ou seja, que o racismo ainda é categoria estruturante nas relações sociais, como pode-se observar no gráfico 03, em que é possível verificar o distanciamento considerável entre os homicídios de mulheres negras e mulheres brancas, sendo que as estatísticas mostram que enquanto o das mulheres brancas caem, o das mulheres negras aumentam, sistematicamente. (CHAVES; PARENTE, 2017).

Gráfico 03 — Evolução das taxas de homicídios de mulheres brancas e negras (por 100 mil) no Brasil entre 2003 e 2013



Fonte: WAISELFISZ (2015); CHAVES; PARENTE (2017).

Todas as entrevistadas descreveram as várias situações como essas que não conseguiram suprir algumas necessidades básicas e recorreram a medidas extremas para sua sobrevivência. A articulação entre teoria e a prática de experiências reais vividas pelas entrevistadas e por outras mulheres em seu grupo social pretende-se no sentido que é preciso realizar a crítica sobre a própria crítica, isto é, o feminismo e sua epistême parte de um lugar social da crítica à sociedade e sua estrutura patriarcalista, e a crítica da crítica seria pelo viés também, de outros marcadores sociais, constituindo-se pela questão racial e de classe no Brasil e que dá abertura ao reconhecimento dos mais diversos saberes advindos desses grupos sociais, para assim se promulgar a chamada descolonização.

1.3. GÊNERO, RELAÇÕES DE PODER E A COLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

As relações de poder na universidade se estruturam com base daquelas já construídas nas relações sociais mais amplas da sociedade, isso quer dizer que há uma hierarquização para manutenção do poder que é instituído nesse contexto que é uma extensão das manifestações de subalternização de grupos, que por sua vez são classificados e posteriormente discriminados. Dessa forma, dando abertura as mais diferentes formas de violências, desde exclusão até a tentativa de eliminação. Se considerar que os sujeitos compõem uma pirâmide com degraus de subordinação, o gênero (dentre as questões de raça/etnia e classe) será um dos elementos de desqualificação e imposição de poder. Pensar na universidade como espaço em que a

desigualdade de gênero é uma expressão de dominação, é pensar também que isso é um desdobramento de como as relações de poder foram construídas na sociedade. Dessa forma, as relações da macrosociedade promovem situações e comportamentos de exclusão que se manifestam diretamente nas microrrelações desses sujeitos, como aparece nas seguintes colocações:

“Assim que eu cheguei eu fui constrangida [na universidade], até chorei, porque uma vez eu fui na aula, aí outra vez eu faltei pois estava na aldeia na outra semana, aí a professora tinha marcado seminário e eles não me colocaram em nenhum grupo, eu me senti assim, meio de lado, senti excluída daquela turma. Eu sentei lá fora chorando, aí uma colega me disse assim ‘vou te colocar no meu grupo’ e a gente apresentou o seminário”. Ah! Me senti muito excluída da parte da turma, porque sabiam que eu estudava ali. Para mim foi uma discriminação por eu ser indígena”. (Cotista “G”, mulher indígena, povo da etnia Karajá-Xambioá).

Nesta perspectiva, no que diz respeito a essa classificação social dos sujeitos e sua dominação, Anibal Quijano (2010) enfatiza as condições de naturalização da relação de exploração por meio do poder capitalista onde a colonialidade e modernidade foram eixos centrais na instalação de padrões de poder (pode-se dizer que o patriarcalismo é um elemento que se sustentou por meio de tais condições), para isso conceituou o que chamou de colonialidade do poder.

A colonialidade do poder refere-se a uma complexa matriz de poder, que é diretamente afetada pela hierarquia racial, em que é identificada a existência de padrões de poder de longo prazo naquilo que passou a se chamar modernidade. Nessa matriz de poder, as relações entre os sexos [gêneros], diferentes dos patriarcados pré-europeus, em que todas as mulheres eram consideradas inferiores aos homens, na nova matriz de poder colonial, algumas mulheres (de origem europeia) possuem uma maior condição para obterem acesso aos recursos do que alguns homens (de origem não europeia). A organização da população mundial é dirigida pela ideia de raça, na qual se estabelece uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que regula a divisão de trabalho e do sistema patriarcal global. Diferente do que afirma a perspectiva eurocêntrica, em que a raça, a diferença sexual [de gênero], a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são incluídas como elementos nas estruturas econômicas e políticas no sistema capitalista. O autor salienta que

O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar, e patologizar a restante população mundial de acordo

com a hierarquia de raças superiores e inferiores. (QUIJANO, 2010, p. 392).

A ideia de raça reordena todas as áreas básicas da existência humana que todas as lutas de poder envolvem no controle de recursos e os produtos que dela derivam: sexo, trabalho, autoridade coletiva e subjetividade/intersubjetividade. Desta perspectiva, a ideia de raça reorganiza os regimes de gênero preexistentes nas sociedades colonizadas e antes da colonização. O gênero está, portanto, subordinado à lógica da raça (QUIJANO, 1992).

Corroborando, Grosfoguel (2010) enfatiza o equívoco da desvinculação do lugar epistêmico étnico-racial, sexual, de gênero ao quebrar a ligação com o enunciador desses lugares, criando assim, um mito que as ciências ocidentais conseguem gerar um conhecimento universal verdadeiro. Dessa maneira, ele destaca a importância da distinção de um “lugar epistêmico” e “lugar social, ou seja, embora alguém esteja situado socialmente do lado do oprimido nas relações de poder, não quer dizer que automaticamente pense a partir de um lugar epistêmico subalterno. É justamente nesse ponto que está o sucesso colonial de levar os sujeitos socialmente que estão do lado dos oprimidos a pensarem como aqueles que se encontram em posições dominantes. As epistemologias do conhecimento subalterno dão origem a uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas.

A entrevistada Cotista “A” destaca que ao longo de todo seu processo de escolarização foi sabotada por pessoas próximas, amigos e familiares, pessoas que ela imaginava estar do lado dela e que acompanhavam de perto suas barreiras diárias para estudar e sobreviver, constantemente essas pessoas sugeririam com argumentos e comportamentos desmotivadores, situações que exemplificam como essas posições hegemônicas se manifestam, como ela explicita:

“Quando eu anunciei que tinha passado para gari numa maior alegria, muita gente se afastou de mim, muitos colegas de sala de aula. Teve colegas de ônibus que me criticou, ela disse que jamais teria coragem de assumir concurso para gari, ‘mas é porque você não precisa, eu preciso, eu quero terminar minha graduação, e eu vou assumir’, eu disse. Eu já tinha passado momentos piores da minha vida, momentos anteriores quando meu filho era muito pequeno, eu sobrevivia catando latinhas, eu era catadora de latinhas na época que meu pai tinha me expulsado de casa. Tinha que catar latinha para conseguir o mínimo, o mínimo do mínimo para minha subsistência.”
(Cotista “A”, mulher negra).

A entrevistada encontrou diversas dificuldades durante toda sua vida, sempre percorrendo grandes distâncias, ora para poder trabalhar, ora para poder estudar, dormia

pouco, às vezes não tinha o que comer e vestir, nem onde morar, já havia sido ameaçada de despejo com o filho dentro de casa. Foram inúmeras situações de exclusão que a colocaram em situação de vulnerabilidade social. E no momento em que ela conseguiu uma forma de estabilidade para terminar os estudos, as pessoas a criticavam. As relações de poder na colonialidade se mantêm de uma forma sorrateira e muito sutil, e como já foi dito acima, levando os oprimidos a incorporar os discursos dos dominantes.

Lugones (2008, apud Breny Mendoza, 2014) reconhece o poder explicativo do termo da colonialidade do poder de Anibal Quijano e desprende daí seu conceito de colonialidade de gênero. No entanto, com base em uma crítica construtiva dos preconceitos de gênero que ela considera implícita na definição desse autor sobre a colonialidade do poder, no qual, segundo Lugones, na narrativa lógica do conceito, Anibal Quijano comete um erro de supor que o gênero, incluindo a sexualidade, são necessariamente elementos estruturadores de todas as sociedades. Supondo que este seja o caso a priori, Anibal Quijano desconhece os pressupostos patriarcais, heterossexuais e eurocêtricos que existem sobre gênero.

A autora Breny Mendonza (2014) se baseia no trabalho de Oyéronké Oyewùmi (1997), uma feminista nigeriana, e Paula Gunn Allen (1986), uma feminista indígena dos EUA, para provar como um gênero, juntamente com a ideia de raça, eram, ao mesmo tempo, construções coloniais para racializar e gerar as sociedades que apresentavam. De acordo com essas feministas africanas e indígenas, não existia nas sociedades Yorubá ou nos povos indígenas da América do Norte um princípio organizador semelhante ao gênero de Ocidente antes do "contato" e sendo colonizado. Essas sociedades não dividiram ou hierarquizaram suas sociedades com base no gênero e as mulheres tiveram o mesmo acesso ao poder público e simbólico.

Suas línguas e sistemas de parentesco não continham uma estrutura que apontasse para uma subordinação das mulheres aos homens. Não houve divisão sexual do trabalho e suas relações econômicas se basearam em princípios de reciprocidade e complementaridade. Por outro lado, o princípio organizador mais importante era que a experiência baseada na idade cronológica, biológica, anatômica e sexual, tinha pouco a ver com a organização social (MENDOZA, 2014).

Isso quer dizer que na organização social ocidental moderna, para se imperar o poder de grupos para outros grupos, uma lógica de relações sociais de exploração se

articula como uma rede bem conectada, garantindo, assim como disse Michel Foucault (1999), que a máquina do poder⁶ possa continuar a todo vapor.

A história da universidade no Brasil caminha comumente com a história de como foi estruturada e as formas que as relações de poder, peculiarmente, se fortaleceram com base na colonização. O conceito que Bourdieu (2003) chamou de poder simbólico elucidou o entendimento de como as relações de classe, raça e gênero formaram a tríade precursora da subalternização de sujeito. Ele não discute estritamente tais intersecções, a reflexão aqui proposta refere-se especificamente como esse conceito pode corroborar para o entendimento de como se subsidiam as relações de poder em nossa sociedade. Esse “poder simbólico” faz com que circulem os símbolos que uma determinada cultura construiu e que contribuem para a conservação da ordem social alicerçadas pela dominação, e por consequência, a manutenção do *status quo* e seu aparato de opressão sobre grupos. Assim como a estrutura social do país, a universidade ainda é mantida por uma dominação simbólica onde as elites (classe dominante) mantêm seus privilégios negociando de forma injusta com os grupos sociais minoritários.

O grupo aqui em questão, constituído pelas mulheres na universidade, é delimitado como um grupo que está em transição entre a emancipação e a inferiorização, ou seja, ao mesmo tempo em que as mulheres estão no lugar público conquistado por direito, carregam as marcas que o privado as reservava, sobretudo aquelas que as colocam na posição de avaliação moral. Como disse Bourdieu (2002) em “A dominação masculina”, as relações de poder pautadas entre os gêneros são constitutivas da ordem social, mais precisamente da dominação e exploração que se inscrevem na oposição binária entre masculino e feminino, onde o ofício dos homens cabe a esfera pública e o contrário, a privada, às mulheres. Condenadas a dar, todo instante, as aparências do que foi naturalizado à identidade minoritária que lhe foi designada socialmente. O que parece é que há um tempo de moratória até em um dado momento futuro da humanidade a serem superadas as delimitações aos quais as mulheres foram negligenciadas ao longo da história, a exemplo a situação a seguir:

“Minha mãe sempre me diz que eu nunca procuro ela, que eu sou dessas de ir lá e fazer, desde sempre me informava bastante e quando

⁶ Em “Microfísica do Poder”, Foucault discorre sobre a maneira como os mecanismos de controle funcionam, respaldados pelo que ele chamou de técnicas de poder, contribuindo para a engrenagem de procedimentos de exclusão, que por sua vez, nutrem a dominação da classe burguesa.

eu cheguei aqui [na universidade] e vi que poderia conciliar as coisas, mesmo com tantas dificuldades, com preconceito, por ser negra, mulher. No início o pessoal falou "uma mulher se formar em química", as pessoas têm esses clichês, que nem em física, num tem?" (Cotista "E", mulher quilombola, Comunidade Quilombola Pé do Morro).

Nesse sentido, é interessante observar o poder simbólico que a nossa cultura reserva para as mulheres quando ela interrompe o ciclo da opressão, buscando um espaço público para sua visibilidade, como na universidade, onde seu próprio contexto se encaixa nos outros mais diversos sistemas de símbolos de dominação, como a racial e a de classe. Por isso, pensar em mulheres é pensar em dominação e opressão, mas também em como elas são superadas, pois é certo que esse espaço traz consigo a dicotomia de ajustamento e liberdade, e é esse sentimento ambíguo que circunda a trajetória das mulheres na universidade ao longo do tempo.

A entrevistada Cotista "H" relata suas restrições do espaço público por ser uma mulher:

"Meus irmãos, eles são muitos bons, muito inteligentes, eles dois tiveram muita formação nas questões indígenas do país, eu não. Pelo fato de eu ser mulher, as coisas são realmente mais restritas. Meus irmãos já viajaram, já fizeram muitos cursos de nível muito alto que eles pensaram muito para conseguir, alcançar o nível do pessoal que tava com eles, mas eu nunca fui, eu nunca tive oportunidade. E também recebi conselhos que não era legal eu ir para esse lado. Eu vejo no meu estudo uma oportunidade para quem não é brilhante sabe [...]". (Cotista "H", mulher indígena, povo da etnia Karajá – Javaé).

Para melhor compreensão das problemáticas discutidas até aqui por meio do enfoque na categoria de gênero "mulher", a proposta epistêmica de articulação da relação entre gênero, raça e classe é o que vem se debatendo como interseccionalidade, sendo uma discussão necessária. Sob esse viés, Ângela Davis (2016), discute as formas que o racismo, o capitalismo e o sexismo se articulam como manutenção das condições estruturantes nas relações de poder. As mulheres ao ingressarem na universidade veem esse território como ameaçador, um espaço de resistência, mas encontram ali também, o lugar de oportunidade para superação dessas desigualdades, como aparece na seguinte colocação:

"Acho que a liberdade que dá [sobre estar na universidade] acho que não se sofre opressão quanto lá fora. Quem é da periferia tem preconceito com a universidade, acho que até porque essa imagem que a universidade tem, que não é um espaço para eles, eu vejo como resistência, a gente sempre tá falando que esse é um espaço público". (Cotista "C", mulher negra).

Se tratando das discussões de gênero na modernidade, com os resquícios históricos baseados no eurocentrismo, capitalismo e colonização, por um lado, a categoria “mulher” significa uma pessoa frágil, sexualmente contida, destinada aos trabalhos domésticos, sem razão e com restrição ao público. A classificação racial se agrava, “negra”, “índia”, representa ideologicamente, a seres primitivos em todos os sentidos, desumanizadas, capazes de grande violência, sem controle de sua sexualidade, com maior capacidade ao trabalho físico.

Desse modo, é imprescindível questionar as formas que em que refere-se às mulheres. Isso quer dizer as mulheres eurocêntricas, brancas, é atribuído como termo universal, porque esse é o padrão “autorizado” por vias da historicidade e que exclui todas as mulheres negras e indígenas, sem conhecimento da colonialidade de gênero. Essa reprodução no contexto da universidade é muito nítida, o que quer dizer que ela também está estruturada racialmente. E as intersecções entre as categorias de opressão (classe, raça, gênero) significa que há hierarquias entre mulheres, inclusive entre homens, e que algumas mulheres têm o poder cultural e econômico (PAREDES, 2012).

Sob essa mesma perspectiva, Mohanty (1988) propõe discutir as formas complexas que o gênero interage com os sistemas de opressão e discriminação analisando as implicações e funcionamento das relações de poder. Para isso, realiza uma profunda crítica sobre o discurso feminista predominante sobre o terceiro mundo, que assume uma categoria homogênea o grupo chamado “mulheres”, dessa maneira, atuando necessariamente através da construção de divisões de poder ordinárias. O que demonstra como essas relações de poder se estruturam em termos de uma fonte unilateral e acumulativa. A oposição é um fenômeno generalizado criado como resposta ao poder dominante que, por sua vez, está em posse de certos grupos e pessoas.

Grada Kilomba (2012) segue na mesma discussão sobre relações de poder quando relata em sua experiência docente as facetas do pensamento colonizador na universidade afirmando que esse local efetivamente não é neutro, onde há pessoas que são negadas de terem voz, não que não estivessem falando, mas que através de uma violência colonial hierárquica, seus conhecimentos foram sistematicamente invalidados, colocando-as em completa subordinação, feitas de objetos, mas raramente assunto das pautas na universidade.

A psicóloga completa, ainda, dizendo que na Academia há estruturas de validação do conhecimento por meio de desigualdade nas relações de poder/raça, que definem o que conta como verdadeiro e em quem dar crédito. Os temas, os paradigmas

e as metodologias tradicionais não refletem em nada além do político e específico interesse de uma sociedade patriarcal colonial branca. Grada, em suas considerações finais faz um apelo:

Sobre essas posições de marginalidade evoca - se, claro, dor. São lembretes dos lugares que dificilmente podemos entrar. Os lugares que nunca "chegamos" ou "não podemos ficar". Essa dor deve ser falada e teorizada. Deve ter um lugar dentro do discurso, porque não estamos lidando aqui com "informação privada". Essa aparentemente "informação privada" não é privada. Estas não são histórias pessoais ou denúncias íntimas, nas contas do racismo. Eles espelham as realidades históricas, políticas e sociais da raça e relações "dentro dos espaços acadêmicos, e estes devem ser articulado em teoria e metodologia. Portanto, peço uma epistemologia que inclua o subjetivo e emocional como parte do acadêmico no discurso, pois, como mencionei anteriormente, não há neutralidade, todos de um lugar específico, de uma história e realidades específicas. Isto está em lembrança de nossos antepassados (KILOMBA, 2012, p. 304).

Contribuindo para essa reflexão crítica, Sueli Carneiro (2003a) salienta que a luta das mulheres não depende apenas em superar as desigualdades que foram construídas pela hegemonia masculina, exige-se também a superação de ideologias que complementam esse sistema de opressão, como o racismo. Segundo ela, o racismo delimita a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em específico, operando como elemento de separação na luta pelos privilégios instituídos pelas mulheres brancas. Nesse sentido, a luta das mulheres negras contra opressão de gênero e de raça vem construindo novos alicerces para a prática política antirracista e feminista, fortalecendo tanto a discussão da questão racial, bem como de gênero na sociedade brasileira.

Gargallo (2010) tem muito claro que a América Latina não é uma região do mundo onde se produz o pensamento hegemônico, se não que seus setores privilegiados o reproduzem, exercendo certa violência interpretativa de adequar sua realidade a dos postulados de um pensamento com que consentem. Igualmente, afirma que a mesma ideia de latinidade exclui as mulheres negras e indígenas, que não falam nem espanhol ou português e que não se identificam com a ideia de patriarcalismo, de direito ou família de origem romana ou napoleônica. Ao mesmo tempo, as acadêmicas feministas enfrentam resistências e discriminação no interior das universidades, seu pensamento não tem difusão massiva e seus materiais dificilmente são considerados de valor universal.

De tal maneira, ao analisar a resistência ao diálogo com os pensamentos das negras, indígenas, mulheres em condição de rua, jovens anarquistas, artistas, prostitutas, ecologistas, camponesas e outros setores feministas acadêmicos latino-americanos que

reproduzem os postulados dos feminismos hegemônicos para a libertação de mulheres neste continente, se estabelece uma analogia com a resistência do diálogo das universidades estadunidenses e europeias com o pensamento que se produz nos reduzidos grupos feministas acadêmicos latino-americanos. Assim, com a resistência ativa dos homens a aceitarem que, quando uma mulher fala de si é para expressar sua humanidade negada pela unívoca construção do humano como masculino. (GARGALLO, 2010).

Essas experiências das entrevistadas anunciam que a Academia não é apenas um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e de estudos, mas também um espaço de violência. A educação, ao longo das trajetórias de vidas das mulheres, tem como base um ensino que nega as subjetividades e tende a enquadrá-las nos estereótipos de gênero, além de desconsiderar as suas crenças e identidade de seu povo. A universidade dá continuidade a essa visão da cultura colonizadora de saberes, mas em contrapartida proporciona de maneira restrita o acesso às informações que lhe dão condições de resistir às facetas hegemônicas de padronização e dominação mantidas pelas relações de poder, como será discutido no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS MULHERES, RELAÇÃO DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: O QUE AS COTAS TÊM A VER COM ISSO?

“Escrevo a miséria e a vida infausta dos favelados. Eu era revoltada, não acreditava em ninguém. Odiava os políticos e os patrões, porque o meu sonho era escrever e o pobre não pode ter ideal nobre. Eu sabia que ia angariar inimigos, porque ninguém está habituado a esse tipo de literatura. Seja o que Deus quiser. Eu escrevi a realidade.” (Carolina Maria de Jesus).

Pretendeu-se argumentar por meio do levantamento de literatura uma relação entre as questões de gênero e a importância das cotas étnico-raciais para mulheres que fazem parte dos grupos subalternizados socialmente. Por isso, em primeiro momento, discutiu-se as representações das mulheres, destacando que essas representações são construídas por preconceitos e estigmas que cada mulher carrega em sua trajetória particularmente, de acordo com o grupo social que pertence. Em seguida, explanou-se sobre as questões de gênero e ações afirmativas para os grupos subalternizados, e por último, discorreu-se sobre a emancipação das mulheres por meio da educação, a garantia de direitos e as cotas, fechando assim, a linha de raciocínio, sobre as relações de gênero, étnico-raciais e a importância das cotas.

2.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E RAÇA/ETNIA

Se propõe discutir, parcialmente, como circunda o processo de socialização na história de vida de cada sujeito, tendo em vista que as concepções de gênero e seus estereótipos se engendram durante todo esse percurso, contribuindo assim, como mais um suporte bibliográfico para entrar em contato com as trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas. Para isso, sob essa ótica, é essencial observar tanto seu ambiente quanto suas atitudes construídas, considerando-se produto e produtor da sociedade e que toda biografia individual é um episódio da história da sociedade, que a precede e transcende. Tendo em vista que o êxito da socialização depende do estabelecimento de uma simetria entre o mundo objetivo da sociedade e o mundo subjetivo do indivíduo, a história de cada mulher pode revelar na prática o que a teoria ensina.

A teoria das representações sociais há muito que enriquece nas discussões sobre gênero por intermédio do conceito que abarca o entendimento das mais diversas formas

de manifestação das desigualdades, gênero, raça e classe, pois compreendem pensamentos, sentimentos, emoções, práticas, afetos e cognição, que se apresentam em constante mudança no tempo e na história. As representações sociais são como o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito e de outros indivíduos ou grupos, apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade (MOSCOVICI, 2003).

A representação das mulheres na construção da história da humanidade demonstra papéis sexistas, evidenciado de forma notável, pois há uma tendência de coisificação, hiperssexualização e desqualificação. Este tipo de representação tem uma função fundamental na construção de significados e imaginários sociais, portanto, realizando a manutenção das relações que negam identidades que não se ajustam ao modelo construído historicamente, tais como as dos grupos minoritários. Se há uma representação das mulheres na sociedade que caminha dialeticamente nesses parâmetros, por meio de uma hierarquia social, a participação da mulher em espaços públicos e especialmente os de poder e liderança se tornam inexpressivas e aqueles que promovam sua emancipação, como por exemplo, o que se trata essa presente pesquisa nas áreas de educação superior, tende a inferiorização ou silenciamento.

As discussões de gênero na modernidade se basearam por bastante tempo em uma representação social da mulher de maneira homogênea, isto é, atribuição a “mulher” como termo universal, que geralmente se refere às mulheres dentro do padrão eurocêntrico, não se ouve falar “mulher branca” apenas “mulher” para se referir às mulheres brancas. Quando para se referir as que não estão nesse padrão a “mulher negra”, a “mulher indígena” é preciso a descrição étnico-racial. Dessa maneira, através desse exemplo, é entendido como as facetas dessa representação social podem fortalecer os estigmas de classificação das mulheres e suas particularidades.

Os grupos sociais das entrevistadas são estigmatizados e colocados à margem através das representações sobrepostas por meio do processo de colonização, o estigma pode ser nutrido pelos preconceitos e estereótipos que lhe são atribuídos de maneira trivial nas relações sociais, assim sendo mantidos estruturalmente as facetas do racismo e sexismo. Não é incomum ouvir “índio é preguiçoso”, “índio é burro”, “nossa ela é professora (sobre mulher negra), parece empregada”, “mulher tem que ficar em casa e cuidar dos filhos”, “só está aqui por causa das cotas”. Essas frases só são alguns exemplos de situações relatadas pelas entrevistadas. No entanto, a título de exemplo, em

uma situação muito específica, a Cotista “A” conta sobre a primeira escola que trabalhou, relata que essa escola era a estigmatizada da cidade e encaminharam para lá, pois segundo ela, por ser mulher negra e muito simples, ela “se encaixava no perfil” adequado, nas palavras dela, “a cidade tem uma visão equivocada que é escola de marginal, é aquela escola que tudo que as outras não querem mandam para lá, fiz minha locação lá e até hoje estou lá, gosto demais e não pretendo sair”.

Em outra situação, a Cotista “F” relata suas experiências de estigmas que carregou por ser mulher, uma experiência que vivenciou quando estava grávida e estava estudando no ensino médio:

“Minha comunidade é muito pequena, tinha muita cobrança de outras pessoas por exemplo, como uma menina tão nova tá grávida, não casa, por que ainda tá estudando, tem que arrumar trabalho e procurar morar com o marido, enfim, até meu pai me agrediu tentando impedir de eu ir na escola, foi nesse contexto todo que eu fiz o ensino médio, muito choro, depressão mas eu consegui terminar o ensino médio”. (Cotista “F”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Dona Juscelina).

Goffman (1982) diz que o estigma estabelece uma relação impessoal com o outro; o sujeito não surge como uma individualidade empírica, mas como representação circunstancial de certas características típicas da classe do estigma, com determinações e marcas internas que podem sinalizar um desvio, mas também uma diferença de identidade social. O estigma é um atributo que produz um amplo descrédito na vida do indivíduo ou grupo; em situações extremas, é nomeado como "defeito", "falha" ou desvantagem em relação ao outro; isso constitui uma discrepância entre a identidade social e a identidade real.

Ainda, segundo esse autor, para os estigmatizados, a sociedade reduz as oportunidades, esforços e movimentos, não atribui valor, impõe a perda da identidade social e determina uma imagem deteriorada, de acordo com o modelo que convém à sociedade. O social anula a individualidade e determina o modelo que interessa para manter o padrão de poder, anulando todos os que rompem ou tentam romper com esse modelo. O diferente passa a assumir a categoria de "nocivo", "incapaz", fora do parâmetro que a sociedade toma como padrão. Ele fica à margem e passa a ter que dar a resposta que a sociedade determina. O social tenta conservar a imagem deteriorada com um esforço constante por manter a eficácia do simbólico e ocultar o que interessa, que é a manutenção do sistema de controle social.

Moscovici (2003, *apud* Sá, 1995) diz que toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado, por exemplo, na sociedade estão circulando a todo vapor os signos que lhe são representados como o que é “ser mulher”, assim, nesse contato com o meio, de forma subjetiva, se agregam de tal maneira a formar o auto entendimento do que de fato regem seus comportamentos e reestruturam continuamente a existência e atuação dentro de representações previamente estabelecidas pela cultura, e nessa disputa o que vence é o que é hegemônico e dominante.

O processo de representar socialmente emerge da materialização dos conceitos abstratos comuns ao grupo, o que se denomina de objetivação, ao mesmo tempo em que cria um contexto inteligível ao objeto representado, ou sua integração cognitiva, conceitualmente denominado ancoragem. Nesse processo, a representação tem por objetivo transformar em familiar (SÁ, 1995). O que quer dizer que quando o coletivo, ao observar as mulheres em posições de poder, não encontra em seu imaginário os significados necessários para não estigmatizá-las, levando em consideração que na história recente elas não pertenciam a esses espaços, assim, o imaginário social não encontra os elementos que lhe são familiares. Assim, as características comportamentais que não contemplam aquelas que construíram por meio de suas relações e cultura é o seu lugar de experiências vividas ao longo de sua trajetória.

O objeto, seja ele humano, social, material ou uma ideia, será apreendido através da comunicação. Na elaboração das representações sociais se faz necessária a contribuição de dois fatores: a objetivação e a ancoragem, os quais são responsáveis pela interpretação e atribuição de significados do objeto social, nessa reflexão, os significados do “ser mulher”. Ou seja, se a todo momento todas as mulheres são bombardeadas com representações de uma única maneira “ideal” de “ser mulher”, em seu processo de objetificação, ela não encontrará os elementos para ancorar outras representações que poderiam agregar sua maneira particular de ser mulher, somando àqueles que lhe são impostos socialmente e talvez negando à cultura e identidades de grupos não dominantes. (SÁ, 1995).

Na representação da mulher na sociedade é legitimado os consensos de uma forma velada, exercendo o que Bourdieu (2003) identifica como a violência simbólica, (conceito previamente discutido no primeiro capítulo) que se realiza essencialmente através de caminhos puramente simbólicos da comunicação e do conhecimento, mais exatamente do desconhecimento, do reconhecimento, e por último, o sentimento. Dessa

maneira, compreende as significações que mascaram as relações de poder e que estão atreladas as questões de gênero, raça e classe nessas representações.

Nos processos dos imaginários coletivos, se manifesta essa violência simbólica, reproduzindo estereótipos da mulher, constituindo uma marca das relações desiguais de poder que é utilizado por um grupo para manutenção da ordem social e simbólica. A reprodução de estereótipos é um grave obstáculo para superar as desigualdades que terminam por justificar a discriminação (HALL, 2006). As mulheres na sociedade, de forma geral, aparecem nos papéis que o patriarcado atribui à identidade feminina e invisibilizam as mulheres que rompem as normas de gênero e reforça a submissão e a dominação que caracteriza o sistema moderno colonial de gênero.

Desse modo, uma representação social não pode ser compreendida enquanto processo cognitivo individual, uma vez que é reproduzida no intercâmbio das relações e comunicações sociais, assim são transferidas outras representações específicas às do espaço privado, forjando assim, papéis fantasiosos compostos por representações sociais alicerçadas por uma visão estereotipada sobre as mulheres.

Assim, as representações sociais das mulheres na sociedade colaboram para a disseminação de representações baseadas no preconceito, que tem um caráter social, assimilado, para depois aplicá-lo espontaneamente a casos concretos através de mediações, onde as mídias sociais têm uma grande importância. A mídia tornou-se ferramenta fundamental nas relações humanas atuais. Sobre essa questão, a Cotista “H” menciona a forma que as mulheres são representadas na mídia: “Falando de nós mulheres, não me representa por que o tempo é outro, normalmente quando mostra uma mulher indígena, mostra uma mulher de 1500, por isso não me representa. Muito sem noção, os homens veem as mulheres assim... [excitou verbalizar]”.

Dessa maneira, todas as entrevistadas, em algum momento, foram vítimas de preconceitos, ora por serem mulheres, ora pelo seu grupo social, ora duplamente. Heller (1979) afirma que os preconceitos são criados e disseminados na esfera cotidiana, constituindo-se, desse modo, numa categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. O preconceito, materializado em diferentes formas de discriminação, é uma realidade objetiva para amplos os segmentos de homens e mulheres. Isso porque as diferenças no jeito de ser e viver são desculpas para a manifestação de múltiplas modalidades de opressão.

O espaço social do cotidiano possui formas características de pensamento, sentimento, comportamento e ação, as quais constituem o psiquismo cotidiano, onde a

estrutura política está intrinsecamente envolvida. As formas de pensamento características do psiquismo cotidiano determinam a maneira como os indivíduos agem e se comportam no seu dia-a-dia, além de condicionar as aprendizagens espontâneas ou cotidianas do processo de socialização primária. Quando o indivíduo não consegue ultrapassar essas formas de pensamento para realizar, eventualmente, reflexões sobre a natureza, o conteúdo, a essência e a forma das suas experiências, tem-se um estado de alienação. Quando o pensar cotidiano é o único de que o indivíduo consegue lançar mão, dificultando seu acesso às esferas não cotidianas da sociedade, tem-se um processo de alienação, pois aí o indivíduo torna-se incapaz de ter acesso às objetivações universais construídas ao longo da história social da humanidade, da mesma maneira como se torna incapaz de relacionar-se integralmente com as objetivações produzidas por outras sociedades em outros espaços geográficos, quando marcadas pela diferença de valores e paradigmas. A alienação caracteriza-se, portanto, pela incapacidade de o indivíduo refletir criticamente sobre sua condição na sociedade e/ou de partilhar do conjunto de conhecimentos universais acumulados pela humanidade nas esferas não-cotidianas da sociedade (HELLER, 1979).

Assim, afirma Berger (1971), no processo de socialização o indivíduo não só aprende os significados objetivos, mas também os internaliza e é modelado por eles, incorpora-os no seu interior e os faz seus, e nessa relação dialética se constitui as representações da mulher e sobre as mulheres. Converte-se em alguém que não só possui esses significados, mas que também os representa e os expressa. O êxito da socialização depende do estabelecimento de uma simetria entre o mundo objetivo da sociedade e o mundo subjetivo do indivíduo. Isso quer dizer que, ao nascer, o ser humano não é cultural e à medida que cresce, transforma-se em membros do grupo em que estão inseridos através da aquisição dos valores e normas do grupo e, conseqüentemente, dos seus modelos de comportamento, compondo uma identidade. Ao se relacionar com o outro, o indivíduo desenvolve a referência do que é ser igual e percebe, então, que é diferente, que é único. Na articulação entre a diferença e a igualdade forma-se a identidade.

A identidade se forma a partir da relação do indivíduo com a sociedade, sendo, portanto, um fenômeno social e não natural biológico e/ou inato. Ciampa (1987) afirma que cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, um projeto de vida, no emaranhado das relações sociais. Segundo o autor, a formação da identidade está na integração do individual no plural, o que

sugere pensar no coletivo que habita cada pessoa (identidade social). O ser humano é aquilo que se define no agora, o que traz de experiências anteriores e o que está por vir, ou seja, o que também projeta.

Os papéis sociais são frutos da sociedade e, no processo de socialização, o indivíduo se apropria deles construindo os sentidos de particularidades de seus personagens, os quais, por sua vez, construirão sua identidade. Personagens e papéis mudam, é um movimento. Quem se é hoje só existe pelo movimento de interiorização de elementos novos. E o novo só existe pelos processos históricos vividos. Os papéis são construídos por meio de marcadores sociais, dessa forma, por exemplo, as entrevistadas na atual pesquisa como mulher-negra, mulher-indígena, mulher-mãe, mulher-quilombola, mulher-cotista, e/ou todos os papéis somados, constituem o sujeito e sua forma de atuação no mundo, sendo assim, sua identidade. (CIAMPA, 1987).

Ciampa (1987) apresenta a identidade como um processo contínuo de transformação, que ele chama de metamorfose, onde estão envolvidas todas as particularidades do ser humano: biológicas, psicológicas e sociais. Essa transformação acontece ao longo do tempo de vida de cada indivíduo, constituindo uma singularidade que se identifica e se diferencia em relação a ele mesmo em diferentes momentos, assim como se aproxima e se distancia de outros indivíduos em momentos diferentes ou iguais. O Eu se configura a partir das relações sociais que permitem a cada um observar papéis, assumi-los e obter a confirmação do seu exercício através de outros indivíduos significativos.

Logo, depois desse percurso teórico, a fim de compreender como os processos de socialização e formação de identidades se constituem, para posteriormente a classificar por gênero, os mais diversificados contextos, pretende-se, nessa perspectiva, traçar um caminho que problematize as manifestações desiguais de gênero. Tomando como principal objetivo aumentar os saberes nessa linha e contribuir para equidade de gênero no contexto do ensino superior.

2.2. GÊNERO E RAÇA/ETNIA E AÇÕES AFIRMATIVAS PARA OS GRUPOS SUBALTERNIZADOS

Os grupos das mulheres indígenas e grupos de mulheres negras não podem ser tratados exclusivamente sob o viés da questão de gênero, pois possuem uma

singularidade que exigem a identificação das suas demandas específicas. Há condições que fazem com que os sujeitos assumam, a partir de seu lugar social, diferentes visões que geram processos particulares implícitos na luta de cada grupo. Assim, essa particularidade vem requisitar práticas que ampliem a concepção do protagonismo feminista na sociedade brasileira, resguardando essas especificidades. Esse é o motivo pelo qual as mulheres negras considerem o enfrentamento do racismo como prioridade política. Afirmção também feita por Lélia Gonzalez, “[...] a tomada de consciência da opressão ocorre, antes de tudo, pelo racial, assim pode-se dizer que as ações afirmativas raciais representam uma importância imensurável, pois atinge em cheio a pauta principal dessas mulheres [...]”. (CARNEIRO, 2003b, p.119).

Assim, ainda segundo Sueli Carneiro (2003b), sob a ótica das mulheres dos grupos subalternizados, ocorre a diversificação das concepções e práticas políticas, inserindo, dessa maneira, por meio de um resultado dialético, se constrói a promoção e afirmação das mulheres em geral como novos sujeitos políticos, bem como, exigem o reconhecimento das desigualdades existentes entre essas mesmas mulheres. Como se explicita na seguinte fala:

“As cotas em si é uma política afirmativa que é mais que necessária porque, eu digo por mim e por outros alunos que são quilombolas e indígenas, porque se elas não existisse talvez a gente não estivesse aqui dentro [na Universidade], não porque não somos capazes, mas porque o sistema te esmaga. Eu já me afirmava quilombola, mas agora eu levanto a bandeira, eu luto pela minha comunidade”. (Cotista “F”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Dona Juscelina).

As ações afirmativas, que partem do pressuposto da inclusão social de sujeitos que ao longo da história foram subalternizados e invisibilizados, se constituem como importantes agentes que contribuem para transformação de uma sociedade mais respeitosa às igualdades de direitos. Como observado, a racialização dos sujeitos é uma ferramenta ainda em funcionamento pleno, na qual as mulheres que fazem parte desses grupos sentem na pele cotidianamente os reflexos de estrutura social, que as colocam abaixo nessa hierarquização.

A desigualdade cresce por meio da manutenção de um sistema que restringe o acesso à riqueza nacional por parte da maioria da população, principalmente as mulheres negras e indígenas. E por isso, é fundamental na busca por um novo marco civilizatório que as mulheres se posicionem claramente contra a ordem do sistema econômico vigente. Assim, Carneiro (2003b, p.12) destaca em seu estudo que

Os movimentos brasileiros de mulheres opõem-se às políticas neoliberais e de ajuste estrutural e reafirmam a necessidade de que o Estado desenvolva políticas públicas afirmativas para a superação da pobreza, a geração de renda e emprego e a garantia de bem-estar.

Essa colocação foi realizada por meio da Plataforma Política Feminista que resulta da Conferência Nacional das Mulheres Brasileiras⁷, por uma das integrantes da comissão organizadora chamada Guacira César de Oliveira⁸, que enfatizou a urgência da redefinição dos termos aos de uma verdadeira justiça social no país. Esse encontro significou o remate essencial de uma construção de quase duas décadas de luta pelo reconhecimento e incorporação do racismo, da discriminação racial e das desigualdades de gênero e raça que eles geram. Tal concepção constitui-se em um dos eixos estruturais da luta das mulheres brasileiras. A Plataforma, ao incorporar esse princípio, sela um pacto de solidariedade e corresponsabilidade entre mulheres negras e brancas na luta pela superação das desigualdades de gênero e entre as mulheres no Brasil (CARNEIRO, 2003b).

É importante considerar, como afirma Munanga (1996), que para a construção de uma autêntica democracia, não pode negar as identidades múltiplas que compõem o que ele chamou de mosaico cultural brasileiro. Qualquer projeto não pode também ignorar o fato de que, além das diferenças, se é semelhante. O medo da sociedade racista está justamente “[...] na aceitação das semelhanças que fazem de nós seres capazes de exercer todas as atividades e não aquelas prescritas na diferença [...]” (MUNANGA, 1996, p.187). A construção de uma identidade afro-brasileira (diferente da que denomina o mito da democracia racial e a mestiçagem que deu origem a tal “brasilidade) e sim do ponto de vista político, que se refere a uma tomada de consciência de um grupo étnico-racial que foi excluído da participação na sociedade, mas que contribuiu economicamente com mão-de-obra escrava, e também na formação da cultura em todos os momentos da história do Brasil.

Nessa tomada de consciência étnico-racial, que é uma tomada de consciência que também pode acontecer como um gatilho para os demais grupos minoritários, está a pólvora necessária que dá movimento as reivindicações de direitos e, por conseguinte, a possibilidade de instalação de políticas públicas como as das ações afirmativas para os negros. Esse impulso para ações afirmativas, neste início do século XXI, pela entrada

⁷ Conferência realizada em junho de 2002 na cidade de Brasília – DF.

⁸ Socióloga, diretora do Cfemea (Centro Feminista de Estudos e Assessoria) e AMB – Articulação de Mulheres Brasileiras.

dos negros na Universidade, surgiu efetivamente, na sociedade brasileira, o que resultou no debate sobre a democratização racial. Resultado dos esforços do Movimento Negro brasileiro, que hoje, além de perpassar o fato da democratização da universidade, passa também pelo debate da diversidade, como já foi discutido ao longo desse estudo. Assim, a necessidade do ingresso de populações subalternizadas, na esfera da complexidade das relações sociais se tornaram tema obrigatório, também pela atuação do Movimento Negro (SANTOS, 2006).

Na perspectiva de Munanga (2006), o melhor debate é aquele que consegue acompanhar a dinâmica da sociedade através das reivindicações de seus segmentos e não aquele que encontra abrigo em uma teoria que venceu a discussão da mistura racial, responsável pela estagnação das reflexões durante anos sobre diversidade cultural no Brasil, transformando em uma visão sincrética, reduzindo sua identidade unicamente à mestiçagem.

Existem indagações sobre as políticas afirmativas de reconhecimento das identidades “raciais”, especialmente da identidade negra, que por um lado não ameaçariam a unidade, ou essa identidade nacional ovacionada, e por outro, se não alimentaria a exaltação da consciência racial. Isto é, “bumerangue”, como define Munanga (2006), gerando assim conflitos raciais, que segundo esses indagadores, não existem na sociedade brasileira. Diante de preocupações como essa, surgem críticas contra as políticas de cotas, rotuladas como raciais. A caráter de exemplo ele cita,

[...] a ação afirmativa não veio somente para compensar negros pelo passado de escravidão e pelo presente da discriminação. Veio desfazer a ‘mistura racial’ para produzir só duas raças. Antes uma sociedade de classes que recusa reconhecer as identidades raciais, o Brasil é agora imaginado como uma sociedade de ‘raças’ e ‘etnias’ distintas. As políticas de ação afirmativa racial terão a consequência de estimular os pertencimentos ‘raciais’, assim fortalecendo a crença em raças. (FRY, 2005, p. 336 *apud* MUNANGA, 2006).

Discursos como esse estão inflamados na atual conjuntura, diante da guinada conservadora que está ocorrendo, desconsideram que o conteúdo no que se refere a raça é social e político. Munanga (2006), em tom de ironia, nomeia de “imaginação criativa” daqueles que pensam que as ações afirmativas possa desfazer a “mistura racial”. Ele cita os exemplos das leis e barreiras raciais, até mesmo de relações sexuais inter-raciais nos Estados Unidos e na África do Sul, mais conhecida como *apartheid*, não conseguiram desfazer a “mistura racial”, desta forma, como isso seria possível somente no Brasil por causa das cotas? Assim, ele finaliza afirmando que é a diferença fenotípica que cria

esses problemas, e não a raça. A negação das diferenças ou a erradicação da raça não resolve os problemas sociais, a solução está sim na luta por uma educação que busca o convívio igualitário das diferenças.

2.3. A EMANCIPAÇÃO DAS MULHERES POR MEIO DA EDUCAÇÃO: GARANTIA DE DIREITOS E AS COTAS

Um fato importante para entender como foi o processo cultural da mulher e educação, é que no período da colonização os jesuítas ensinavam os homens indígenas a lerem, mas as mulheres eram proibidas. Neste momento histórico, como afirma Ribeiro (2000), a mulher era vista como um ser “imbecilizado”, em latim, *imbecilitus sexus*, o que as caracterizavam como incapazes e, se as mulheres brancas, que possuíam seus privilégios, não podiam ter acesso à educação, imagina as que não eram, além de serem tratadas como imbecis, eram também consideradas selvagens. É certo que eles, os jesuítas, sabiam do poder que a instrução proporcionava e a tentativa de oferecer isso às mulheres era no mínimo ameaçador. Já os homens indígenas, que as viam como parceira não encontrava motivos para as diferenças de oportunidades educacionais, outro fator que pode servir como parâmetro de conhecimento das relações humanas e gênero (RIBEIRO, 2000).

Os registros históricos reservam a possibilidade de entrar em contato com uma realidade negada e que é essencial para o entendimento das marcas que as mulheres ainda carregam, não apenas na educação, mas nas mais diversas esferas sociais. Na educação, especialmente, a mulher desenvolveu, ao longo dos tempos, um papel fundamental, em primeiro momento, exercendo a função, majoritariamente, de educadoras nas séries iniciais. Nota-se que as funções que eram empregadas às características relacionadas ao gênero feminino, que se referem aos cuidados, a execução do “instinto materno”, tinham o aval para a entrada da mulher nos espaços públicos.

Em todos os espaços, as funções destinadas às mulheres são atribuídas como formas naturais de sua existência, logo, o que não é passível de questionamentos, como afirma Saffioti (2004), há a manutenção da mulher como factível a subordinação, dominada-explorada e em todos esses espaços os processos de socialização vão reforçar os estereótipos dos gêneros como próprios de sua própria natureza, na binaridade masculino-feminino.

Nesse sentido, a pesquisadora catalã Maria de Jesus Izquierdo (1991) realiza uma profunda discussão teórica sobre como essas funções são hierarquizadas pelas relações de gênero, do que é biologicamente determinado pelo sexo. Sendo que as relativas ao gênero feminino (fêmeas) são aquelas predefinidas pela responsabilidade da produção da vida humana e consideradas de segunda ordem, e as do gênero masculino (machos) atribuídos à primeira ordem, são reservadas socialmente aquelas funções de produção e administração. Dessa maneira, naturaliza-se uma vocação das mulheres para com atividades vinculadas historicamente à produção humana, ou seja, a garantia da reprodução, como foi observado na inserção das mulheres no mercado de trabalho por meio da educação infantil. Esse campo abriu as portas para a mulher sair de sua casa e buscar sua emancipação, e para as mulheres de classe econômica inferior isso representou a possibilidade de ascensão social. Para melhor explicação, segue literalmente as palavras de Izquierdo

A partir dessa valorização distinta do masculino e do feminino constrói-se uma hierarquia de gêneros. As hierarquias de gêneros conduzem ao estabelecimento de relações de dominação/submissão entre o gênero masculino e feminino, independente de qual seja o sexo das pessoas que ocupam os espaços sociais, nas relações de gênero. A título de exemplo, a prática de enfermagem é uma atividade do gênero feminino e a medicina do gênero masculino. Do ponto de vista das hierarquias, a medicina ocupa um posto superior da enfermagem, porque, acima de tudo, as relações de gênero são relações de caráter hierárquico (IZQUIERDO, 1991, p.82).

Nessa hierarquia de gênero acontece a desqualificação das funções atribuídas socialmente às mulheres, mas o que foi incumbido um caráter inferior, contraditoriamente, foi justamente o que se tornou o passaporte para emancipação das mulheres na educação. Gradativamente, as mulheres alcançaram mais espaço e reconhecimento e vem ocupando de forma muito significativa os lugares que anteriormente não tinham direito algum. Isso só foi possível por meio dos incansáveis esforços das mulheres na luta por medidas de equidade de gênero.

Essa reflexão remete ao estudo de Azevedo (2005), ao citar o trabalho de Gloria Anzaldúa, que propõe uma nova consciência das fronteiras da mulher. Ela afirma que seja uma proposição direta das teorias de uma raça branca, busca a inclusão. Relata na forma de experiência, além das guerras do seu povo no México, também sua revolta contra a dominação em sua própria cultura sexista.

Para uma mulher em minha cultura havia apenas três direções a seguir: a igreja, como freira, a rua, como prostituta, ou a casa, como mãe. Hoje algumas de nós têm uma quarta escolha: entrar no mundo através da educação e da carreira e nos tornarmos pessoas autônomas. Muito poucas

entre nós. Como um povo da classe operária nossa atividade principal é colocar comida em nossas bocas, um teto sobre nossas cabeças e roupas em nossas costas. Educar nossos filhos e filhas está fora de alcance para a maioria de nós (ANZALDÚA *apud* AZEVEDO, 2005, p.739).

A emancipação das mulheres por meio da educação se constituiu como um caminho possível, uma alternativa para encontrar visibilidade social que lhe foi recusada pela denominação dos estereótipos do gênero feminino. Essa visão corrobora com o sentido da educação proposta por Paulo Freire (1989), que é uma educação que possibilita a discussão corajosa de sua problemática existencial. Para o autor, a educação deve advertir o ser humano dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ele ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser submetido às prescrições alheias. Essa educação deve colocá-lo em diálogo constante com o outro e com a realidade concreta, o cotidiano da vida. Além disso, essa atividade dialógica, que busca a aquisição crítica de conhecimentos, revela uma prática de respeito para com os educandos, a sua identidade cultural, considerando-os desde cedo como seres humanos que podem pensar livremente e encaminhando-os, através da conscientização, para uma verdadeira autonomia. Esse processo de aprender, de ensinar e de conhecer desvia o ser humano do imobilismo ao qual ele é constantemente empurrado estando inserido nessa sociedade, isso é ilustrado na seguinte situação:

“A minha trajetória em busca de informação, ela sempre foi muito difícil, muito laboriosa, e foi pela minha própria vontade mesmo, pois incentivo, apoio, nunca tive não. Tem muitas pessoas que até hoje ainda me criticam por essa vontade que eu tenho de estar buscando sempre a educação como uma solução para quem sabe mudar as condições de vida, para mim e outras pessoas também, negras.”
(Cotista “A”, mulher negra”).

O Brasil é um país que possui uma diversidade gigantesca e para pensar em emancipação das mulheres é preciso pensar de forma interseccional na diversidade das mulheres brasileiras. Dessa maneira, para refletir sobre diversidade é preciso compreender a diferença, e através daí se pensar em políticas para a garantia de direitos, entre elas, a educação é uma aliada. Em definição, é a diferença como o conjunto de princípios tem sido empregado nos discursos, nas práticas e nas políticas para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos. E, particularmente em um país como o Brasil, não é possível esquecer da desigualdade e voltar apenas para as diferenças entre os indivíduos. Segundo Santos (2003), há necessidade de uma orientação multicultural, na educação, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença. “[...] As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-

se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos [...]” (SANTOS, 2003, p. 33).

Diante disso, analisar o cenário da realidade brasileira sobre os aspectos culturais e identificar os espaços onde se fomentam as discussões na busca da igualdade de direitos das mulheres é fundamental. Dentre esses espaços, observa-se que movimentos sociais veem constituindo-se com extrema importância na luta por direitos, tendo em vista que educação é um direito, cada indivíduo ser reconhecido em suas diferenças é um direito e o estado tem que promover medidas para assegurá-los. No mesmo sentido, Chauí (1998) diz que a luta por direitos sociais é também a luta pelos direitos humanos, pois é uma luta que vai contra as questões políticas que impede as pessoas de usufruírem de seus direitos. Ela é combatida com a negação da violência, assim, nesse sentido, é uma proposta totalmente contrária da violência que estão expostos ou são submetidos esses grupos, dentre eles, o das mulheres. A violência, com certeza, se opõe a ética por violar a natureza humana, por tratar seres humanos como coisas, como seres irracionais, insensíveis, mudos, inertes e passivos (CHAUÍ, 1998).

Corroborando essa visão, a alemã Hannah Arendt destaca a importância da participação política e social, ressalta que privar-se dela é privar-se dos direitos humanos: “[...] a privação fundamental dos direitos humanos se manifesta primeiro na privação de um lugar no mundo que torne significativas as opiniões e efetivas ações [...]” (2013, p.173). A autora, apesar de sua obra não aprofundar a área da educação – nessa área publicou a respeito em “Reflexões sobre Little Rock (ARENDR, 2004)” e “A crise da educação (ARENDR, 1979)” – a sua teoria política agrega muito quando diz respeito a diversidade e direitos humanos além das questões de igualdade e diferença, utilizando o conceito “pluralidade humana”, que cai como uma luva na discussão sobre gênero, classe e raça. Neste sentido, a partir do entendimento da diferença como um fator inerente a condição humana, o espírito da luta coletiva e participação política, no cotidiano, e principalmente, a exemplo deles, resulta na capacidade das pessoas se descobrirem com possibilidades de agir e mudar, tornando-se sujeitos de direitos e, portanto, cidadãos. (ARENDR, 2013).

Para os grupos subalternizados que estão lutando pelos seus direitos e para se libertar de classificações preconceituosas e de identidades cristalizadas, a questão “quem sou eu?” toma uma importância contínua. Serve, sobretudo, para contestar os estereótipos dominantes, eurocêntricos, alicerçados pelo capitalismo, colonização e

patriarcalismo. Como disse Santos (1993), quem questiona sobre sua identidade está questionando o seu lugar no mundo e o lugar dos outros. Essa é uma indagação que interessa aos movimentos das mulheres e sua emancipação na sociedade como um todo, visto que serve para discutir a questão de identidade cultural, atribuindo a intersecção de cada mulher e suas particularidades, em suas experiências.

Para fomentar essa reflexão, é indispensável citar a autora Nilma Lino Gomes, pedagoga e importantíssima pesquisadora nas temáticas de gênero, na perspectiva étnico-racial. Ela é uma dentre muitas representantes das mulheres que não medem esforços para contribuir para uma sociedade mais justa e que considera a educação uma mediadora para tal consecução. Nas suas contribuições científicas nota-se uma crítica contundente sobre como os processos educacionais contribuem diretamente para a discriminação de raça e gênero. E que outros espaços sociais exercem a função na constituição “no ser mulher negra” na sociedade brasileira, principalmente os movimentos sociais.

Em seu trabalho intitulado “Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade” (GOMES, 1996), Nilma desenvolveu uma contribuição para o campo da educação, resgatando a reflexão de professoras negras e discutindo profundamente as questões raciais e de gênero na escola. Nele, ela obteve como resultados que não foram tão esperados, onde apontaram o quanto os educadores/educadoras estão desatentos/as de que a educação, a raça e o gênero são relações imersas na alteridade, isto é, os atores/atrizes desse contexto não conseguem se reconhecer iguais pelos parâmetros raciais e de gênero, não apresentam empatia e não encontram nas outras pessoas afinidade, se autodelimitando nessas questões classificatórias, designando, assim, o preconceito, a violência (GOMES, 1996).

Nesse mesmo sentido, a entrevistada Cotista “A” faz um questionamento sobre os espaços que estão as pessoas negras:

“Um estado como o Tocantins, por exemplo, que tem 80% da população negra e que você entra no serviço público, que você faz, como professor Manoel fala [professor da rede básica e presidente da ANCA – Associação Brasileira Negra Cor] faz um teste de pescoço, que você olha e dificilmente vê um atendente negro, você entra na Universidade, cadê os professores negros? Você entra no Fórum, na área judicial, cadê os negros e negras, por aí que a gente vê. A maioria da população é negra, onde está essa população? Onde estão as mulheres negras?” (Cotista “A”, mulher negra).

Nessa mesma direção, Sueli Carneiro (2003b) destaca os diferentes retornos

conquistados de uma luta que, em tese, tinha o objetivo de ser universalizante, aí demonstrando o sistema desigual de raça e classe, onde o segundo é diretamente resultado do primeiro. Ela salienta que nos processos de seleção da mão-de-obra das mulheres, o não reconhecimento do peso do racismo era inerente, o que quer dizer que

[...] o fato de 48% das mulheres pretas [...] estarem no serviço doméstico é sinal de que a expansão do mercado de trabalho para essas mulheres não significou ganhos significativos. E quando esta barreira social é rompida, ou seja, quando as mulheres negras conseguem investir em educação numa tentativa de mobilidade social, elas se dirigem para empregos com menores rendimentos e menos reconhecidos no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2003b, p.118).

Assim, se considera a categoria “mulher” como unidade, serão descartadas as demais variáveis das desigualdades sociais que cada uma traz em suas particularidades étnico-raciais. Isso remete a compreensão de que, por mais que a educação possa ser emancipadora, ela age nesse processo de diferentes maneiras, desnivelando oportunidades, dependendo do lugar social que essa mulher se encontra, na trajetória da Cotista “A” é possível observar essa questão:

“Comecei a estudar aos dez anos, quando eu fui alfabetizada, com 16 parei de estudar, a gente voltou para roça para trabalhar e aí depois eu engravidei quando eu estava na 6ª série. Parei de estudar, não tinha como estudar, tinha filho pequeno e nesse tempo minha família não me aceitou em casa porque eu tive filho, meu pai ficou sem falar comigo cinco anos, aí quando ele descobriu que ele estava com câncer, mandou me buscar, aí me buscaram na cidade e me levaram para zona rural, morar com eles, para cuidar deles” (Cotista “A”, mulher negra).

Para exemplificar que o combate às desigualdades raciais que padecem as mulheres negras e que permanecem em senso comum, Sueli Carneiro (2003b) cita uma ocasião onde uma juíza federal argumentando contra a adoção das cotas para negros em artigo publicado no Jornal *Correio Braziliense*, de 18 de fevereiro de 2002, afirmou que para “[...] nós mulheres bastou a concorrência em igualdade de condições como os homens para que hoje fôssemos a maioria em todos os cursos universitários do país [...]”. Como resposta a esse argumento Sueli Carneiro publicou um artigo no mesmo jornal em 22 de fevereiro de 2002 a qual reagia ao pronome nobre utilizado pela juíza, com o artigo “Nós?” e a questiona

O argumento da juíza não leva em conta o fato de os homens entrarem mais cedo do que as mulheres no mercado de trabalho com prejuízos para a sua permanência no sistema educacional e que apesar disso, os estudos recentes sobre a mulher no mercado de trabalho revelam que elas precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade que os homens têm de obter um emprego no setor formal. Para as mulheres

negras alcancem os mesmos padrões salariais das mulheres brancas com quatro a sete anos de estudos elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de oito a onze anos de estudos. Essa é a igualdade de gênero e de raça instituídas no mercado de trabalho e o retorno que as mulheres, sobretudo as negras, tem do seu esforço educacional (CARNEIRO, 2003b, p. 119).

Esse questionamento possibilita abertura para a discussão sobre o que representam as cotas raciais para as mulheres, significa muito mais do que uma oportunidade de ascensão, além disso, significa a superação de condições discriminatórias e segregadoras, onde estão enraizadas as opressões não apenas pelo gênero, mas pela raça e classe. As mulheres representam, em termos quantitativos, a maioria na educação, mas em termos de qualidade (não no sentido de desempenho acadêmico) e acúmulo de jornadas, distribuídas entre o doméstico e trabalho precário, essa área fica comprometida.

Por mais que os números mostram que as mulheres estão nos espaços de educação, sendo trabalhando ou estudando, as perguntas que precisam ser feitas são: é sob quais condições? Além disso, quais são as mulheres que estão sendo contabilizadas nas estatísticas? Onde estão as mulheres que não fazem parte desses rankings? Principalmente nas esferas educacionais e em cargos de liderança é preciso realizar uma problematização nesse sentido.

“A princípio, bem mais jovem, eu pensava em fazer, até tentei uma vez, só que eu não consegui e aí me dediquei só para o trabalho. Casei, tive filhos e veio mais uma vez a expectativa da graduação, só que com criança é muito difícil né, e depois eu fiz uma meta, que depois que meus filhos tivessem uma certa idade, 13, 14 anos eu iria tentar novamente. E o tempo passou, e eu na verdade esqueci desse sonho, na correria, afazeres domésticos [...] e meu esposo chegou com a inscrição já feita, falou para não criarmos expectativas, não sabia que ele tinha colocado minha inscrição por cotas e o resultado foi positivo (Cotista “B”, mulher negra).

O que se pretende dizer é que pesquisas sob esse viés epistêmico feminista interseccional como esses que foram citados, de Nilma L. Gomes e Sueli Carneiro, revelam o quanto essas temáticas ainda são silenciadas, fazendo que sejam porta vozes de um contradiscurso eminente. Por essas e outras razões que discussões como a das “cotas” se mostram tão ferventes no cenário social atual, sinalizando a resistência à quebra de normas e padrões que são engrenagem para as diferentes manifestações de violência a grupos minoritários, e ainda mais intensamente as mulheres subalternizadas. Não chega a compreensão coletiva que a semente que germina de tais pressupostos binários do que é feminino e o que é masculino, da imposição da cultura hegemônica

eurocentrada do capitalismo, patriarcalismo e colonização, originam as práticas discriminatórias que se estendem nos mais diversos contextos, dentre eles, na Universidade como abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS ESTUDANTES COTISTAS

“Eu que sou uma negra intelectual também perdi as minhas origens (...). Eu como mulher negra tenho o poder para afirmar que a pele branca não representa nada para mim. Porque como todos os negros eu tenho minha beleza, minha força e meu saber. Mas eu também dou minha vida pelo branco, me dou, dou a minha cultura, o meu saber. Eu sou suficientemente forte para querer o branco comigo enquanto ele não estiver contra mim.”
(Um depoimento da socióloga Beatriz Nascimento. *Jornal Movimento*, 16/05/1977.)

Esse capítulo tem como enfoque a compreensão empírica sobre as dificuldades vivenciadas pelas estudantes cotistas, bem como suas conquistas por meio do acesso à Universidade, que foram mais especificamente abordadas no primeiro tópico “A universidade como território de resistências”. Pretendeu-se realizar uma discussão teórico-metodológica e interdisciplinar, pautada nos estudos de gênero com o propósito de articulá-la às trajetórias socioespaciais. Durante as entrevistas foi possível observar que as cotas têm uma representação muito importante para as cotistas, por isso, além disso, buscou-se discutir outras duas variáveis muito presentes em suas falas, a questão do corpo e estética, no tópico “Trajetórias marcadas no corpo” e sobre “os movimentos sociais como espaço de fortalecimento das estudantes cotistas”.

3.1. A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS: DE UM ESPAÇO INÓSPITO A UM LUGAR DE RECONHECIMENTO PARA AS MULHERES COTISTAS

A universidade é representada como mais um espaço de experiências vividas nas trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas, portanto, como mais um elemento de mediação de intersecção de gênero, raça e classe, somadas a reflexão espacial. Essas mulheres levam junto de si os diversos componentes de suas histórias que acrescentam as várias multiplicidades de características que as formaram enquanto sujeitos pertencentes e ativos na constituição social. Antes de chegarem nesse espaço acadêmico universitário, elas já pertenciam a um espaço social particular, que não é estático e sim, de trânsito contínuo. São por meio de suas comunidades, a cultura de origem, formas de se relacionar com seus pares, seus modos de ser, existir e de se autoperceber que se afina com o que é coletivo, assim, moldando sua forma de atuação e relação com o mundo.

Essas mulheres, no ato de se autodenominar “mulher negra”, “mulher indígena”, “mulher quilombola” ou até mesmo “mulher cotista”, revelam um lugar social, bem como os componentes que constroem suas espacialidades. A dimensão espacial, como afirma Ratts (2003), se baseia em demarcações muito específicas atreladas às relações de gênero e raça ao espaço, onde o grupo social e/ou o indivíduo possa se reconhecer ou não. Por essa questão que, talvez, no primeiro momento, a universidade para essas mulheres se apresenta como um lugar estranho, com poucos elementos que se possam identificar o que demonstra que esse espaço não está preparado para acolher a todos os grupos e suas pluralidades, sendo assim, um espaço que não se propõe a recebê-los de forma horizontal e empática.

Nesse mesmo sentido, Souza (2007), ao estudar as trajetórias socioespaciais de professoras negras em escolas públicas, faz uma discussão demonstrando suas histórias de vida, percebendo como elas representam ao olhar a si e aos outros a sua volta, compreendendo as dificuldades reservadas a elas pelas relações raciais e de gênero por meio de seus deslocamentos espaciais na busca por melhores condições de vida. Essa pesquisadora, trazendo a discussão para o campo escolar, compreende semelhanças com a universidade, ao ressaltar:

Se a sociedade é dividida em classes, gêneros e raças, a escola reflete essa estrutura e, como não é neutra, ensina de acordo com os interesses de um grupo dominante que exerce o controle e o poder sobre os demais grupos dominados. O sistema educacional brasileiro, do ensino básico ao superior, tem exercido um papel muito importante no reforço do racismo, do mito da democracia racial e da ideologia do embranquecimento (SOUZA, 2007, p.59).

A visão decolonial permite abrir espaços de resistência ao modelo de educação que tem dominado na América Latina desde a colonização, e o objeto de estudo desta pesquisa por si só abrange essa visão, rompendo todos os paradigmas impostos a ela, hegemonia da dominação, que abarcam as categorias de gênero, étnico/racial e classe. Além disso, o acesso das mulheres por meio das cotas na universidade tem significado uma garantia do direito não apenas individual, mas para todo seu grupo, seu povo. Conhecer o seu lugar de origem revela uma peça importante para traçar o caminho de suas trajetórias socioespaciais, sendo fundamental para conhecer os percursos de suas histórias até chegarem ao ensino superior, entendendo que cada uma é representante de cada grupo de origem e suas diferentes dinâmicas.

Para fazer uma breve contextualização espacial sobre os grupos das entrevistadas nessa pesquisa, é preciso considerar, principalmente, que cada uma delas

tem um lugar muito específico que compõe suas trajetórias socioespaciais, pois apesar de todas elas serem cotistas, carregam em suas histórias aspectos étnicos e culturais que estão intimamente ligados ao seu “lugar” de origem.

Quando as entrevistas das Cotistas “A”, “B”, “C” e “D” foram realizadas, optou-se pela classificação “mulheres negras”, por uma questão metodológica, e foi observado que, embora duas delas, no relatório fornecido pela universidade, eram categorizadas como pardas⁹, elas não se declaravam dessa forma.

Em um estudo realizado por Santos e Cordeiro (2017) sobre colorismo/pigmentocracia¹⁰ na Academia e nas cotas para negros, discute miscigenação e relações raciais por meio de um estudo etnográfico com a coleta de dados de 28 estudantes negros(as) cotistas, em que a grande maioria dos(as) de cor de pele menos pigmentada e traços mais toleráveis socialmente, autoafirmaram-se de cor preta e de não terem dificuldade em se dizerem negros(as). Na presente pesquisa, esses fatos também foram constatados na fala de umas das entrevistadas: “[...] *Quando fui fazer a matrícula para ingressar na universidade, me perguntaram ‘qual é a sua cor?’ e eu falei ‘negra’. E falaram assim ‘Não, você não é negra’, por causa dos traços finos. Mas eu me entendo e SOU MULHER NEGRA*”. (Cotista “B”, mulher negra).

Essas pesquisadoras ressaltam que o fato desses(as) estudantes terem a cor da pele mais clara não os(as) eximiram de terem vivenciado o racismo, preconceito ou discriminação, mas vale também destacar que se o sistema de cotas para negros(as) existe como forma de possibilitar o ingresso de negros(as) na universidade é importante que haja um equilíbrio nesse ingresso, ou seja, que pessoas pretas e pardas possam ingressar nas mesmas proporções, afinal, as vivências de pretos e pardos por vezes é semelhante, porém não é igual, já que vive-se em um país pigmentocrático, no qual, quanto mais escura a tonalidade da pele mais difícil será a passagem pelo funil do sistema racista (SANTOS; CORDEIRO, 2017).

⁹ Pelo IBGE há a classificação das cotas para Negros e Pardos, porém ao longo da pesquisa decidi que mesmo aquelas que foram categorizadas como “parda” nos dados fornecidos pela universidade, eu as descreveria como “mulher negra”, pois optei em respeitar a forma que todas elas, independente dessa classificação, se autodeclararam nas entrevistas, achei por bem não reproduzir essa distinção e não prosseguir com essa “definição” como havia feito a priori.

¹⁰ O colorismo ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. De uma maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. (DJOKIC, 2015).

Além disso, na pesquisa citada, muitos deles afirmam já terem passado por situação de racismo, preconceito ou de discriminação em algum momento de suas vidas, mesmo que de maneira implícita, geralmente em forma de “piadas”. Não diferente do que foi relatado nas entrevistas das mulheres negras, foi unânime, todas elas tiveram a experiência do racismo, tanto dentro como fora do espaço universitário, nas palavras de uma delas “[...] muitas vezes me senti discriminada por ser mulher, e ainda mais por ser negra. Nossa! Isso é uma luta diária [...]”. (Cotista “A” –mulher negra).

As Cotistas “E” e “F” relatam a importância de se autoafirmarem cotistas e quilombolas, “[...] é uma afirmação política, praticamente não existimos [...]”. (Cotista “E”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Pé do Morro). Silva (2007) diz que por meio de uma trajetória histórica se normatizou na relação do sujeito e território, desenvolvida pela geografia que se baseia na teoria masculina heterossexual burguesa, que apesar disso há uma universalidade na questão da conquista espacial caracterizada por uma estratégia subjetiva de tornar invisíveis os outros oprimidos dentro de um território, ou seja, que a invisibilidade desses “outros” não anula sua existência. Pelo contrário, justifica “[...] o uso da força no processo de luta e, portanto, o oprimido age através de seus atos de resistência [...]”, salienta essa autora. (SILVA, 2007, p.123).

De acordo com Ratts (2003), os quilombos são conhecidos geralmente como redutos de escravos fugitivos, associados às fugas para as matas, mas se situavam igualmente em torno das cidades. Uma das mulheres quilombolas entrevistada, Cotista “E”, é da Comunidade Quilombola Dona Juscelina, que é localizado no perímetro urbano, na cidade de Muricilândia – TO, ela precisa deslocar-se, diariamente, 60 km de ida e volta até a UFT, Câmpus Araguaína. Assim ela descreve: “Nossa comunidade quilombola está inserido no contexto urbano, porque a gente não tem território demarcado, então nossa sede da comunidade, a comunidade em si, está dentro da cidade. (Cotista “F”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Dona Juscelina).

Ela relata sobre seu dia-a-dia para conseguir frequentar a universidade e a dificuldade de administrar seu tempo com o trabalho que fica na cidade, onde sua comunidade se encontra; os estágios que não podem ser na sua cidade, tem que ser nas escolas credenciadas pela universidade, dificultando assim, sua locomoção, além de sua vida pessoal, com marido, filhos e que é constantemente julgada por deixar seus filhos aos cuidados de sua mãe (dizem que ela os abandona), mas que não há alternativa a não ser deixá-los com a mãe para poder estudar.

Segundo Oliveira (2018), que obteve as informações *in loco* diretamente com a matriarca da comunidade, “Dona Juscelina”, o reconhecimento do quilombo se deu recentemente e existem poucos registros sobre sua história, o que se sabe é que muito provavelmente o quilombo tenha se instalado no Tocantins da década de 1940 ou 1950, depois de um processo migratório do estado do Maranhão.

A outra entrevistada quilombola, “Cotista F”, pertence a Comunidade Quilombola Pé do Morro, localizada em Aragominas – TO. De acordo com relatos históricos, a comunidade Pé do Morro foi a responsável pela origem de Aragominas, em 27 de julho de 1952, com a chegada de 27 famílias de romeiros ao morro do Cruzeiro. Já se passaram 58 anos e a luta pelo reconhecimento continua. Atualmente, a comunidade é composta por cerca de 60 famílias, com aproximadamente 226 habitantes, que são os filhos e netos dos romeiros (COSTA, 2010).

Ambas as comunidades foram certificadas em 2010 pela Fundação Cultural Palmares (FCP), como Comunidade Remanescente de Quilombo. De acordo com o Artigo 68 da Constituição Federal (CF): “[...] aos remanescentes de comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos [...]”. O norteamento legal dado pela Constituição foi detalhado com o Decreto nº 4.887, 20 de novembro de 2003. (COSTA, 2010).

No estado do Tocantins são totalizadas 28 comunidades quilombolas (GONÇALVES, 2012) e atualmente há 35 estudantes que ingressaram por meio de cotas nessa categoria no campus Araguaína, segundo dados disponibilizados pela universidade.

É importante destacar que as mulheres indígenas da presente pesquisa, uma (Cotista “G”) é da aldeia dos Karajas-Xambioá, também chamados de “Karajás do Norte”, por ficar mais ao norte do Rio Araguaia, e a outra (Cotista “H”) é da aldeia Karajá-Javaé na Ilha do Bananal – TO. Como pode ser visualizado na Figura 2. Costa contabiliza que:

No Estado do Tocantins, a população é superior aos 14000 índios(as), distribuídos em 82 aldeias dos seguintes grupos: Apinaye, Xerente, Krahô Khahô-Canela, Pakararú, Javaé, Karajá-Xambioá e Karajá (Povo Iny), além dos Avá-Canoeiro e Guarani que vivem nas terras indígenas Iny (idem). A população Karajá e Javaé totaliza, segundo dados governamentais, 4992 pessoas com uma população 3198 Karajá, 1456 Javaé e 268 Karajá-Xambioá (COSTA, 2014, p. 69).

Costa (2014) realizou uma pesquisa minuciosa, no qual descreveu aspectos étnicos, culturais e geográficos do Povo Iny, que se pode traduzir como “nós”, ao qual pertence o grupo étnico Karajá, que está vinculado ao tronco linguístico Macro-Jê, que por muitos séculos se mantém na bacia do Rio Araguaia e que atualmente se espacializa em três grupos: os Javaé (Ilha do Bananal – TO), os Xambioá (ou Norte) e os Karajá (Ilha do Bananal – TO e Aruanã – GO).

Atualmente, na UFT, de acordo com os dados fornecidos pela universidade, no câmpus de Araguaína, há 11 indígenas que ingressaram por meio de cotas, no entanto, não especificam de quais aldeias vieram. Inclusive esse foi um fato questionado por uma das entrevistadas:

“[...] Acho que as pessoas que trabalham na universidade deveriam procurar saber mais um pouco da gente, deveriam se preparar para receber a gente e entender que não somos uma coisa só [...].” (Cotista “G”, mulher indígena, Povo da etnia Karajá-Xambioá).

Os povos indígenas são diferenciados em relação aos seus saberes e processos históricos, possuem em sua formação identitária as marcas da exclusão social e cultural, e a universidade carrega em seu bojo os interesses da elite colonial reproduzindo esse mesmo processo segregacionista, por isso, questionar as condições que os/as recebem e construir um espaço de diálogo e reconhecimento se fazem necessários para contemplar verdadeiramente a diversidade étnica na universidade. A exemplo, segue mais uma fala da entrevistada sobre isso:

Na universidade, eu gostaria que eles dessem mais atenção para os indígenas, porque eles são, um pouco assim, de lado, num tem? Eu queria que quando tivesse semana acadêmica eles participassem das palestras, tipo assim, uma mesa para eles falarem do povo deles. Isso que eu queria, quando tem é pouca participação e quase não dá ninguém, porque tem bastante aluno indígena em Araguaína, eu acho que ficam um pouco assim, de lado.” (Cotista “G”, mulher indígena, Povo da etnia Karajá-Xambioá).

As entrevistadas indígenas e quilombolas, mesmo que tenham ingressado pelas “cotas para indígenas” e “cotas para quilombolas”, não seria cabível enquadrá-las em generalizações, isso seria reduzir as muitas lutas e conquistas de seu povo que vem resistindo até hoje no processo colonizador e que possui uma construção identitária muito específica. De acordo com Ratts (2003^a, p.8), a etnicidade tem uma longa história e vasta extensão no território brasileiro e que a diferença étnica emerge de um contexto político, ainda que grupos indígenas e negros sejam considerados como “povos sem

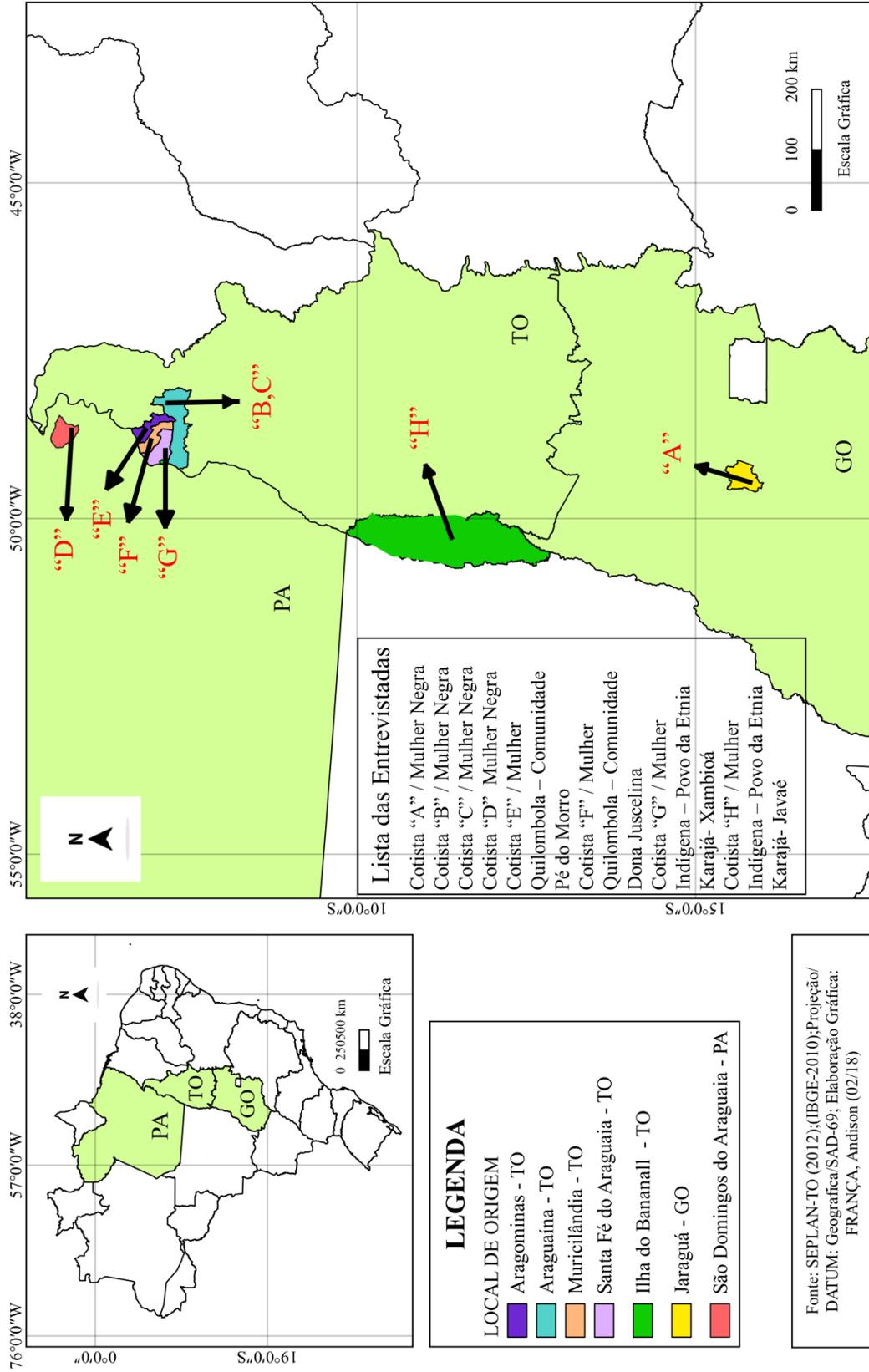
história, com permanência de estágios “arcaicos”, “atrasados”, da chamada “civilização”, deve-se reconhecê-los como agentes políticos e como sujeitos históricos.

Ratts (2003) afirma que no Brasil discute-se as barreiras de fronteiras invisíveis e as relações entre etnia, raça e poder, trazendo experiências como o *apartheid* sul-africano, destacando a discriminação espacial. No caso do Brasil, os indígenas e os negros não são “novidades” no sentido nacional e regional. O que ele quer dizer é que o que interessa é destacar a emergência da diferença étnica que comporta o espacial.

Por meio da observação dos deslocamentos espaciais, como mostra a Figura 02, é notória as grandes distâncias que são percorridas pelas entrevistadas para poder frequentar a universidade. A educação, ao longo de suas trajetórias de vidas, tem como base um ensino que nega as subjetividades e tende a enquadrá-las nos estereótipos de gênero, além de desconsiderar as suas crenças e identidade de seu povo. A universidade dá continuidade a essa visão da cultura colonizadora de saberes, mas em contrapartida proporciona de maneira restrita o acesso às informações que lhe dão condições de resistir as facetas hegemônicas de padronização e dominação. Como por exemplo, o que relata a entrevista Cotista “G”, que mesmo com todas as dificuldades por ser mulher indígena na universidade, acredita que isso proporciona reconhecimento e emancipação para ela e para seu povo:

“Acho muito gratificante uma mulher indígena Karajá-Xambioá na universidade. Me sinto orgulhosa de representar o meu povo, representar minha família. Eu sei que demorou mas conseguimos, então acho que sou um exemplo, não só eu, mas as outras mulheres que já formaram, que são suas próprias ‘donas’, elas podem sobreviver sem ajuda do esposo e de outra família que poderia ter ajudado elas, as que conseguiram se formar. E hoje estão ajudando as próprias famílias que moram lá, que não tem de onde tirar o sustento. É um orgulho para mim. Eu me sinto orgulhosa, eu não sei os outros como me veem, mas eu me sinto assim agora. (Cotista “G”, mulher indígena – Povo da etnia Karajá-Xambioá).

Figura 02 — Deslocamentos das entrevistadas — local de origem



Na figura 03 é possível observar a localização dos bairros que as entrevistadas se instalaram, na cidade de Araguaína – TO, a maioria se encontra em setores próximos à universidade, mas se queixam das dificuldades de se deslocar a pé, além de não ter transporte e nem asfalto na maioria dos trechos, não ter comércio próximo, como supermercados, farmácias, padarias, e outros. Além disso, essa região tem um histórico de muitos assaltos, segundo relatam as acadêmicas:

“É muito difícil o caminho para chegar até aqui, eu moro muito longe, eu venho com meu namorado, antes eu pagava para o marido da minha tia me deixar, mas ele começou a trabalhar, passou no concurso da polícia e não pode mais me deixar, na mesma época uma menina quilombola foi assaltada e cortaram o cabelo dela, fiquei apavorada.” (Cotista “D”, mulher negra).

Para compreender as trajetórias socioespaciais é necessário entrar em contato com as questões subjetivas atreladas ao gênero e questões étnico-raciais e requer uma reconstrução histórica para assim, se traçar um caminho crítico realizando um diálogo entre o paradigma ocidental refletido nos caminhos percorridos pelas estudantes.

A entrevistada Cotista “A” sempre enfrentou muitas barreiras em busca de educação, e uma delas foi a questão da grande distância percorrida para chegar até a instituição de ensino. Foi alfabetizada aos 10 anos, com 16 anos precisou parar de estudar, pois havia engravidado e sido expulsa de casa pelo pai e precisou catar latinhas para sobreviver. Com 22 anos fez uma aceleração, fazia a 7ª série pela manhã e a 8ª à tarde, mas para isso tinha que pedalar 7 km de ida e volta com o filho na garupa que estudava na mesma escola que ela. Depois que completou o ensino fundamental fez a EJA (Escola de Jovens e Adultos), mas era em outra cidade, a 26km, para chegar até o ponto que passava o transporte, que era uma *Kombi escolar*, tinha que ir de bicicleta, lembrando que a volta podia passar das 23h. Quando entrou na graduação em História, que ela sente orgulho de falar que foi o primeiro ano de cotas para negros na Universidade Estadual de Goiás, precisava pilotar 70km de moto. Nesse meio tempo sofreu um acidente, quebrou um dedo, um braço e uma costela, ficou sem poder trabalhar. Naquele momento, ela conciliava os estudos e o trabalho como gari, o que possibilitou um tratamento por meio de plano de saúde, que era um benefício de seu emprego, conforme relata:

“Ai eu comecei a fazer História, eu andava 70km de noite, às vezes dava para eu ir de ônibus, às vezes eu tinha que ir de moto. Nesse intervalo eu fiz um concurso para gari e passei. Aí eu comecei a trabalhar, eu chegava em casa 12h45, 3 horas da manhã eu tinha que

estar de pé para organizar minhas coisas: ia para o trabalho, voltava às 11h, fazia almoço e tinha que mexer com serviço de casa, estudava algum texto e 5h30 da tarde eu tinha que me arrumar, ir para a faculdade de novo, então o intervalo que eu tinha para dormir era no ônibus, aí eu conseguia dormir um pouco, tanto na ida como na vinda e era essa trajetória todo dia.” (Cotista “A” – mulher negra).

Depois de formada passou em três concursos públicos para professora e assumiu em Tocantinópolis – TO, depois disso, passou como cotista no mestrado em Cultura e Território, na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Araguaína, e precisa se deslocar 150 km de moto para frequentar as aulas.

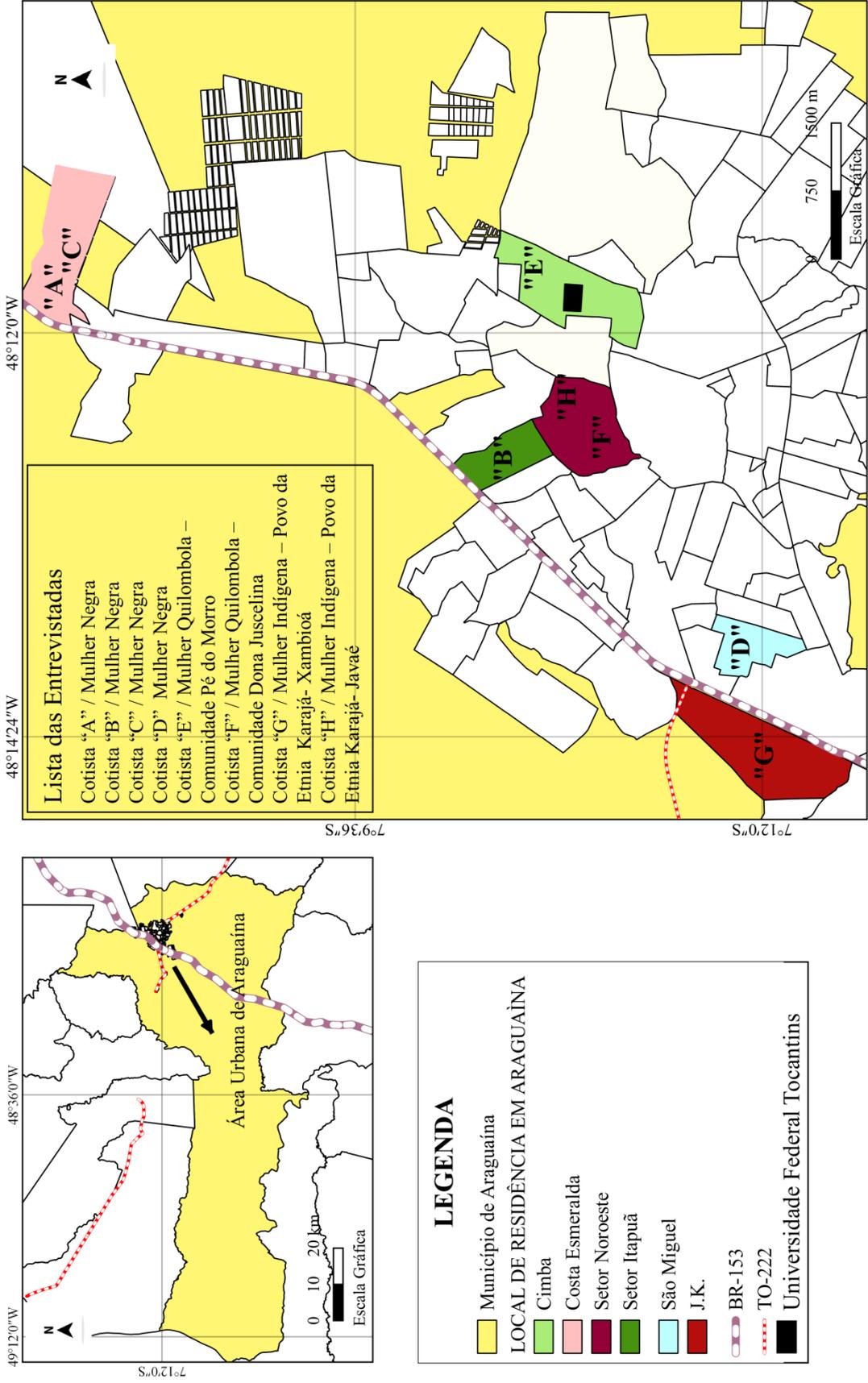
Os deslocamentos, para Ratts (2003), são como fios condutores de análise, comporta além de trajetos, que não são apenas os geométricos, mas agrupamentos negros rurais e urbanos e entre o espaço público e privado, correspondendo um trânsito por âmbitos sociorraciais diferenciados. Ele considera que as relações raciais têm uma evidente dimensão espacial, bem como as relações de gênero são construídas em âmbitos espaciais previamente definidos, ou seja, os espaços públicos e os privados são vivenciados de forma diferente e desigual entre homens e mulheres, classificados com masculinos e femininos, e por negros e brancos. Essas distinções, na sociedade brasileira, não são exclusivas, mas não significa que não existam. Dessa maneira, nota-se que há espaços aos quais não se habituou e que há também outros que podem parecer estranhos, como se aquele não fosse o lugar ou até que não se ousa sonhar, adentrar, como aparece na fala seguinte:

“Hoje eu percebo que muitas das pessoas que tinha preconceito, tinha discriminação em relação a mim, elas ainda não me aceitam, muita gente. Eu sinto ‘por que essa mulher tá fazendo isso não é o lugar dela?’ [sobre estar na universidade]. Eu sinto isso, que ali não é meu lugar e que estou ali por acidente, a gente sabe que tem isso, não adianta dizer que não tem, que tem”. (Cotista “A”, mulher negra).

Dessa maneira, esse autor propõe uma forma de intercessão dessas variáveis, gênero, raça e espaço e leva até a citação de Lélia Gonzáles, remetendo a espacialização das mulheres negras, que:

[...] deslocando-se entre os espaços públicos e privados sua figura se confunde com a imagem de mulata, das empregadas domésticas e das babás, recreações diferenciadas das mucamas, das amas-de-leite e mães-pretas, todas ícones que representam limites, barreiras, móveis e mutantes, porém não inexistentes. (RATTS, 2003, p.02).

Figura 03 — Localização de moradia das entrevistadas na cidade de Araguaína - TO



Fonte: SEPLAN-TO (2012);(IBGE-2010);Projeção/DATUM: Geografica/SAD-69; Elaboração Gráfica: FRANÇA, Andison (02/18)

Uma das primeiras dificuldades é o próprio deslocamento das suas residências até a universidade, como demonstrado na Figura 04. As entrevistadas mencionam falta de transporte público, ruas muito esburacadas, assaltos constantes, as condições não se mostram favoráveis à continuidade aos estudos para algumas delas.

Uma das moradias indígenas está situada em um dos bairros mais distantes do perímetro central da cidade de Araguaína, próximo à UFT. Uma das entrevistadas, a Cotista “G”, relata que quando chegou à cidade, além do “choque cultural”, foi surpreendida com a distância que iria morar com as duas filhas muito pequenas, pensou em desistir por muitas vezes, mas com o tempo, como ela disse, “consegui conciliar as coisas”.

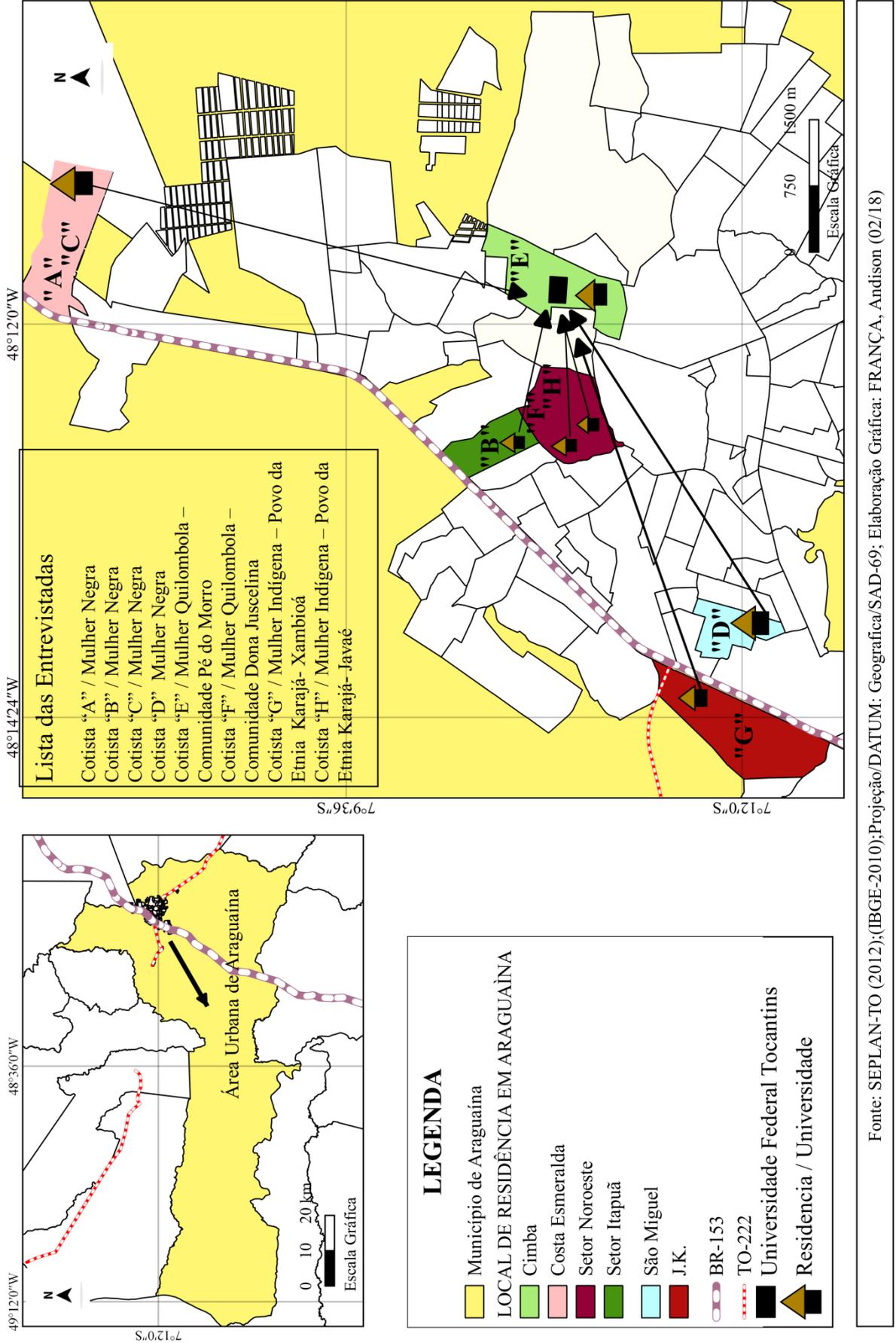
“Passei no vestibular e vim morar aqui em Araguaína e meu marido passou lá em Palmas, foi difícil para mim ficar com duas crianças, pensei até em desistir, eu chorava porque eu nunca saí para morar só, assim na cidade, do meu povo que é muito unido, não é como aqui, a gente nem conhece ninguém. Achei muita dificuldade, que aqui é muito longe da universidade [falando da moradia indígena que é muito distante].” (Cotista “G”, mulher indígena – Povo da etnia Karajá-Xambioá).

As mulheres representam a maioria no cenário atual da educação superior, no entanto, no que diz respeito a quantidade, não representa as dificuldades que carregam ao longo de todo percurso na graduação, é desproporcional os obstáculos alicerçados, tais como assédios, a falta de acolhimento à maternidade, a desqualificação intelectual, entre outros. Isso revela as várias violências atreladas ao gênero, combinado às opressões de raça e classe. A exemplo, a Cotista “D” que denuncia que o assédio de professores é muito comum¹¹, em um momento declarou “sem graça”, quando ela relatava tal situação, diminuiu o tom de voz e foi até um pouco difícil compreendê-la, por meio da sua fala pôde-se captar o seu constrangimento:

“Fiquei constrangida com insinuações, que não me pareceu direto para mim, tava eu e outras pessoas, eu fiquei muito sem graça, ou seja, foi como um assédio mesmo, desconversei, foi que ele [professor] praticamente me falou que eu tinha alguma coisa que eu atraía nele, com um olhar meio malicioso [falando baixinho].” (Cotista “D”, mulher negra).

¹¹ No ano de 2017, em uma pesquisa realizada sobre assédio na Unidade Cimba – Câmpus UFT, contabilizou-se mais de 200 assédios (físico, moral e psicológico) de professores, alunos, técnicos e prestadores de serviços. Estima-se que o número seja maior, já que possivelmente nem todas as alunas quiseram participar. Os resultados serão disponibilizados por meio da publicação de um artigo em breve.

Figura 04 — Deslocamentos das entrevistadas – residência-universidade



Todas as cotistas que são mães, Cotista “A”, Cotista “B” (mulheres negras) e Cotista “G” (mulher indígena), relataram que em algum momento de suas trajetórias de vida foi difícil conciliar maternidade e estudos, chegando ao ponto de até pensarem em desistir, sendo pela administração das atividades e o tempo de disponibilidade para realizá-las, além da discriminação. Sendo assim, a maternidade também as marcam em um “lugar social”, baseado nos estereótipos de gênero que também formam sua espacialidade, como exemplificado na seguinte fala:

Até comentei com os colegas, foi quando fui participar da seleção do Pibid¹² né, que o professor que estava na banca na seleção ficou receoso de me colocar, por eu ser mãe né, aí ele ficou questionando se eu teria disponibilidade, pela questão do projeto, pela aplicabilidade do projeto, foi o que deu a entender. O que ele me passou foi isso, que ele ficou na dúvida por eu ser mãe se eu teria essa disponibilidade. (Cotista “B”, mulher negra).

A literatura discute a experiência da parentalidade (tornar-se pai ou mãe), no contexto da universidade, mencionando que traz uma série de dificuldades, principalmente aquelas relacionadas aos estereótipos e preconceito de gênero e o processo de conciliação entre a vida acadêmica e maternidade, fato que não acontece com os homens. Segundo dados do IBGE, estima-se que 10% das mulheres universitárias entre 19 e 29 anos têm filhos na faixa etária entre 0 e 4 anos, isso quer dizer que há uma demanda por políticas públicas para a permanência dessas estudantes, sendo assim, uma questão que deveria ser motivo de discussão e investimentos das universidades (URPIA; SAMPAIO, 2011).

As estudantes, quando se deparam com a nova realidade da universidade, não se sentem acolhidas e seguras, esse território é o desconhecido que guarda os simbolismos que carregam a oportunidade de pertencimento e proteção diante da sociedade excludente, que até então, as reservavam um lugar de invisibilidade e incertezas. Então, um sentimento de ambivalência se instala já que esse contexto as ignora, mas de certa forma também as liberta.

Sobre os territórios do conquistador masculino, Silva (2007) resgata a geógrafa inglesa, pesquisadora de gênero e espaço Gillian Rose (1993), para discutir os territórios masculinizados, como é o caso da universidade. Segundo ela, o território possui

¹² O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Fonte: Portal MEC.

diferenciações internas, por mais que esse território tenha sido conquistado por forças masculinas, também existe o espaço do outro, o feminino.

As características de multidimensionalidade e plurilocalidade oscilam e podem constituir, assim, inúmeras configurações sociais/territoriais. O movimento pode provocar uma desestabilização da configuração estabelecida e gerar uma nova posição entre 'nós' - considerados centro da configuração - e os 'outros' - considerados margem da configuração -, entretanto, compreendidos como simultaneamente separados/conectados. Essa compreensão envolve a separação que está na construção de identidades diferenciadas; contudo, só possíveis porque são construídas através de um processo de mutualidade e reconhecimento (SILVA, 2007, p.123).

Sob essa ótica, como explicitou Silva (2007), pode-se dizer que esse “outro” não está necessariamente fora, embora seja oprimido, desenvolve estratégias desconstrutivistas que pressionam e influenciam a ordem estabelecida. Assim, o feminino é elemento do território da hegemonia masculina, bem como é possível observar a universidade e sua formação dentro desse padrão estabelecido, assim como se ilustra, de uma forma um tanto simbólica na fala da Cotista “C”: *“nós mulheres temos que nos afirmar sempre, precisamos fazer pressão, pois os homens até sem perceberem querem nos silenciar aqui na universidade.”*

3.2 A REPRESENTAÇÃO DAS COTAS PARA AS ESTUDANTES COTISTAS: CONQUISTAS E AFIRMAÇÃO DE DIREITOS

As entrevistadas consideram as cotas como uma importante porta de entrada às universidades, que representam para elas uma possibilidade de superação frente às desigualdades que encontraram ao longo de suas trajetórias enquanto mulheres e estudantes. De forma unânime, acreditam que as cotas representam a garantia de um direito que, por muitas vezes, parecia muito distante, principalmente diante das incertezas que uma educação básica ineficaz e condições de vidas naturalizadas por um destino predefinido pelo gênero, pela sua cor, pela sua etnia, lhe condicionavam a pensarem que não seriam capazes e já levavam a subentenderem que a universidade não era um lugar para elas.

“As cotas representam para mim, que já tenho 43 anos e dois filhos crescidos, e olha que eu não tenho esse mesmo ritmo da meninada, fazia tempo que não estudava nada, comecei trabalhar muito cedo e a universidade já era um sonho esquecido, meu marido que me escreveu no vestibular e fiz a prova sem muita expectativa, que bom que deu certo e já estou terminando, nem acredito”. (Cotista “B”, mulher negra).

Para a cotista “G”, entrar na universidade significou a possibilidade de contribuir para o fortalecimento do seu povo, como mulher indígena, ela pensa em ser uma representante das próximas gerações que estão por vir e enfatiza que foram as cotas que garantiu que hoje estivesse nesse espaço.

“É muito difícil para uma mulher não estar junto da sua família na minha cultura, na aldeia temos uma forma diferente de viver que daqui, as famílias estão sempre juntas, e isso me faz muita falta, mas sair para estudar significava muito, minhas filhas vão saber que se elas quiserem elas também poderão estudar, hoje pelas cotas que consegui, espero que daqui uns anos as cotas não precisem existir, mas do jeito que as coisas são, tem que ter [...]” (Cotista “G”, mulher indígena, povo da etnia Karajá-Xambioá).

A universidade, ora para afirmar, outrora para contestar, passou a dedicar algum tempo para perceber que uma parcela significativa de suas cadeiras está sendo sub-representadas por grupos subalternizados, e que lutam por esse espaço de produção de conhecimento, como Gomes salienta

As universidades públicas brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro mediante políticas de acesso e permanência têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário idealizado em nosso país. Temas como diversidade, desigualdade racial e vivências da juventude negra, entre outros, passam a figurar no contexto acadêmico, mas sempre com grande dificuldade de ser considerados “legítimos”. (2011, p. 148).

Dessa maneira, as cotas vêm muito mais ser um veículo para democratização no acesso ao ensino superior, além disso, vem fortalecer e resgatar saberes que foram desconsiderados pelo racismo ao longo da construção cultural do país, sendo deixados de lado ou apagados sistematicamente, quase que se restou apenas uma ideia fantasiosa baseada no que nomeou de democracia racial, e se, transportar essa ideia para uma perspectiva de gênero, os respingos ainda são bem ácidos e dolorosos para as mulheres.

“Procuro trabalhar muito com a questão do argumento, do diálogo, para não me deixar abater e ficar triste, é uma situação complicada para a gente cotista, além disso, fazer parte da comunidade LGBT e passar por tudo isso é muito complicado, sinto tudo isso, mas não me deixo abalar. Vejo muitas pessoas passando por isso, cotistas, e elas se machucam muito. Agora tem bastante quilombola, o pessoal se motivou bastante depois dos auxílios que recebemos, porque passamos muitas dificuldades para se manter na faculdade, hoje em dia eu me sinto muito vitoriosa”. (Cotista “E”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Pé do Morro).

Nesse sentido, a pesquisadora Jaqueline Gomes de Jesus (2013) afirma que tanto o racismo, bem como outras formas de manifestações de discriminação, como a homofobia, o machismo, a xenofobia e outras, pode repercutir na autoimagem da pessoa discriminada, que pode inclusive lançar mão de artifícios para esconder características consideradas estigmatizantes de sua aparência e/ou identidade social. Outro aspecto que essa autora destaca, e que também aparece na fala anterior citada, é que dado o caráter estrutural dessas discriminações, além do ingresso na universidade, é importante pensar em políticas de permanência para os/as estudantes cotistas. Pois criar um ambiente de diversidade não é suficiente, aumentando a heterogeneidade em um espaço, porque isso não é sinônimo de inclusão imediata. Essa autora traz a experiência da Universidade de Brasília – UNB, onde foi criado um projeto chamado Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas - ADAC, uma demanda advinda do movimento social, com o objetivo de acolher os/as estudantes cotistas e centralizar a gestão do Sistema de Cotas para Negros e fomentar políticas para a diversidade, além disso, desenvolveu-se o Centro de Convivência Negra – CCN, espaço aberto a toda comunidade acadêmica.

Assim como a primeira instituição pública federal do ensino superior a implementar o sistema de reservas de vagas a negros/as, ela também foi a primeira a criar uma política para recebê-los/las. Iniciativas como o exemplo da UNB significam abertura para que, como a Cotista “A” disse, tenham condições de permanência na universidade, o que se refere não apenas ao auxílio financeiro, que também é importante, mas também um acolhimento, pois esse ainda é um espaço que reproduzem as desigualdades sociais, assim como ela menciona:

“Eu penso que a universidade tem que oferecer mais possibilidade para que haja permanência porque só ingressar não resolve, tem que ter condições de permanência. Penso que tem que oferecer alguma disciplina que traga essa discussão, dos negros, da mulher negra, acho que tem a necessidade disso aí [...]”. (Cotista “A”, mulher negra).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES é que promove as ações de assistência estudantil, foi por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) que se institui legalmente a ampliação de condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. Nas instituições de educação pública estadual o Programa que garante esse direito é o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais –

PNAEST, instituído pela Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010). Dentre os principais objetivos estão os seguintes:

[...] I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; [...] II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; [...] III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p. 01).

Nas seguintes falas é possível compreender o quão importante é a bolsa permanência para essas mulheres conseguirem finalizar seus cursos:

“Agora tem bastante quilombola, o pessoal se motivou bastante depois do auxílio que recebemos, porque era muita dificuldade para se manter na faculdade, hoje em dia eu me sinto muito vitoriosa realmente, por que nunca pensamos que um dia alguém de nossa família conseguiria ingressar numa faculdade, agora é luta para permanecer até o fim”. (Cotista “E”, Comunidade Quilombola Pé do Morro).

Outra estudante menciona que se não fosse a bolsa não teria como frequentar a universidade: *“Eu recebo bolsa permanência que é o que me mantém aqui dentro, se não fosse essa bolsa não teria como eu estar estudando. Eu estaria agora trabalhando, ou fazendo outra coisa, vou tentar a bolsa de pesquisa agora”. (Cotista “C”, mulher negra).*

Munanga (2001, p. 33) fez um questionamento que ainda hoje, dezessete anos depois, mesmo com a “lei de cotas conquistada”, parece tão atual: “Quanto tempo à população negra deverá ainda esperar essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência a um curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade?”

No Brasil, onde os preconceitos e discriminação racial permanecem, isto é, onde alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, o primeiro grupo discriminado pela condição socioeconômica, o segundo duplamente pela condição racial e a socioeconômica, as políticas até hoje não trouxeram mudanças substanciais esperadas à população negra. Com as cotas, os negros que ingressarem nas universidades públicas terão uma oportunidade de ter acesso ao conhecimento científico que os acompanhará na luta pela sobrevivência (MUNANGA, 2001).

Sobre a questão das especificidades de negros e indígenas, Munanga enfatiza,

Os afro-descendentes constituem um pouco mais de 70 milhões de brasileiros, em relação às populações indígenas, estimados em menos de 500 mil. Visto deste ângulo, o problema do ingresso dos estudantes indígenas nas

universidades públicas é mais fácil de resolver do que o dos negros. O que faltam são as propostas de políticas públicas específicas a curto, médio e longo prazo direcionadas para solucionar os problemas de escolaridade, educação e ingresso dos índios na universidade. Diluí-los nos problemas sociais dos negros e dos pobres em geral seria cometer, no plano da prática social, os erros do pensamento teórico e livresco do intelectual de esquerda sem pés no chão (2001, p. 39).

Infelizmente, ainda nos dias atuais, uma das grandes barreiras que se apresenta refere-se a essa questão da educação em sua base, tanto para indígenas como para negros ainda é uma problemática pertinente, todas as entrevistadas mencionam suas dificuldades em relação a esse quesito: *“Acho que como a gente não tem o ensino básico, o ensino médio, a gente enfrenta muita dificuldade, a gente não sabe ler direito. Os professores às vezes impõem muito isso”* (Cotista “C”, mulher negra).

Para Munanga (2001), a história da luta das mulheres, por mais que ainda não esteja totalmente desarmada, é um bom exemplo, pois suas conquistas não se deram pelo fato dos homens estarem menos machistas, mas justamente por ocuparem mais espaços na sociedade e ao conhecimento adquirido, demonstrando competência que abriram as portas, antes fechadas.

As cotas para todas as entrevistadas têm um papel fundamental na sociedade em meio a todas as desigualdades sociais, ainda como mulheres nas condições sociais e os seus “lugares”, triplamente segregadores pela questão étnica/racial, do gênero e da classe. Isso representa uma grande conquista, por mais que para isso elas tenham que passar por diversas situações, como de preconceito e discriminação, além da falta do básico de subsistência, elas encontraram por meio desse espaço da universidade uma forma de visibilidade e emancipação. As cotas, sobretudo representam um marco em cada trajetória de vida, usando um termo de Kabengele Munanga (2001), *“[...] foi uma chave que abriu novas portas que estavam fechadas”*[...].

3.3. TRAJETÓRIAS MARCADAS NO CORPO: ESTÉTICA COMO MANIFESTAÇÃO DE RESISTÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Nas narrativas apareceram as violências do gênero no contexto universitário, assédios sexuais e morais foram citados em mais da metade das histórias das entrevistadas, sendo que as formas que se manifestam são diferentes em cada grupo que as acadêmicas pertencem, que possibilita a abertura da compreensão das suas trajetórias socioespaciais construídas a partir de uma perspectiva que objetifica seus corpos e

desqualifica suas imagens, diferentemente, sobretudo aqueles que não estão dentro do padrão autorizado do ponto de vista hegemônico.

O corpo das estudantes acaba se tornando por si só um meio de resistência, estudantes indígenas, negras e quilombolas relatam a experiência de adentrar em um espaço desconhecido, como da universidade, e logo no início perceberem que desde os trabalhadores que as recebem, até os demais estudantes, não respeitam sua estética e ainda as afrontam. A Cotista “A” menciona que durante toda sua trajetória acadêmica desde a escola até à universidade ela era questionada porque não alisava o seu cabelo, até que em um momento estava se sentindo tão deslocada e acabou alisando. Nas palavras dela,

“[...] já era muito difícil eu conseguir ir para escola, meu pai achava que isso não me levaria a nada e mesmo depois de andar muito em uma rua de chão para chegar na escola, cansada, ainda tinha que ouvir meus coleguinhas caçoando do meu cabelo e me chamando de piolhenta. Só queria ir embora, mas pensava no meu pai [...] Quando já tinha crescido eu alisei, eu gostei do meu cabelo, deixei ele crescer de novo na faculdade e hoje eu gosto mais ainda, mesmo eu ouvindo certas coisas” (Cotista “A”, mulher negra).

O que condiz com que Carneiro (2004) afirma sobre as imagens de gênero que se estabelecem sobre as mulheres negras, que vão desde a degradação da sexualidade à marginalização social que reproduzem, por consequente, a desvalorização social, estética cultural e a supervalorização no imaginário social das mulheres brancas, bem como acontece com os homens negros em relação aos homens brancos. Concebendo, dessa forma, a ideia de mulheres e homens negros como subalternizados. Ou seja, nem mesmo a marca biológica habilitou a mulher negra à condição de plenitude de ser mulher, acontecendo da mesma forma com os homens negros, que nem mesmo o viés biológico foi suficiente para chegar a plena condição masculina, tal como foi imposto pela cultura hegemônica.

A reflexão sobre a corporeidade se apresenta como relevante, segundo as pesquisadoras colombianas Ariza e Vigoya (1999), a partir do momento em que se apresenta um real interesse explícito pela construção atual das identidades por meio das expectativas de desenvolvimento de um mundo globalizado que sugere algumas limitações e padronizações, nesse sentido de “desenvolvimento”. Dessa maneira, é muito importante discutir sobre o corpo, abordá-lo em seu sentido de diversidade, integrando outras dimensões em diferentes campos disciplinares e temáticos, como nas

relações de gênero e ao território. Assim, essas autoras realizam alguns questionamentos, dentre eles:

“[...] como se codificam e recodificam a experiência corporal do sujeito nos diferentes espaços e territórios sociais; “como se interpretam a estrutura e as funções sociais do corpo em diferentes contextos socioculturais”; “que vínculos se podem estabelecerem entre as diferenças corporais de gênero? [...]” (ARIZA; VIGOYA, 1999, p.21).

São muitas as perguntas que se produzem com as diferenças e as identidades nas interações e práticas, nas formas como se legitimam as desigualdades sociais, proporcionando o surgimento de categorias que constroem a experiência de vida dos sujeitos, por meio das marcas inscritas no corpo sobre as limitações de gênero, étnica/racial, classe e até de regionalidade (ARIZA; VIGOYA, 1999).

As pesquisadoras chilenas Carrasco e Gavilán Vega (2009), dizem que estão marcadas no corpo as primeiras formas que o sujeito se dispõe para construir sua identidade. Por meio da socialização, o corpo desenvolve as ideias e mecanismos de um grupo cultural para se diferenciar de outros corpos, que são compartilhados por sua coletividade étnica.

O corpo fala na medida em que é informado sobre a identidade das pessoas, sobre o gênero, a origem étnico-racial e outros, ele comunica sobre os conceitos e representações que o ilustra, o designa, sendo assim, pode-se dizer que também constrói a espacialização do sujeito. Há outras analogias corporais e relações do corpo e o mundo, um tipo de conhecimento do corpo e de suas funções. A maneira que homens e mulheres lidam com seus corpos é diferente, pois há uma mediação entre a cultura e a produção corporal, o que significa que o corpo é um meio de expressão altamente restrito, mediado pela cultura, expressando também a pressão social que tem que suportar (CARRASCO; GAVILÁN VEGA, 2009).

A relação com o corpo responde aos valores estéticos e culturais que marcam de forma específica as suas lutas, suas concepções sobre ser mulher, portanto, ao entrar na universidade, há um questionamento acerca disso, uma imposição hegemônica da imagem, anula as características corporais que representam as práticas culturais de um povo.

Com diz Gomes (2011, p. 150): “Os saberes estéticos – são pensados, aqui, no que se refere à corporeidade: podemos dizer que as ações afirmativas reeducam os negros, as negras e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo”. Quando há o posicionamento político favorável ao participar de um processo de seleção baseado no

critério das cotas raciais ou de se identificar como negro no Brasil, uma mudança lógica corporal do sujeito acontece nesse processo.

É muito visível na vida e na postura de vários estudantes negros cotistas, bem como afirmou Gomes (2011) e advindos de outras modalidades de ações afirmativas nas universidades públicas, uma autopercepção corporal, como foi observado nas trajetórias das entrevistadas. Nota-se uma valorização da corporeidade, por meio de uma postura mais confiante, afirmativa no meio acadêmico e vários deles passam a adotar os símbolos étnicos e frequentar espaços políticos e culturais que mais se identificam. Isso significa que acontece um reconhecimento da existência de uma série de espaços identitários e políticos, que fora negada pelo racismo, e isso, lamentavelmente se faz presente na universidade.

3.4 UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS: ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DAS MULHERES COTISTAS

Os movimentos sociais, no contexto da democracia participativa do século XXI, se configuram dentro da sociedade civil como importantes espaços de educação-não formal, as pessoas que foram geralmente excluídas têm a oportunidade de conhecer pessoas com experiências de vida semelhantes as suas, debatem e visam preservar suas culturas e suas especificidades frente à marginalização que enfrentam cotidianamente. No chamado mundo globalizado, os movimentos sociais contribuem para o reconhecimento e tem uma abertura efetiva da diversidade, composta pelos grupos que reivindicam mais espaço (JESUS, 2012).

Nos movimentos sociais, por meio de uma ação coletiva, ocorre uma inter-relação nas dimensões de solidariedade, do conflito e da ruptura com o sistema social, ou seja, é ação grupal na busca por transformação (a práxis) em direção dos mesmos objetivos (um projeto), guiados por uma orientação (que é ideológica), com uma organização predefinida, com um caminho a seguir. (JESUS, 2012; MELUCCI, 1999). Além disso, segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012), há aspectos psicossociais que mobilizam as pessoas que protestam por uma causa comum e que isso traz um certo conforto pessoal, que são: o sentimento de justiça, eficácia do grupo, identidade social e afetividade.

O *sentimento de justiça* está muito presente na fala de todas as entrevistadas, elas mencionam a importância dos movimentos sociais para garantir seus direitos e para

garanti-los as próximas mulheres: “[...] foram tantos anos de exclusão, eu milito para isso, para que meus filhos tenham uma vida melhor que a minha foi [...]”. (Cotista “F”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Dona Juscelina).

É a *eficácia do grupo*, como descreve Jaqueline Gomes de Jesus (2012), no qual as pessoas se mobilizam socialmente por terem a mesma expectativa de que os problemas daquele grupo podem ser resolvidos com maior eficácia por meio da ação coletiva. A Cotista “C”, que dentre as entrevistadas é a mais ativa nos movimentos sociais, se queixa da dificuldade que tem de conseguir mobilizar outras mulheres, pois acredita que com mais participação esse grupo alcançaria mais espaço e melhoria a atuação social com a participação de mais estudantes:

“Acho que o movimento é importante né, liberta as mulheres e fazem com que elas se reconheçam mesmo como tal, não se silenciar. No movimento estudantil se fala isso né, o estudante ocupa esse espaço e sabe que esse espaço é dele [...] Gostaria mais que as manas se unissem mais, participassem mais, porque eu acho muito difícil fazer com que as manas falem, você pode vê, até no próprio movimento estudantil o protagonismo é dos meninos. Eu tento sempre tá lá e agora consegui arrastar mais uma”. (Cotista “C”, mulher negra).

Sobre a *identidade social*, a autora descreve como identificação ao grupo social, suas crenças e comprometimento, como aparece na fala da Cotista “A”, que ao longo de toda sua trajetória, sempre buscava se envolver com as questões raciais, queria sempre discutir a temática racial: “[...] mesmo eu não tendo consciência formada, eu tinha alguma coisa dentro de mim, minha vida era a luta pela igualdade racial[...]”. Desse modo, foi no movimento negro que ela percebeu o que era esse sentimento que carregou por toda a vida:

“Já tinha consciência em questão de raça, mas não militava, daí quando eu conheci o Profº João Batista, o NEAF¹³, eu comecei a fazer parte do grupo de estudos e comecei a militar. Não militar diretamente, mas participava dos eventos e tudo mais [...] tô até hoje no NEAF, na militância foi muito, muito importante para meu crescimento”. (Cotista “A” – mulher negra).

Em relação a questão da *afetividade*, por exemplo, o relato da Cotista “D” se destaca por ser permeado de vários comentários que revelam um sentimento de não pertencimento na universidade e sempre se mostrando saudosa dos tempos de escola: “aqui é mais individualista, cada um por si”, “na escola é acolhedor, na universidade

¹³ Núcleos de Estudos Africanos da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Tocantinópolis – TO.

nem tanto”, “vai passando período por período você vai se perdendo pelo caminho, não tenho aquele laço”. Apesar de ela ter passado essa sensação de que não consegue criar vínculos afetivos na universidade, a forma com que ela se referiu ao movimento da ocupação¹⁴ foi justamente o contrário:

“Uma coisa que mudou muito minha vida foi quando teve aquela ocupação, mexeu muito comigo, a gente se aproximou mais de pessoas que a gente não tinha muito contato e foi assim que fui fazendo novas leituras de mundo. Foi muito importante para mim. Fizeram que muitos alunos acordassem dentro da universidade, até os que não gostavam de política. Até o que estavam contra também se manifestaram, então isso foi bem interessante, querendo ou não, os alunos se manifestaram. Eles aprenderam reivindicar seus direitos por mais que estivessem contra a ocupação [...] sempre teve greve e os alunos não se manifestavam e na ocupação foi diferente, alunos e professores se manifestaram. Para mim foi o momento mais importante na universidade.” (Cotista “D”, mulher negra).

Também nessa questão da *afetividade*, a Cotista “E” menciona que o contato que teve com os movimentos sociais por meio da universidade contribuiu positivamente, pois não conseguia interagir com os demais estudantes pela questão de sua orientação sexual. Os movimentos sociais lhe proporcionaram um espaço de confiança e formação de laços afetivos que foram essenciais para que ela se autoafirmasse como mulher lésbica:

“Me sentia muito deslocada no início, até no segundo período eu era muito na minha, também por conta da minha orientação. Hoje mudou bastante, como eu falei eu ficava muito sozinha, hoje eu entrei no C.A. do meu curso e já comecei a interagir mais. Já me encaixei nos grupos, movimento feminista, movimento estudantil e eu me senti mais acolhida, mais à vontade. Tem gente que fala que a UFT é a segunda casa, para mim é a primeira, porque eu volto só para dormir. Aqui tudo acontece, é aqui que você realmente vê onde você tá, é um passo a mais”. (Cotista “E”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Pé do Morro).

Na Universidade Federal do Tocantins atuam diversos movimentos sociais, dentre eles: Flor de Pequi, que representa a comunidade LGBT, Coletivo do Araguaia

¹⁴ O movimento de ocupação da UFT aconteceu no final de outubro/2016 até final de novembro/2016, paralisando as atividades de toda a unidade CIMBA, do Câmpus Araguaína, liderada principalmente pelos estudantes negros/as e LGBT's. As pautas de nível local foram: Criação do Restaurante Universitário (RU) na Unidade Cimba; Criação da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania; Contra a diminuição do quantitativo de vigilantes em prol de mais segurança no câmpus; Criação dos banheiros Unissex, por respeito as pessoas trans e travestis; Melhoria no quadro de horários e exclusividade da van, no traslado do Cimba para EMVZ (unidades Câmpus Araguaína) para refeições no RU, (nesse período, a unidade Cimba não tinha RU, então os/as estudantes se direcionava para o da EMVZ, atualmente possui um anexo na unidade Cimba); Solicitação das prestações de conta da Universidade Federal do Tocantins - Câmpus de Araguaína. A pauta de nível estadual: - Reivindicação do pagamento da data base dos(as) professores(as). As pautas de nível nacional foram: Contra a PEC 241 ou 55 e Contra a MP 746.

de Luta pela Educação (CALE), União da Juventude Socialista (UJS), Coletivo Feminista Gercília Krahô e Associação da Juventude Quilombola, além da parceria com os movimentos populares como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Associação Negra Cor de Araguaína (ANCA). Nem todas as entrevistadas têm atuação nos movimentos sociais, mas todas elas consideram espaços de fortalecimento dos grupos que as compõem e a forma de enxergar a universidade e as relações que constroem ali, sendo por meio da conscientização no combate ao racismo, ao machismo e outras discriminações que presenciaram ou vivenciaram elas próprias, como exposto nas falas a seguir:

“Eu percebi como eu sou importante, como a minha história, como minha luta, como minha comunidade é importante, e que a gente não pode ficar calada diante de certas coisas, porque se a gente ficar calada o sistema cai em cima e derruba tudo que a gente conquistou até agora. Então a militância me ajudou a ser uma pessoa melhor.” (Cotista “F”, mulher quilombola, Comunidade Quilombola Dona Juscelina).

Como afirma Gomes (2011), a educação se caracteriza como um dos mais importantes campos de luta dos movimentos sociais no Brasil. Assim, havendo articulação entre educação escolar e processos educativos em ambientes externos, além dos movimentos sociais, bem como outros espaços de engajamento político e grupos culturais, favorece o crescimento da consciência da população pelos seus direitos. Dessa maneira, cada vez mais a educação é entendida na sua especificidade como direito social, que tem essencialmente dever de garantir políticas e práticas educativas à experiência da igualdade social, equidade e da justiça social aos diversos grupos sociais e étnicos-raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos culturais relativos aos gêneros, classe e raça é importantíssimo no combate às desigualdades sociais, sobretudo no Brasil, onde o alicerce socioeconômico e cultural construído desde a colonização ainda está fortalecido. A presente pesquisa buscou fazer isso na medida em que tentou articular ao seu escopo investigativo essas três categorias às dimensões de cultura e o território, e na tentativa de realizar de forma interdisciplinar por meio das trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas e seus respectivos “lugares sociais”, um diálogo sobre as mais diversas opressões, resistência e conquistas que vivenciaram ao longo de suas vidas sobretudo na educação até chegar ao ensino superior.

Por meio das trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas que foram entrevistadas foi possível observar as diversas dificuldades por elas vivenciadas e o quanto resistiram para permanecerem estudando até a universidade, bem como os laços de identificações que criaram ao longo desse processo, o autorreconhecimento sobre a sua história e a de seu povo. Isso aparece desde a forma orgulhosa de se afirmarem cotistas, nas manifestações do corpo até mesmo na busca por outros espaços para fortalecimento, como o dos movimentos sociais. Isso tem a ver com sobrevivência. Talvez seja por esse mesmo sentimento de valorização cultural e a necessidade de marcar o seu território social é que todas elas pensam em voltar para suas comunidades e de alguma forma unir o conhecimento adquirido com os saberes de seu povo, assim se munindo de mais ferramentas para permanecerem resistindo.

Conhecer sobre a história de cada uma delas é a possibilidade de adentrar um pouco em sua cultura, em seu território particular, poder sentir um pouco suas dores, seus anseios e suas ambições e suas alegrias é uma oportunidade de troca e empatia, e perceber na história delas que há uma ligação na história de todos/as. As pesquisas científicas que buscam discutir a manutenção dessa estrutura desigual, os porquês que ocorrem e como ocorrem, tem muito a contribuir para o enriquecimento de conhecimentos que favoreçam efetivamente a justiça social. Refletir de maneira crítica sobre os mecanismos que operam as desigualdades nas relações de poder estabelecidas, bem como aqueles que se constituem como manifestações de resistências e emancipação de sujeitos que foram segregados e subalternizados ao longo da história se constituem como uma importante ferramenta.

Na teoria é possível sonhar com as possibilidades de um mundo melhor, efetivamente democrático para todos/as e por meio de sujeitos mais conscientes, tendo como base uma educação mais emancipatória e inclusiva, que compreende o acesso mais justo e igual na universidade, no mercado de trabalho, ou simplesmente em atitudes do cotidiano, sem que seja preciso “matar um leão a cada dia” e vivenciando tanto preconceito e exclusão, um mundo assim como sonhou Angela Davis, Kabengele Munanga, Sueli Carneiro, e tantas outras inspirações que não permitem desistir de sonhar.

A universidade, de fato, contribui para a formação de sujeitos atuantes e que levantam a bandeira da garantia dos seus direitos, no entendimento que a desigualdade social é um problema muito grave na sociedade brasileira e que deve ser combatida também a partir desse espaço, de dentro para fora e de fora para dentro. Mas, no entanto, o que na teoria parece que há uma “luz no final do túnel”, na prática parece quase impossível, quando se depara com todo aparato político e suas redes de benefícios a uma elite que governa.

Infelizmente, universidade ainda tem cor e gênero, nos moldes homem-branco-heterossexual, e quem não está dentro desse padrão, é sistematicamente colocado/a à prova e a incertezas, se realmente são capazes de estudar e fazer ciência, condenados/as por essa suposta neutralidade científica que também tem corroborado com esses retrocessos que vivenciados, dentre vários, a sabotagem de investimento em educação e na própria ciência. É preciso fazer uma crítica nesse sentido, pois embora haja um movimento, na mídia e outras instituições sociais, que esteja incorporando novos papéis para as mulheres, negros/as e LGBTs, as manobras políticas para o aniquilamento de seus direitos estão indo de “vento e popa”.

Os direitos que foram conquistados com muita luta e até mesmo com a vida de muitas pessoas estão sendo tratados e reduzidos como “vitimismo” em discursos segregacionistas e reacionários em forma de “opinião”, onde está embutido o pensamento colonizador, que é racista, machista, homofóbico, xenofóbico. Conquistas de movimentos sociais populares, como as ações afirmativas, obtidos especialmente pelo protagonismo do movimento negro, além dos relativos aos direitos das mulheres, dentre outros, estão sendo revistos e questionados a mando de alguns grupos de autarquias e seus interesses específicos de manutenção de privilégios.

As lutas pela igualdade racial e de gênero ainda não conseguiram avançar nas situações que violam os direitos dos negros/as, indígenas, quilombolas e mulheres,

como o flagelo da violência racial e sexista ou a discriminação em diversos campos, como na educação. No momento, testemunha-se uma manifestação dessa violência e outros eventos preocupantes, como o assédio através das redes sociais ou a estigmatização dos movimentos sociais. Por tudo isso, é necessário refletir sobre o papel das cotas como agente educacional no caminho da igualdade de gênero, bem como de raça, para uma inclusão e respeito pelas várias formas de vida e superação das categorias sexistas e racistas impostas pelo patriarcado e capitalismo, reproduzidos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLEN, Paula Gunn. **Kochinnenako in Academe**. Feminisms Redux, 1986.
- ARENDDT, Hannah et al. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**, v. 6, p. 221-247, 1979.
- _____. **Origens do totalitarismo**. Editora Companhia das Letras, 2013.
- _____. **Reflexões sobre Little Rock. Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura, 2004.
- ARIZA, Gloria Aray; VIGOYA, Mara Viveros. **Cuerpo, diferencias y desigualdades**. 1999.
- BERGER, P. **Indivíduo e Sociedade**. In: “El Dospel Sagrado”, Amorrortu editores, Bs.As. 1971. Cap. 1.
- BOURDIEU, Pierre et al. **O poder simbólico**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena. 2º ed. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: < <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>>. Acesso em: 23 Nov.2017.
- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Acesso em: 23 Nov.2017.
- BRASIL. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 de 11 de outubro de 2012**. Brasília, 15 de out. 2012b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf> Acesso em: 23 Nov. 2017.
- BRASIL. **Portaria MEC 18**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012c, Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf> Acesso em: 23 Nov. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: Acesso em: 12 março de 2018.
- CALVALLI, H. G.; LOPES, M. de F. **A teoria do conhecimento e a epistemologia feminista**. Minas Gerais, 2012.

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira “o papel do movimento feminista na luta anti-racista”**. História do negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, p. 1-21, 2004.

_____. **Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero**. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003a.

_____. **Mulheres em movimento**. Estudos avançados, v. 17, n. 49, 2003b, p. 117-133.

CARRASCO, Ana María; GAVILÁN VEGA, Vivian. **Representaciones del cuerpo, sexo y género entre los aymara del norte de Chile**. Chungará (Arica), v. 41, n. 1, p. 83-100, 2009.

CHAUI, Marilena. **Ética e violência**. Teoria e debate, v. 39, 1998, p. 33-34.

CHAVES, Karoline Soares; PARENTE, Temis Gomes. **A violência doméstica contra as mulheres negras no Tocantins: uma análise da aplicabilidade da Lei Maria da Penha em Palmas**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13TH Women's Worlds Congress, Florianópolis: Dype, 2017. 11 p

CIAMPA, Antônio. **A estória do Severino e a história da Severina**. Editora Brasiliense, 1987.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Entre o corpo e a teoria: a questão étnico-racial na obra e trajetória socioespacial de Milton Santos**. Goiânia: sn, 2010. 2010. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Geografia)–Instituto de Estudos Sócio-Ambientais (IESA), Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO).

COSTA, Kênia Gonçalves. **A ilha do Bananal, o Povo Iny e suas representações cartográficas: dinâmicas geoambientais, territoriais e étnicas**. 2014. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais - Iesa, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

COSTA, Umbelina (Ed.). **Comunidade Pé do Morro pode ser certificada pela Fundação Palmares**. 2010. Disponível em: <<https://secom.to.gov.br/noticia/39962/>>. Acesso em: 15 abril. 2018

CURIEL PICHARDO, Rosa Ynés Ochy, *et al.* **Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe**. Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista. Buenos Aires, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é, como funciona**. 2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acesso em: 14 maio 2018

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Educação para a liberdade.** Porto: Escorpião, 1973.

GARGALLO, Francesca. **Una metodología para detectar lo que de hegemónico há recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño.** In: BLAZQUEZ, Norma; FLORES, Fátima; RÍOS, Maribel. *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales.* México: UNAM, 2010

GASPAR, Lúcia; BARBOSA, Virgínia. **Ações afirmativas e política de cotas no Brasil: uma bibliografia, 1999-2012.**

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** In: *Métodos e técnicas de pesquisa social.* Atlas, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade.** *Cadernos Pagu*, n. 6/7, 1996, p. 67-82.

_____. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes.** *Política & Sociedade*, v. 10, n. 18, 2011, p. 133-154.

GONÇALVES, Paulo Rogério. **Os territórios quilombolas no Tocantins.** Palmas: APA-TO, 2012. Disponível em: <<http://www.apato.org.br/documentos/cartilha-quilombolas-do-tocantins-web.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2018

GRAF, Norma Blazquez. **Epistemologia feminista: temas centrales.** In: NORMA, *et al.* *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales.* México: UNAM, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonidade global.** In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do sul.* In: *Epistemologias do Sul.* 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Editora UFMG, 2006

HARDING, Sandra. **Existe un método feminista.** *Debates en torno a una metodología feminista*, 1998, p. 9-34.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Editora Paz na Terra S/A – São Paulo, 1979.

IZQUIERDO, María Jesús. **El concepto de género.** In: VILANOVA, M (comp). *Pensar las diferencias.* Barcelona. Universitat de Barcelona, 1991. p. 35-45.

JARDIM, Elâine; SANTOS, Daniel dos. **Cotas na UFT: democratização do acesso ao Ensino Superior.** 2016. Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/ultimas-noticias/15704-cotas-na-uft-democratizacao-do-acesso-ao-ensino-superior>>. Acesso em: 19 set. 2017.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008)**. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 33, n. 1, 2013.

_____. **O movimento na rua: política e identidade nas dimensões de gênero, orientação sexual e raça/etnia**. Anais do Simpósio Nacional sobre Democracia e Desigualdades. Brasília: Demodê – Grupo de Pesquisa sobre Democracia e Desigualdades, 2012.

KILOMBA, Grada. **Africans in the Academia: Diversity in Adversity**. *Kritische Migrationsforschung*, 2012, p. 299-304.

MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA Lívia de. **Qual o espaço do lugar**. *Perspectiva*, 2012.

MELUCCI, Alberto. 1999. **Acción colectiva, vida cotidiana y democracia**. México: Centro de Estudios Sociológicos

MENDOZA, Breny. **La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano**. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (Ed.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca, 2014.

MIGNOLO, Walter D.. **Histórias locais - projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Ed. UFMG, 2003.

MOHANTY, Chandra Talpade. **Under Western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses**. *Feminist review*, n. 30, 1988, p. 61-88.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003

MUNANGA, Kabengele. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. *Revista USP*, n. 68, 2006, p. 46-57.

_____. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, v. 5, n. 1, 1996, p. 17-24.

_____. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. *Sociedade e cultura*, v. 4, n. 2, 2001.

NÁJERA, Verónica L. **Feminismos y descolonización epistémicos: nuevos sujetos y conceptos de reflexión en la era global**. In: MILLÁN, Mária (Ed.). *Más allá del feminismo: caminos para andar*. 1ª ed. - México, D. F., Red de Feminismos Descoloniales, 2014.

NARAYAN, Uma. **O projeto da epistemologia feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental**. In: JAGGAR, A.; BORDO, S. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997. p. 276-290

NUNES, João Arriscado. **O resgate da epistemologia**. *Revista Crítica de Ciências*

Sociais, n. 80, 2008, p. 45-70.

OLIVEIRA, Izarete da Silva. **Comunidade Quilombola Dona Juscelina numa abordagem do processo socioterritorial**. VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA Abaetetuba: Editora Realize, 2017. 6 p.

ONU BRASIL. **América Latina e Caribe: uma década perdida para acabar com o casamento infantil**. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/america-latina-e-caribe-uma-decada-perdida-para-acabar-com-o-casamento-infantil/>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ORTIZ GÓMEZ, Teresa. **Feminismo, mujeres y ciencia**. In: Rodríguez Alcázar, F. Javier; Medina Doménech, Rosa María; Sánchez Cazorla, Jesús (eds.). *Ciencia, tecnología y sociedad: Contribuciones para una cultura de la paz*, Granada, Universidad de Granada, 1997, pp. 185-203 1997.

OYEWUMI, Oyeronke. **The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses**. Minneapolis, University of Minnesota Press. 1997.

PAREDES, Julieta. **Las trampas del patriarcado**. Pensando los feminismos en Bolivia, Serie Foro, v. 2, 2012.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade**. Ambições e limites, Lisboa: Relógio d'água. 2004.

PORTELLI, Alessandro. “**A Filosofia e os Fatos - Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**” In: Tempo, Rio de Janeiro, 1996, vol. 1, n.º. 2.

_____. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz. 2010

_____. **Memória e diálogo: desafios da história oral para a ideologia do século XXI. História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/FGV, p. 67-71, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

_____. **Colonialidade do poder e classificação social** In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2010.

_____. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. *Novos Rumos*, v. 37, 2002.

RAGO, Margareth. **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Editora Mulheres, 1998.

RATTS, Alecsandro JP. **Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras**. Encontro Anual da ANPOCS, v. 27, 2003.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RATTS, Alex; NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. Instituto Kuanza, 2007.

RATTS, Alex. **A geografia entre as aldeias e os quilombos: Territórios etnicamente diferenciados**. In: ALMEIDA, Maria G. de; RATTS, Alecsandro J. P. (orgs.) Geografia: leituras culturais. Goiânia: Alternativa, 2003a. pp. 29-48.

RESTREPO, Alejandra. **Claves metodológicas para el estudio del movimiento feminista de América Latina y El Caribe**. In: NORMA, *et al.* Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. México: UNAM, 2010.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

ROSE, Gillian. **Feminism & Geography**. The limits of Geographical Knowledge. Cambridge: Polity Press, 1993.

SÁ, C. P. **Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. Em M. J. Spink (Org.). O conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Expressão popular. 2004.

SANTOS, Arielly dos; CORDEIRO, Maria José. **Identidade Negra em discussão: colorismo/pigmentocracia na cademia e nas cotas para negros/as**. Anais do ENIC, n. 9, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Dilemas do Nosso Tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Educação & Realidade, v. 26, n. 1. 2003.

_____. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. 1993.

_____. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estudos-CEBRAP, n. 79, 2007, p. 45-70.

SANTOS, Mariza Fernandes; RATTS, Alex. **Trajetórias negras discentes no espaço acadêmico: o quadro da Universidade Federal de Goiás diante das ações afirmativas**. Educere et Educare, v. 10, n. 20, 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006.

SILVA, Joseli Maria. **Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano**. Geosul, v. 22, n. 44, p. 117-134, 2007.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio José; JUNIOR, Alides Baptista Chimin. **Espaço, gênero e feminilidades ibero-americanas**. Todapalavra Editora, 2011.

SISS, Ahyas et al. O LEAFRO e as ações afirmativas na UFRRJ: dilemas e perspectivas. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira et al (Org.). **Educação, Relações étnico-raciais e resistência: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil**. Assis - Sp: Triunfal Gráfica e Editora, 2016. p. 125-140

SOUZA, Lorena Francisco de. **Corpos Negros Femininos em movimento: Trajetórias Socioespaciais de Professoras Negras em Escolas Públicas**. 2007. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócioambientais- IESA, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Ed. Difel, 1980.

UFT/PROGRAD. **Dados primários referentes às alunas cotista na Universidade Fderal de Tocantins**, Pró-reitoria de Graduação. 2017.

URPIA, A. M.; SAMPAIO, SMR. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, p. 145-168, 2011.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012**. Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo, Instituto Sangari, 2011

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: A UNIVERSIDADE COMO TERRITÓRIO DE RESISTÊNCIAS E CONQUISTAS DAS MULHERES: TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS DAS ESTUDANTES COTISTAS

Prezada,

Esta pesquisa é sobre a universidade como território de resistências e conquistas das mulheres: trajetórias socioespaciais das estudantes cotistas e está sendo desenvolvida por **Grazielly dos Santos Germano**, do Curso de Mestrado Acadêmico em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Araguaína – Unidade Cimba, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. **Kênia Gonçalves Costa**.

O objetivo do estudo é compreender a vivência das estudantes cotistas na universidade por meio de suas histórias de vida sob uma perceptiva de gênero, étnico-racial e classe. A finalidade deste trabalho é contribuir nas discussões sobre as cotas, tendo em vista as questões políticas e sociais que envolvem essa temática em articulação à teoria de gênero, onde serão retratadas a realidade na universidade. Dessa maneira, a presente pesquisa busca contribuir com as políticas de ações afirmativas para as comunidades de origem das participantes e para a democratização no acesso as informações sobre as mesmas para a população em geral.

Solicitamos a sua colaboração para uma entrevista que será gravada, que será realizada individualmente em apenas uma única etapa, com duração média de 40 minutos, na sala do Laboratório de Ensino e Práticas em Geografia - Bala 2 – Câmpus da UFT - Unidade Cimba, separada exclusivamente para essa finalidade com total privacidade, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que a senhora poderá se sentir desconfortáveis ao conceder a entrevista para a pesquisadora, pois poderá resgatar lembranças muito pessoais da sua história de vida ou até mesmo inibida ou intimidada pelo uso do gravador digital e ainda por saber que acadêmicos terão acesso as informações coletadas, porém os eventuais riscos são como os de atividades rotineiras do dia-a-dia. Caso mesmo assim surgir durante em decorrência do processo de participação da pesquisa algum dano a participante, a mesma tem direito a assistência e a indenização, do mais, é dada garantia de sigilo e privacidade das participantes quanto aos dados confidenciais, sendo que somente serão divulgadas informações diretamente relacionadas aos objetivos desta pesquisa, sem qualquer quebra do anonimato das voluntárias, utilizando-se códigos ou nomes fictícios, dessa maneira, na publicação da pesquisa não será divulgado quaisquer tipo de informação que poderá identificar a participante.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, não receberá qualquer tipo de gratificação ou pagamento, assim a senhora não é obrigada a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou penalização alguma. As pesquisadoras estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

É importante lembrar que a senhora não arcará com nenhum gasto decorrente da sua participação, ou seja, qualquer custo com as despesas de sua contribuição será ressarcido, tais como transporte até o local onde será realizada a pesquisa e alimentação, se assim for necessário.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informada dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Araguaína, ____ de _____ de _____

Assinatura da participante

Contato com o Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Grazielly dos Santos Germano - Telefone (63) 99100-7527 - E-mail grazie.germano@gmail.com - Endereço profissional: Avenida Paraguai, s/n° (esquina com a Rua Uxiramas) - Setor Cimba, Araguaína - TO, 77824-838 ou para o Comitê de Ética (órgão que regulamenta as pesquisas com seres humanos) da Universidade Federal do Tocantins. Endereço Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoxarifado. Bairro Plano Diretor Norte. Palmas - TO CEP: 77.001-090. E-mail: cep_uft@uft.edu.br – Fone: (63) 3229-4023.

ANEXO B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome: _____ data: ____/____/____

Idade: _____ Gênero _____ Cor _____

Raça/etnia _____

Curso: _____ Período: _____

1. Conte-me sobre como foi sua trajetória até ingressar na universidade. Como foi processo para ingressar na universidade, se fez algum curso preparatório, se recebeu apoio, ou não, das pessoas que convivem com você.

2. Fale como foi receber a notícia da sua aprovação na universidade.

3. Conte-me sobre a escolha por esse curso.

4. Descreva o seu trajeto até chegar à universidade.

5. Conte-me como foi quando entrou na universidade, se houve uma recepção por parte dos alunos e das pessoas que trabalham na universidade. Diga como se sentiu diante desse novo espaço

6. Conte-me sobre seu dia a dia na universidade.

7. Conte-me sobre o principal motivo que te deixa feliz na universidade.

8. Você tem algum apoio da universidade, buscou algum programa de auxílio à permanência?

9. Conte-me quais são suas dificuldades para permanecer na universidade hoje.

10. Estar na universidade está sendo da maneira que imaginava antes de entrar?

11. Se pudesse mudar alguma coisa na universidade e na sua vida enquanto estudante o que mudaria?

12. Já teve algum episódio que se sentiu constrangida na universidade?

13. Conte-me se já se sentiu discriminada por ser mulher (delimitar ao grupo mulher negra, mulher quilombola, mulher indígena, mulher pobre - que estudou em escola pública e que não faz parte desses grupos anteriores)

14. Fale sobre como é ser mulher na universidade para você (delimitar ao grupo: mulher negra, mulher quilombola, mulher indígena, mulher pobre - que estudou em escola pública e que não faz parte desses grupos - anteriores).

15. Conte-me sobre suas perspectivas para o futuro e quando se formar.

16. Conte-me o que as cotas representam para você.

16. Fique à vontade para dizer e acrescentar o que quiser.