

Eveline Pena da Silva

**ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS: UM ENFOQUE
FEMINISTA NEGRO DECOLONIAL SOBRE GÊNERO E RAÇA
NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Ciências Humanas.

Orientadora: Profa. Dra. Luzinete Simões Minella

Coorientadora: Profa. Dra. Joana Célia dos Passos

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Eveline Pena da

Estudantes negras cotistas : um enfoque
feminista negro decolonial sobre gênero e raça no
ensino superior brasileiro / Eveline Pena da Silva
; orientadora, Luzinete Simões Minella,
coorientadora, Joana Célia dos Passos, 2018.
216 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Ciências Humanas. 2. Políticas de Ações
Afirmativas. 3. Gênero. 4. Raça. 5. Feminismo Negro
e Decolonial. I. Minella, Luzinete Simões. II.
Passos, Joana Célia dos. III. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas. IV. Título.

Eveline Pena da Silva

**ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS: UM ENFOQUE
FEMINISTA NEGRO DECOLONIAL SOBRE GÊNERO E RAÇA
NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Esta Tese foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do título de Doutora em Ciências Humanas e aprovada, em sua forma final, no dia 29 de março 2018, atendendo às normas da legislação vigente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Doutorado.

Florianópolis, 29 de março de 2018.

Prof^ª. Carmen Sílvia de Moraes Rial, Dr.^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Luzinete Simões Minella, Dr.^a.
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Joana Célia dos Passos, Dr.^a.
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Rosângela Janja Costa Araújo, Dr.^a.
Universidade Federal da Bahia

Prof.^a. Zelinda dos Santos Barros, Dr.^a.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (Videoconferência)

Prof.^a. Joana Maria Pedro, Dr.^a.
Universidade Federal de Santa Catarina

A todas aquelas que vieram antes de mim!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, por sempre estarem ao meu lado, independentemente da distância e das minhas escolhas, acreditando sempre nos meus sonhos e no meu potencial, vibrando com minhas vitórias e me consolando nas derrotas.

Agradeço imensamente à professora Luzinete Simões Minella, minha orientadora, pelo apoio incondicional, pelos ensinamentos, pelo companheirismo, pela paciência e pela confiança.

À professora Joana Célia dos Passos, minha coorientadora.

Às/aos professoras/es do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Ao Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), em especial às professoras Rosangela Janja Costa Araújo e Márcia dos Santos Macedo.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Às/aos minhas/meus colegas de doutorado, pelas experiências compartilhadas.

Às amigas queridas de Florianópolis: Ana Maria Alejandro Mujica, Christiane Kalb, DÍjna Torres, Melissa Barbieri, Monique Medeiros e Rochelle Santos pelas conversas, pelos conselhos, pelo incentivo e por compartilharem dos momentos de ansiedade e de angústia da escrita da tese e da vida.

Às amigas queridas de Salvador: Anne Maia, Ariana Silva, Bárbara Freitas, Bruna Gomes, Carolina Lira, Elen Taline, Ítala Carneiro, Ivana da Silva, Luanna Calasans, Milena Freitas, Nathalia Cordeiro, Raquel Pimenta, Tailane Sousa e ao amigo Paulo Victor Goetze pelo companheirismo e verões inesquecíveis.

Às/aos minhas/meus amigas/os de Santa Maria, em especial minha pequena grande amiga Katiuscia Oliveira, por entenderem alguns momentos de ausência, mas principalmente pelo carinho e pelo apoio que sempre me ofereceram, apesar da distância.

Um agradecimento especial às interlocutoras desta pesquisa, que compartilharam comigo um pouquinho de suas vidas, suas dores, suas angústias, mas também de suas lutas e suas conquistas. Este trabalho não foi escrito por mim, foi escrito por nós!

A todas e todos, muito obrigada! Esta tese não seria possível sem vocês!

Não vou mais lavar os pratos

*Nem vou limpar a poeira dos móveis
Sinto muito. Comecei a ler
Abri outro dia um livro e uma semana depois decidi
Não levo mais o lixo para a lixeira
Nem arrumo a bagunça das folhas que caem no quintal
Sinto muito. Depois de ler percebi a estética dos pratos
a estética dos traços, a ética
A estética
Olho minhas mãos quando mudam a página dos livros
mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante
Sinto
Qualquer coisa
Não vou mais lavar
Nem levar.
Seus tapetes para lavar a seco
Tenho os olhos rasos d'água
Sinto muito
Agora que comecei a ler, quero entender
O porquê, por quê? E o porquê
Existem coisas
Eu li, e li, e li
Eu até sorri
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora a ficar pronto
Considere que os tempos agora são outros...
Ah,
Esqueci de dizer. Não vou mais
Resolvi ficar um tempo comigo
Resolvi ler sobre o que se passa conosco
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida, passou do alfabeto
Desalfabetizou
Não vou mais lavar as coisas e encobrir a verdadeira sujeira
Nem limpar a poeira e espalhar o pó daqui para lá e de lá para cá
Desinfetarei as minhas mãos e não tocarei suas partes móveis*

*Não tocarei no álcool
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
Meu tênis do seu sapato
Minha gaveta das suas gravatas
Meu perfume do seu cheiro
Minha tela da sua moldura
Sendo assim, não lavo mais nada
e olho a sujeira no fundo do copo
Sempre chega o momento
De sacudir, de investir, de traduzir
Não lavo mais pratos
Li a assinatura da minha lei áurea escrita em negro maiúsculo
Em letras tamanho 18, espaço duplo
Aboli
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata, cozinhas de luxo
E jóias de ouro
Legítimas
Está decretada a lei áurea.*

Autora: Cristiane Sobral

RESUMO

ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS: UM ENFOQUE FEMINISTA NEGRO DECOLONIAL SOBRE GÊNERO E RAÇA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Esta tese é resultado de uma pesquisa comparativa envolvendo as mulheres negras dos cursos de direito e engenharia, ambos extremamente concorridos, contrapondo com as estudantes dos cursos de enfermagem e serviço social, entendidos aqui como “menos prestigiados”. O trabalho tem como objetivo central analisar as condições de acesso e permanência dessas mulheres negras, que ingressaram no ensino superior através da Política de Cotas, com recorte racial, em duas universidades brasileiras: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de uma abordagem interdisciplinar, feminista negra e decolonial. Os dados ora apresentados foram obtidos através de pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas, com vinte e cinco alunas dos cursos acima citados e das instituições já mencionadas. Percebemos que estas mulheres enfrentam muitos obstáculos para ocupar o espaço acadêmico, mas nem por isso abrem mão desse direito e acabam encontrando, simultaneamente, formas de adaptação e de resistência, sem perderem de vista a importância da sua presença nas universidades públicas, como uma conquista individual e coletiva, e um grande diferencial em suas trajetórias.

Palavras-chave: Políticas de Ações Afirmativas; Gênero; Raça; Feminismo Negro; Decolonialidade.

ABSTRACT

BLACK STUDENTS: A DECOLONIAL BLACK FEMINIST APPROACH ON GENDER AND RACE IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION

This thesis is the result of a comparative research involving the black women of the law and engineering courses, both extremely competed, contrasting with the students of the courses of nursing and social service, understood here as "less prestigious". The main objective of this study is to analyze the conditions of access and permanence of these black women, who entered higher education through the quota policy, with a racial cut, in two Brazilian universities: the Federal University of Bahia (UFBA) and the Federal University of Santa Catarina (UFSC), from an interdisciplinary, black feminism and decolonial approach. The data presented here were obtained through bibliographical and documentary research, in addition to semi-structured interviews, with twenty-five students from the courses mentioned above and from the institutions already mentioned. We realize that these women face many obstacles to occupy the academic space, but they do not give up this right and find, simultaneously, forms of adaptation and resistance, without losing sight of the importance of their presence in public universities, as an achievement individual and collective, and a great differential in their trajectories.

Keywords: Affirmative Action Policies; Gender; Race; Black Feminism; Decoloniality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação candidato/vaga na UFSC – classificação geral	33
Tabela 2: Percentuais de vagas reservadas conforme a região das universidades em 2014	88
Tabela 3: Percentuais de vagas reservadas conforme a região das universidades em 2014 diferença entre a meta e os percentuais efetivamente reservados	89
Tabela 4: Produção bibliográfica sobre a adoção de Políticas Afirmativas no Ensino Superior – Brasil 2001 – 2011	94
Tabela 5: Mudança na distribuição de vagas a partir do vestibular 2018/UFSC	106
Tabela 6: Vagas ofertadas na UFSC para ingresso em 2017	106
Tabela 7: Vagas ofertadas na UFBA para ingresso em 2017.1	107
Tabela 8: Vagas ofertadas na UFBA para ingresso em 2017.2	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil geral das interlocutoras da UFSC	51
Quadro 2: Perfil geral das interlocutoras da UFBA	54
Quadro 3: Tipo de teses pró e contra cotas, segundo Goss (2008)	70
Quadro 4: Categorização dos argumentos contrários às cotas	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cálculo do número mínimo de vagas reservadas	84
Gráfico 2: Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014	87
Gráfico 3: Taxa líquida de escolarização no ensino superior, por sexo (1995 – 2009)	90
Gráfico 4: Taxa líquida de escolarização no ensino superior, por sexo, cor/raça e nível de ensino (1995 – 2009)	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BI – Bacharelado Interdisciplinar
C/V – Candidato/Vaga
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO - Centro de Estudos Afro-Orientais
CNPQR – Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa
CONSUNI – Conselho Universitário
CUn – Conselho Universitário
DCE – Diretório Central de Estudantes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNB – Frente Negra Brasileira
GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESP – Instituto de Estudos Sociais e Políticos
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
NEIM – Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
NEN – Núcleo de Estudos Negros
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Política de Ação Afirmativa
PDRR – Programa Direito e Relações Raciais
PPGICH – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPI – Pretos, Pardos e Indígenas
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAT (Scholastic Aptitude Test ou Scholastic Assessment Test) – Testes de Avaliação Escolar
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SiSU – Sistema de Seleção Unificada

TOEFL – Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira
TRF – Tribunal Regional Federal
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNID – União Nacional dos Indiodescendentes

SUMÁRIO

“SOU PRETA FUJONA, DEFENDO UM ESCURECIMENTO NECESSÁRIO”: DE ONDE, PARA QUEM E PORQUE SITUO MEU LUGAR DE FALA, OU A INTRODUÇÃO	25
1 “ENQUANTO MULHERES CONVENCIONAIS LUTAM CONTRA O MACHISMO, AS NEGRAS DUELAM PRA VENCER O MACHISMO, O PRECONCEITO, O RACISMO”: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	31
2 “UMA SOBE E PUXA A OUTRA”: PASSADO, PRESENTE E FUTURO	45
3 “O QUE OS LIVROS ESCONDEM, AS PALAVRAS DITAS LIBERTAM”: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO À METODOLOGIA	61
3.1 “NÃO SEREI LIVRE ENQUANTO OUTRA MULHER FOR PRISIONEIRA, MESMO QUE AS CORRENTES DELA SEJAM DIFERENTES DAS MINHAS”: CONSTRUÇÃO DO OBJETO E QUESTÕES INICIAIS	61
3.2 “A NOSSA ESCRIVÊNCIA NÃO PODE SER LIDA COMO HISTÓRIA PARA “NINAR OS DA CASA GRANDE” E SIM PARA INCOMODÁ-LOS EM SEUS SONOS INJUSTOS”: AS EPISTEMOLOGIAS	109
 3.2.1 Interdisciplinaridade	111
 3.2.2 Feminismo Negro	116
 3.2.3 Decolonialidade	124
3.3 “O CUIDADO DA MINHA POESIA, APRENDI FOI DE MÃE, MULHER DE PÔR REPARO NAS COISAS, E DE ASSUNTAR A VIDA”: CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	139
4 “GUARDE SUA VASSOURA QUE EU SOU UMA DOUTORA”: A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO CAMPO CIENTÍFICO E O (NÃO) LUGAR DE MULHERES NEGRAS	149
“ESTÁ DECRETADA A LEI ÁUREA”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
APÊNDICES	201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
---	------------

“SOU PRETA FUJONA, DEFENDO UM ESCURECIMENTO NECESSÁRIO”: DE ONDE, PARA QUEM E PORQUE SITUO MEU LUGAR DE FALA, OU A INTRODUÇÃO¹

Expor as razões pelas quais escolhi escrever uma tese sobre este tema é, para além de uma apresentação às/aos leitoras/es, um ato político, pois será necessário falar, simultaneamente, do processo de constante elaboração e reelaboração da pesquisa, mas também (e não menos importante) do meu lugar de fala e do meu constante processo de construção e reconstrução enquanto mulher negra, que se descobriu feminista, acadêmica e militante, entre tantas outras coisas. Neste sentido, a pesquisa em questão pode ser definida como ativista negra, ou seja, militante e acadêmica ao mesmo tempo, creio que sem prejuízo de nenhuma das instâncias.

A opção por trabalhar com as intersecções entre gênero e raça não foi por acaso, uma vez que sempre tive interesse em pesquisar temas relacionados com as questões étnico-raciais e, já na graduação, busquei maneiras de compreender as especificidades dessa temática, como mostra meu Trabalho Final de Graduação (2008)², no qual desenvolvi uma pesquisa a respeito do recente (na época) aumento da visibilidade da população negra no cenário publicitário e sua “descoberta” como público-alvo em potencial. Já no mestrado (2014)³, meu interesse voltou-se para as questões referentes a identidade, quando realizei uma

¹ A parte inicial dos títulos de capítulos e subcapítulos são trechos de obras, frases de autoras negras ou ainda, nomes de eventos acadêmicos, que serão referenciados/as em notas de rodapé. Este primeiro trecho é de Cristiane Sobral, no poema “Retina negra”.

²SILVA, Eveline Pena da. **O preto onde tudo era branco: o negro também consome**. Trabalho Final de Graduação, apresentado ao Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Área de Artes, Letras e Comunicação, do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), como requisito parcial para a obtenção do grau de Publicitária – Bacharel em Publicidade e Propaganda.

³SILVA, Eveline Pena da. **Cia de Dança Afro Euwá-Dandaras: um estudo sobre a (re)significação identitária e étnica em jovens negras na cidade de Santa Maria/RS**. Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração em Identidades Sociais, Etnicidade, Educação, Mídia e Consumo, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais.

pesquisa etnográfica com as bailarinas negras da Cia de Dança Afro Euwá-Dandarás, da cidade de Santa Maria/RS. O trabalho teve como objetivo central mostrar como a participação das jovens negras neste grupo, voltado à exaltação e à valorização da cultura afro-brasileira, através de uma manifestação artístico-cultural, ou seja, a dança afro, influenciou no processo de (re)significação identitária e étnica das mesmas, nas quais eu me incluía, pois fui bailarina do grupo por mais de dez anos. Nesta época, já apresentava um recorte de gênero e trabalhava com interseccionalidade, mas sem a devida conscientização e sem embasamento teórico a respeito dessas categorias. Além disso, neste momento da minha trajetória, ainda não era capaz de entender as diferenças e os limites entre os conceitos de etnia e raça, uma vez que fiz uma pesquisa com recorte racial e acabei por utilizar os conceitos como sinônimos, o que, atualmente, entendo como algo incoerente.

Segundo Kabengele Munanga⁴ (2004), a maioria dos/as pesquisadores/as brasileiros/as que discutem relações raciais utiliza o conceito de raça, não mais no sentido biológico, mas sim sociológico⁵, para explicar o racismo, já que este continua a se basear na crença da existência de raças hierarquizadas, raças fictícias, mas ainda presentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas. Alguns/algumas, no entanto, fogem desse conceito e o substituem pelo de etnia, considerado mais cômodo, em termos de fala “politicamente correta”. Contudo, efetivamente, essa substituição não muda em absolutamente nada a realidade do racismo, uma vez que não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes.

Neste trabalho utilizamos o conceito ou a categoria raça, mas não a entendemos como sinônimo de etnia. Recuperamos o ponto de vista de Diego Junior da Silva Santos *et al.* (2010, p. 122), quando afirma que

⁴ Por se tratar de um estudo feminista negro e decolonial, todos/as os/as autores/as, quando citados/as pela primeira vez no decorrer do texto, terão seus nomes referenciados juntamente com o sobrenome, uma vez que, citando apenas o sobrenome, não se sabe se estamos falando de um autor ou de uma autora, trazendo implicitamente a figura masculina, invisibilizando assim toda a produção intelectual das mulheres.

⁵ Essa discussão será aprofundada em um momento mais oportuno, na sequência do texto.

historicamente, a palavra etnia significa “gentio”, proveniente do adjetivo grego *ethnikos*. O adjetivo se deriva do substantivo *ethnos*, que significa gente ou nação estrangeira. É um conceito polivalente, que constrói a identidade de um indivíduo resumida em: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade, além da aparência física.

Ou ainda,

uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território (MUNANGA, 2004, p. 28-29).

Nesta direção, entendemos que faz sentido falarmos em etnia indígena, por exemplo, uma vez que são povos que possuem relações de parentesco, compartilham de uma mesma religião, de uma mesma língua e, principalmente, sabem qual é seu território de origem. Já com relação aos/as negros/as, para o autor, isso não faria o mínimo sentido, uma vez que com a escravização e a retirada forçada dos/as africanos/as de seus lugares de origem, o processo de colonização e a negação de suas origens e cultura (língua, religião), não podemos afirmar a qual etnia realmente pertencem, uma vez que foram separados/as de suas famílias e povos, e misturados/as com outros. Entretanto, em alguns momentos, quando fizermos referência ao pensamento de autores/as estudiosos/as do tema, poderá aparecer etnia como sinônimo de raça, para respeitar suas escolhas e concepções.

Atualmente, estando bem próxima dos estudos de gênero, tendo mais referências com relação às questões raciais e entrando em contato com as teorias feministas, percebo que comecei a me constituir enquanto mulher negra, feminista e militante, nesta época em que participava das Dandaras, mas ainda não tinha maturidade e conhecimento para perceber e entender essa mudança em minha trajetória. Em vista disso, agora no doutorado, optei por manter o foco nas questões raciais, com esta tese desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inserida na área de concentração em Estudos de Gênero, na linha de pesquisa de Gênero e suas Inter-Relações com Geração, Etnia e Classe.

A tese objetiva analisar as condições de acesso e de permanência de mulheres negras que ingressaram no ensino superior através da Política de Cotas, com recorte racial, em duas universidades brasileiras: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir de uma abordagem interdisciplinar, feminista negra e decolonial, articulando o gênero com as questões raciais e de classe. Deste modo, o objetivo geral foi investigar as trajetórias que levaram ao ingresso nos cursos selecionados (direito, enfermagem, engenharias e serviço social) na UFSC e na UFBA, bem como as condições de permanência de estudantes negras cotistas.

Com relação ao termo decolonial, não há unanimidade quanto a sua utilização (decolonial ou descolonial), uma vez que o conceito em inglês é *decoloniality*, não havendo nem mesmo um consenso quanto à tradução do termo entre os/as intelectuais que o utilizam. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo decolonial no sentido atribuído por Catherine Walsh (2009), ou seja, para marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. A intenção é salientar que o objetivo não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. O objetivo é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir, implicando, portanto, uma luta contínua. Contudo, em alguns momentos, quando fizermos referência ao pensamento de autores/as estudiosos/as do tema, o termo poderá aparecer no texto com o “s”, com o intuito de respeitar suas escolhas e identificações.

A partir disso, propusemos as seguintes questões de pesquisa: “Quem são as mulheres negras que ingressam no ensino superior, na UFSC e na UFBA, através da Política de Cotas, com recorte racial, e qual sua trajetória pregressa? Como se articulam para enfrentar as dificuldades, bem como, quais seriam, segundo seus pontos de vista, os problemas que interferem, ou podem interferir, na sua permanência na universidade?”. Em estreita ligação com o problema proposto surgem outros questionamentos: haveria diferenças significativas entre os cursos mais ou menos prestigiados? E entre os cursos dessas diferentes áreas do conhecimento? Até que ponto podem ser observadas diferenças regionais entre os estados selecionados? Haveria diferenças geracionais no que se refere às trajetórias e percepções dessas estudantes? Como as estudantes cotistas avaliam seu futuro profissional? Quais as diferenças que percebem entre sua trajetória acadêmica e o nível de escolaridade das mulheres das suas famílias?

Para respondermos a todas essas questões e para alcançarmos o objetivo geral de modo mais detalhado, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar as intersecções entre as categorias gênero, raça e classe; averiguar quais seriam as semelhanças e diferenças entre os contextos analisados (Nordeste e Sul); refletir sobre a invisibilidade e ausência das mulheres negras em áreas acadêmicas mais prestigiadas socialmente, a partir da revisão de literatura; analisar o contexto da escolha pela carreira por parte dessas mulheres; averiguar como as mulheres se projetam no futuro profissional e quais as suas perspectivas em termos de ascensão social e econômica; verificar quais são suas percepções sobre o preconceito e a discriminação no âmbito acadêmico; analisar quais são as suas percepções sobre os aspectos positivos da experiência como estudantes universitárias; e quais as diferenças que percebem entre sua situação atual e a das mulheres das suas famílias.

Neste sentido, realizamos um estudo comparativo envolvendo as mulheres negras dos cursos de direito e engenharia, ambos extremamente concorridos, contrapondo com as estudantes dos cursos de enfermagem e serviço social, entendidos aqui como “menos prestigiados”⁶, que ingressaram através da Política de Cotas, com recorte racial, nas duas universidades públicas consideradas, a UFSC e a UFBA.

Para dar conta desses objetivos a tese foi estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, pontuo as razões que me motivaram a escrever uma tese com esta temática, enfatizando que se trata de uma pesquisa ativista, justificando o porquê da utilização de algumas categorias teóricas e não de outras, finalizando com os objetivos propostos e com as questões que nortearam o trabalho.

No primeiro capítulo, “Enquanto mulheres negras convencionais lutam contra o machismo, as negras duelam pra vencer o machismo, o preconceito, o racismo: os caminhos da investigação”, buscamos discutir os caminhos que delinearam esta investigação, justificando as escolhas pelo campo de pesquisa, ou seja, as instituições

⁶ De acordo com Carmen Lúcia de Melo Barroso e Guiomar Namó de Mello (1975a), desde o momento de expansão do acesso ao ensino superior, a partir de 1967-1968, as áreas de ciências biológicas e exatas são socialmente mais valorizadas, pois conduzem a carreiras mais “nobres”, ou seja, mais prestigiosas na hierarquia ocupacional. Em meados dos anos 1970, áreas como direito e medicina foram incorporadas a essas carreiras de prestígio.

e seus diferentes contextos socioculturais, os cursos e o universo delimitado, bem como os enfoques adotados, no que tange às três categorias centrais deste trabalho, quais sejam, gênero, raça e classe.

No segundo capítulo, intitulado “Uma sobe e puxa a outra: passado, presente e futuro”, optamos por, mais uma vez, desconstruir o *modus operandi* presente na maioria dos trabalhos acadêmicos, por isso, antes mesmo de apresentarmos o objeto, as epistemologias e a metodologia, apresentamos as interlocutoras e procuramos mostrar o quanto as quatro dimensões de uma epistemologia feminista negra, propostas por Patricia Hill Collins, principalmente no que tange à experiência, são importantes e nos ajudam a entender como o passado e o presente dessas estudantes negras e de suas famílias, em especial as mulheres, se inter cruzam e influenciam em suas trajetórias e em suas escolhas.

No terceiro, “O que os livros escondem, as palavras ditas libertam: da construção do objeto à metodologia”, traçamos o caminho percorrido desde a construção do objeto até a definição da metodologia. Para tanto, o capítulo foi dividido em três subcapítulos, que tratam da construção do objeto e das questões iniciais ligadas ao problema de pesquisa, das abordagens epistemológicas e da metodologia, respectivamente.

No quarto, denominado “Guarda sua vassoura que eu sou uma doutora: a participação das mulheres no campo científico e o (não) lugar de mulheres negras”, o conceito de gênero foi discutido e incorporado principalmente a partir dos debates que têm ocorrido no campo de investigação denominado gênero e ciências, para que pudéssemos compreender o contexto histórico e a evolução da inserção das mulheres no meio acadêmico nacional e a exclusão ou invisibilização das mulheres negras neste campo.

E por fim, nas considerações finais, refletimos sobre os limites da pesquisa, tanto no que tange aos aspectos teórico-metodológicos, quanto no que se refere às circunstâncias enfrentadas nos *campi* da UFBA e da UFSC, além de sintetizarmos algumas das tendências dos estudos sobre cotistas, assinalando certas especificidades dessa pesquisa, bem como lacunas que percebemos nela e nos estudos consultados, na intenção de contribuir para os futuros debates sobre o tema.

Sabe-se que o tema em questão é amplo, porém a presente pesquisa não tem a intenção de esgotá-lo, uma vez que muitos aspectos não serão levados em consideração, já que se trata de um recorte que poderá incentivar pesquisas posteriores e complementares.

1 “ENQUANTO MULHERES CONVENCIONAIS LUTAM CONTRA O MACHISMO, AS NEGRAS DUELAM PRA VENCER O MACHISMO, O PRECONCEITO, O RACISMO”⁷: OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, buscamos discutir os caminhos que delinearão esta investigação, justificando as escolhas pelo campo de pesquisa e os enfoques adotados. Neste sentido, foram escolhidas estas duas instituições, a UFBA e a UFSC, porque reconhecemos a importância de estudos comparativos sobre contextos socioculturais diferentes, no sentido de resgatar as especificidades dos processos de implantação das Políticas de Ações Afirmativas, em duas regiões distintas do país. Partimos da suposição de que é muito diferente, e talvez até mesmo mais complexo, se reconhecer e se constituir como mulher negra no Sul do país, onde a população é majoritariamente branca (78,74%, segundo o Censo 2010⁸), em oposição ao Nordeste, onde a população negra é maioria (70,8% entre pretos/as e pardos/as, dados também disponíveis no Censo 2010). Por isso mesmo, um dos objetivos principais da pesquisa é procurar saber até que ponto as percepções das estudantes espelhariam as marcas socioculturais dos seus contextos.

Para Patrícia Pinho (2004, p. 19)

a Bahia é constantemente citada como a parte mais africana do Brasil. Além de ser habitada pela maior população afrodescendente do país, a Bahia é conhecida nacional e internacionalmente pela vibrante cultura negra produzida em seu seio e que constitui de modo fundamental a sua imagem pública.

Coincidindo com esse ponto de vista, Livio Sansone (2007) afirma que a região Nordeste, além de contar com a maior população negra do país (47,1% entre pretos/as e pardos/as), mais especificamente o estado da Bahia e o município de Salvador, desempenharam um papel central na construção de um sentimento de negritude “legitimamente africana no Brasil”. O estado era retratado como a “Roma Negra”, a maior concentração do que eram considerados como traços e tradições culturais africanos fora da África. Em função disso, segundo o autor,

⁷ Yzalú, na música “Mulheres Negras”.

⁸ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>

tudo que é associado à negritude e à pureza cultural é visto como vindo dessa região.

Já a região Sul, mesmo tendo contado com o trabalho de negros/as escravizados/as, principalmente a partir da primeira metade do século XVIII, quando estes/as trabalhavam na agricultura, nas estâncias e, sobretudo, nas charqueadas, a partir de 1780 (ORO, 2002), aparentemente é pouco identificada (ou se identifica) e associada com a população negra, por ter vivenciado uma colonização promovida principalmente pelos povos europeus ocidentais, em especial alemães e italianos. No Censo de 2010, apenas 17,3% da população da região Sul se autodeclarou preta ou parda, sendo esta a menor porcentagem dentre todas as regiões do país.

Com relação aos cursos, o de direito foi escolhido por estar entre os mais procurados, em qualquer instituição de ensino, em função de ser um curso bastante tradicional e de grande prestígio, enquanto as engenharias, além de serem também muito concorridas, são vistas como cursos ocupados majoritariamente por homens. Em contrapartida, enfermagem e serviço social são menos procurados, além de serem percebidos, de modo geral, como cursos para mulheres.

Em um primeiro momento, havíamos definido o curso de engenharia civil, por ser uma das engenharias mais buscadas e também uma das mais “masculinas”, mas devido a dificuldades do campo, para conseguir estabelecer uma relação com as cotistas desta área, optamos por não restringir, de antemão, a apenas um curso. Deste modo, durante a realização da pesquisa foram efetivamente entrevistadas alunas dos cursos de graduação em engenharia elétrica, engenharia de produção⁹, engenharia química e engenharia sanitária e ambiental, que passaram a ser os cursos considerados para o trabalho.

Em uma rápida análise sobre a procura por estes cursos nos dois últimos vestibulares (2016 e 2017) da UFSC¹⁰ podemos perceber uma diferença significativa com relação aos cursos, conforme mostra a Tabela 1. Entre os cursos em pauta, nos dois anos verificados, direito é o mais concorrido. Analisando de maneira geral, o curso de medicina foi o mais concorrido, com uma relação candidato/vaga (C/V) de 215,46 em

⁹ Esse curso é oferecido somente na UFBA.

¹⁰ Na UFBA o ingresso se dá única e exclusivamente através do Sistema de Seleção Unificado/Exame Nacional do Ensino Médio (SiSU/ENEM), deste modo, o ingresso é feito a partir da nota do/a candidato/a no ENEM, não havendo, portanto, uma relação candidato/vaga.

2017 e 234,00 em 2016. O curso de direito foi o segundo mais concorrido em 2017 e o terceiro no ano de 2016, tendo figurado o curso de arquitetura e urbanismo como seu concorrente mais direto (terceiro curso mais concorrido em 2017, com 43,57 C/V, e segundo em 2016, com 51,54 C/V).

Tabela 1: Relação candidato/vaga na UFSC – classificação geral

Curso	2017			2016		
	Vagas	Inscritos	C/V	Vagas	Inscritos	C/V
Direito Diurno	31	1434	46,26	31	1533	49,45
Direito Noturno	31	1232	39,74	31	1268	40,90
Enf.	26	573	22,04	26	476	18,31
Eng. Elétrica	35	406	11,60	35	541	15,46
Eng. de Produção	-	-	-	-	-	-
Eng. Química	17	543	31,94	17	652	38,35
Eng. San. e Ambiental	31	254	8,19	31	358	11,55
Serv. Soc. Diurno	28	143	5,11	28	150	5,36
Serv. Soc. Noturno	21	138	6,57	21	108	5,14

Fonte: Síntese dos dados disponíveis em <http://coperve.ufsc.br/vestibulares-antiores/>

Considerando os números referentes às engenharias, percebemos que a procura por engenharia química está bastante próxima à procura por direito, reforçando a ideia de que as engenharias são bastante concorridas. Nestes dois anos, a busca por engenharia elétrica foi relativamente baixa se comparada a do curso de direito, mas entre as engenharias, esta é uma das mais escolhidas, sendo que as mais concorridas¹¹ são a engenharia química, a engenharia civil e a engenharia mecânica, respectivamente.

Observando os números referentes ao curso de enfermagem, percebemos que sua demanda está bastante próxima a dos cursos de engenharia, contudo aquele é procurado/ocupado quase que exclusivamente por mulheres, enquanto nas engenharias, principalmente

¹¹ Engenharia química teve 31,84 candidatos por vaga em 2017 e 38,35 em 2016; engenharia civil teve 28,79 e 37,37 respectivamente; e engenharia mecânica 25,63 e 32,42 respectivamente. Disponível em <http://coperve.ufsc.br/vestibulares-antiores/>. Acesso em 30 de agosto de 2017.

as mais concorridas, e no direito ocorre o inverso. E serviço social, além da grande concentração de mulheres, é o menos concorrido dos cursos em questão. O que chama a atenção é o fato de que a relação candidato/vaga de serviço social é bem próxima daquela que verificamos no curso de engenharia sanitária e ambiental, vista como uma das “engenharias mais femininas”.

Os cursos “mais indicados para mulheres” também têm sua herança dos anos 1950 e 1960, período no qual as jovens que decidiam cursar o ensino superior optavam majoritariamente por áreas voltadas para o magistério secundário (letras, ciências humanas, filosofia), ou ainda áreas do cuidado, como enfermagem e serviço social, preparando-se também para assumir o papel que realmente lhes era relegado: esposas, mães e donas de casa (BARROSO e MELLO, 1975a).

Partimos do suposto de que a escolha pelos cursos de enfermagem e serviço social, menos procurados e prestigiados, reforçaria a visão desses como formações para mulheres, por isso mais fáceis de terem suas vagas ocupadas por aquelas de baixa renda. Por outro lado, na engenharia e no direito, por serem mais concorridos, a pressão enfrentada pelas mulheres passa a ser ainda maior, uma vez que existe uma parcela considerável de estudantes, mas também de professores/as, que acreditam que, através das cotas, os/as negros/as entram nas universidades sem provar seus “méritos”, como se isso fosse uma forma de favorecimento.

O universo foi delimitado em estudantes negras porque a mulher, branca, tem sido vista por vários segmentos sociais, mesmo na atualidade, como um sexo frágil e dependente do seu companheiro, mas a situação da mulher negra é completamente diferente. Ela é marcada por um contexto histórico de exploração, violência e não permissão do exercício de sua liberdade plena, e por isso mesmo, acaba vivendo uma situação de dupla discriminação: ser mulher em uma sociedade machista e negra em uma sociedade racista (MUNANGA, 2006). Diríamos até uma tripla discriminação, uma vez que a grande maioria das mulheres negras se encontra nas camadas mais pobres dessa sociedade capitalista da qual fazemos parte. As mulheres negras, simplesmente por serem mulheres, já não têm os mesmos direitos que os homens, sejam eles brancos ou negros. É claro que os homens negros não estão em igualdade de condições com os brancos, que detêm todos os privilégios, mas, no que tange ao gênero, homens negros ainda têm alguns benefícios sobre as mulheres negras. Além disso, essas mulheres também não possuem os mesmos direitos que as mulheres brancas, ou

seja, por serem negras, pertencem a uma categoria que ocupa um não-lugar, estando na base da pirâmide social brasileira.

Refletindo sobre essa suposta fragilidade feminina, percebemos que se trata de um estereótipo, pois ela não se aplica a todas as mulheres, muito menos às mulheres negras. Em 1851, Sojourner Truth, ex-escrava, já apontava as desigualdades entre o tratamento dado às mulheres negras e às mulheres brancas, em seu conhecido discurso “E eu não sou uma mulher?”, proferido na Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio. Dentre alguns questionamentos, ela diz:

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem - quando tinha o que comer - e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? (Disponível em <http://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gs.faNksA4>)

Enfim, a mulher negra é uma mulher igual à mulher branca? Se é, então por que é tratada diferente, por que não tem os mesmos direitos? Pensando sobre isso, a intelectual feminista negra brasileira Sueli Carneiro (2003) argumenta que as mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada, que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve, e ainda tem, na identidade feminina dessas mulheres. Neste sentido, a autora segue expondo as diversas situações em que as mulheres negras são tratadas como o “outro” em relação às mulheres brancas. Quando se fala desse mito da fragilidade feminina, por exemplo, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estão falando, se as negras fazem parte de um contingente

de mulheres que nunca foram tratadas como frágeis? Quando se fala em romper com o mito da rainha do lar, de que mulheres estão falando, se as negras nunca foram vistas como rainhas de nada?

Entendemos que em muitas famílias negras, de baixa renda, das periferias, a figura materna é muito forte, do ponto de vista simbólico e também material, o que faz com que essas mulheres, em muitos lares, sejam vistas como rainhas, figuras centrais na configuração do lar, tendo em vista que, em muitos casos, são ou foram as responsáveis pelo sustento da casa, pela criação dos/as filhos/as e pela reprodução da unidade doméstica. Contudo, mesmo que sejam figuras centrais e respeitadas no espaço doméstico, do lar e da família, nos espaços públicos e nas relações sociais com os/as não negros/as, estas mulheres continuam sendo rainhas de nada.

Essa discriminação racial na vida das mulheres negras é uma constante e não pode ser tratada como elemento secundário, destacando-se apenas a problemática econômica e social. Ainda há uma grande dificuldade da sociedade brasileira em assumir a questão racial como algo que precisa ser enfrentado diante do discurso dominante de que o combate das desigualdades sociais é suficiente para reparar também as desigualdades raciais, o que cria a falsa ideia de que vivemos em uma “democracia racial”. Por isso, é necessário entender a relação entre as categorias mulher e negro no pensamento acadêmico hegemônico. bell hooks (2013, p. 162-163), conta que, na busca por material acadêmico para documentar o que já sabia por experiência vivida, ficou

perplexa diante da completa ausência de qualquer enfoque das diferenças de gênero na vida dos negros; [...] Os acadêmicos geralmente falavam da experiência negra quando na verdade estavam se referindo somente à experiência dos homens negros. Significativamente, descobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os “negros”, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino.

A situação não é diferente no contexto brasileiro. Aqui, do mesmo modo, quando estas duas categorias são abordadas, o são a partir de um mesmo princípio, referindo-se a uma condição essencial dada pela natureza, tanto que, na maioria das vezes, as mulheres são vistas como portadoras de uma identidade feminina essencial, reforçando-se a

ideia de que todas as mulheres são iguais. Do mesmo modo, os/as negros/as também são vistos/as como uma categoria singular, a partir da qual todos/as os/as negros/as são vistos como um negro, no masculino, como se fossem todos homens. Mesmo sendo vistos como categorias unificadas, segundo Ângela Figueiredo (2008), desnaturalizar a mulher se mostra mais fácil do que desnaturalizar o negro, uma vez que o conceito de gênero permitiu enfatizar os aspectos socioculturais da experiência das mulheres, o que não teria acontecido com o conceito de raça.

Falando conceitualmente de cada uma das três categorias que são centrais para este trabalho (gênero, raça e classe) e que constituem a tríade discriminatória vivenciada pelas mulheres negras, ressaltamos inicialmente, de acordo com o pensamento da historiadora Joan Scott (1994), que o gênero é o saber¹² a respeito das diferenças sexuais. Segundo a autora, tal saber não é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo. Os aspectos biológicos que constituem os sexos masculino e feminino são diferenças que estão nos nossos corpos, contudo, a sociedade construiu ideias sobre essas diferenças, que acabam por basear as relações sociais. E essas representações sociais a respeito do que é masculino ou feminino atuam como normas de como devem ser as relações entre as pessoas. O grande problema é que o fazem a partir de uma distribuição desigual de valor e de poder entre homens e mulheres, que acaba por contribuir para a manutenção do mito da superioridade masculina.

Seus usos e significados nascem, então, de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder, ou seja, relações de dominação e subordinação são construídas. Deste modo, gênero pode ser entendido como a organização social da diferença sexual, sendo o saber que estabelece significados para as diferenças corporais (diferenças físicas e naturais entre homens e mulheres), significados estes que variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e o tempo, já que nada no corpo determina como a divisão social será definida (SCOTT, 1994).

A autora afirma que a ausência ou a subordinação das mulheres nas narrativas sobre “a marcha da civilização”, sua particularidade em

¹² O conceito de saber utilizado aqui é o proposto por Michel Foucault, sendo entendido como o significado da compreensão produzida pelas culturas e sociedades sobre as relações humanas, no caso, relações entre homens e mulheres.

relação ao “Homem Universal”, seu confinamento em pesquisas sobre o doméstico e o privado, indicam uma política que define e reforça prioridades, reprime certos temas em nome da maior importância de outros, naturaliza certas categorias e desqualifica outras. Podemos perceber então que a história não é apenas o registro das mudanças da organização social dos sexos, mas também participa da produção do saber sobre a diferença sexual, partindo do pressuposto de que as representações históricas do passado auxiliam a construir o gênero no presente.

Com relação a raça, salientamos que este conceito ocupa uma posição central na formação antropológica, assim como os estudos sobre sexo, gênero e sexualidade são uma constante desde o trabalho pioneiro de Margaret Mead (1935). De acordo com Marcelo Paixão e Luiz Carvano (2008), as primeiras concepções do termo dialogam com a variabilidade dos indivíduos no que tange aos aspectos físicos, e esta variabilidade gira essencialmente em torno de suas aparências, principalmente com relação ao grau de intensidade de pigmentação de suas peles, os tipos faciais, a cor dos olhos, o tipo de cabelos e a forma corporal. Deste modo, o que ocorre é uma associação de causa-efeito, na qual essas diferentes variações são relacionadas com determinadas manifestações culturais havendo uma identificável hierarquia em termos de compleição corporal e atributos mentais, psicológicos, estéticos e morais, em uma escala que vai do melhor para o pior, ou seja, das peles mais claras para as mais escuras, formando a base do pensamento racista.

É neste sentido que a

história das relações raciais no Brasil, assim como em outras partes do mundo, tem dividido claramente os ‘atributos do corpo’, como sendo mais fortes nos negros, e os ‘atributos da mente’, como características quase exclusivas dos brancos (PINHO, 2004, p. 82).

Sendo assim, o/a negro/a parece apenas apto/a ao esporte, à música e à dança, enquanto o/a branco/a costuma ser percebido/a como apto/a às atividades ditas intelectuais. Essa teoria, a qual correlaciona formas físicas, atributos culturais e escalas hierárquicas entre os tipos humanos, foi sendo desacreditada com os avanços do geneticismo, o qual veio confirmar a inexistência de raças humanas a partir de uma dimensão biológica.

Contudo, Kabengele Munanga (2004) afirma que, mesmo que o conceito seja cientificamente inválido, isso não quer dizer que todos os indivíduos ou todas as populações sejam geneticamente semelhantes. O que ocorre é que os patrimônios genéticos são diferentes, mas essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças, muito menos em superiores ou inferiores. Partindo desse pressuposto, o conceito, tal qual o utilizamos atualmente é, antes de tudo, ideológico e, assim como toda ideologia, esconde algo não explícito, ou seja, uma relação de poder e de dominação. Sendo assim, não havendo raça na perspectiva biológica, em que dimensão ela se justifica? Na dimensão social, uma vez que a raça é uma realidade política e social, de dominação e exclusão, capaz de reproduzir desigualdades e privilégios, construída culturalmente.

Por isso mesmo, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003b) coloca o conceito de raça como uma ação discursiva, ou seja, um discurso social sobre a origem. Mesmo não existindo biológica e cientificamente, a ideia de raça não desapareceu do imaginário e da ideologia de alguns grupos. Para estes, o termo ainda está fundamentado em ideologias racistas, intolerantes e agressivas, que atribuem a indivíduos de determinadas aparências físicas e/ou aportes culturais certas características, positivas ou não. Tais padrões acabam sendo decisivos nas trajetórias pessoais e profissionais de cada indivíduo, seja ampliando ou reduzindo suas chances de mobilidade social. Por outro lado, o termo raça permeia a perspectiva defendida pelos movimentos sociais de defesa dos contingentes historicamente discriminados. Tal ponto de vista se baseia na noção de raça estritamente como uma variante sociocultural, correspondente a um modo de constituição de padrões de solidariedade entre os afetados pelo problema, assim favorecendo sua ação coletiva em defesa da integridade física, legal e territorial.

Para Nilma Lino Gomes (2005), é nesta perspectiva que o termo raça faz sentido, uma vez que no Brasil, “tudo que vem de negro, de preto”, ou é inferior ou é maléfico, como a religião, os ritmos, os hábitos, afinal, são os atributos físicos que caracterizam esses indivíduos ou grupos. A raça é então um marcador de sua pertença e fator que indica a diferença com outros grupos. Deste modo, quando estes movimentos sociais antirracistas resgatam o termo raça, trata-se da recriação de uma perspectiva de pensamento que é sim racializada, porém não racista. É justamente o contrário, seu objetivo é combater o racismo e suas consequências nocivas. “Se é bem verdade que toda forma de pensamento racista possui uma fundamentação racializada, não

necessariamente uma forma de pensamento racializada precisa necessariamente ser racista” (PAIXÃO e CARVANO, 2008, p. 31-32).

Já quando falamos em classe, normalmente fazemos a associação com o marxismo¹³. De acordo com Jessé Souza (2005), Marx não é o único teórico das classes sociais, tampouco o mais criativo ou atual neste tema. Para o autor, a crítica weberiana ao conceito de classe marxista, por exemplo, já negava o vínculo direto estabelecido por Marx entre “situação de classe” e certo “interesse de classe”, uma vez que, para Weber, essa correspondência é sempre uma questão empírica e aberta, não podendo ser decidida *a priori*. Pierre Bourdieu vinculou criativamente as heranças marxistas e weberianas. De Marx, Bourdieu absorveu a tese da determinação de classe do comportamento humano em sociedade e de Weber a noção de bidimensionalidade da estratificação social sob o capitalismo. Ao unir ambos os princípios, segundo o autor, Bourdieu construiu uma noção de estratificação social que combinava os aspectos econômicos e socioculturais e vinculava a situação de classe a uma “condução da vida” específica.

Esta condução da vida representava uma determinada atitude em relação ao mundo em todas as dimensões sociais, não se restringindo apenas à esfera econômica, e seria esta condução de vida que permitiria constituir laços objetivos de solidariedade, por um lado, e de preconceito, por outro. Seria ela também que propiciaria a justificação de privilégios ao permitir que estes “apareçam” como qualidades inatas dos indivíduos e não como socialmente determinados. Ao refletir sobre o tema, Jessé de Souza (2005, p. 49) afirma:

¹³As classes sociais, para Marx, surgem a partir da divisão social do trabalho. Em razão dela, a sociedade se divide em possuidores (a classe dominante, a burguesia) e não detentores dos meios de produção (a classe dominada, o proletariado). Deste modo, as relações de produção regulam tanto a distribuição dos meios de produção e dos produtos quanto a apropriação dessa distribuição e do trabalho. São essas relações que expressam as formas sociais de organização voltadas para a produção e os fatores decorrentes dessas relações resultam em uma divisão no interior das sociedades. Por ter uma finalidade em si mesmo, o processo produtivo aliena o trabalhador, já que é somente para produzir que ele existe.

O que está em jogo aqui é uma noção historicamente construída e culturalmente contingente de personalidade e de condução da vida que vai separar e unir, por vínculos de solidariedade e preconceito, pessoas e grupos sociais em superiores e inferiores, segundo critérios que passam a dever sua objetividade incontestável ao fato de estar inscritos na lógica opaca e intransparente de funcionamento de Estado e mercado.

As gerações que nascem já sob a égide das práticas disciplinarizadoras já consolidadas institucionalmente, esse modelo contingente assume a forma naturalizada de uma realidade auto-evidente que dispensa justificação. Responder aos imperativos empíricos de Estado e mercado passa a ser tão óbvio quanto respirar ou andar. Não conhecemos nenhuma outra forma de ser e desde a mais tenra infância fomos feitos e continuamente remodelados e aperfeiçoados para atender a estes imperativos. É essa realidade que permite e confere credibilidade às concepções científicas que desconhecem a lógica normativa contingente desses “sub-sistemas”. Ela assume a forma de qualquer outra limitação natural da existência, como a lei da gravidade, por exemplo, contra a qual nada podemos fazer.

Mas como estas categorias se inter-relacionam e como atuam na construção das desigualdades existentes em nossa sociedade? Para entender tal relação, é preciso pensarmos nas bases que constroem e consolidam o nosso modo de organização social. Quando falamos em relações sociais, estamos falando dos modos dominantes de contato e trocas entre os diferentes grupos sociais, e essas relações estão alicerçadas no gênero, na raça e na classe. À luz dessas contribuições, entendemos que as condições injustas às quais estão submetidas as mulheres, a população negra e a classe trabalhadora como um todo não ocorrem por acaso, afinal, gênero, raça e classe são noções fundamentais para pensarmos a realidade social, colocando-se como chaves explicativas da situação de injustiça e de ausência de direitos predominante em nossa sociedade.

Fica evidente então que as relações sociais de gênero são relações de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. No

entanto, essa percepção das diferenças é uma elaboração social e não um fato natural, carregada de sentidos historicamente construídos que hierarquizam as relações entre homens e mulheres na vida social, em detrimento das mulheres, impactando negativamente em suas vidas porque fornece o substrato através do qual se consolidam normas culturais que estruturam o lugar das mulheres como restrito ao espaço privado (esposas, donas de casa, mães).

Somada às questões de gênero, a compreensão histórica da associação dos elementos classe - fazendo referência aqui à desigualdade econômica - e raça permite entender porque a maioria das mulheres negras se concentra no menor nível de renda do país. Nas palavras de Rosana Martinelli de Freitas (2008) se trata da “feminização da pobreza”¹⁴, ou seja, as mulheres vêm se tornando, ao longo do tempo, mais pobres do que os homens. A partir dos resultados de suas pesquisas, a autora conclui que, apesar do progresso na redução das desigualdades de gênero, ainda permanecem substanciais diferenças entre os sexos, agravadas pela questão racial, fazendo com que a pobreza brasileira tenha um rosto “feminino e negro”. Além disso, na formação social brasileira as relações raciais se articularam com as relações de exploração no processo de acumulação capitalista (sem esquecer as relações de gênero) a partir do trabalho escravo imposto à população negra traficada da África.

Referindo-se ao contexto norte-americano do período escravista (mas que também ajuda a compreender a situação no Brasil), Angela Davis (2016, p. 17) apresenta um claro panorama da situação das mulheres negras durante a escravização, e que tem reflexos até os dias de hoje:

O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência

¹⁴ Para Pearce (1978) citado por Freitas (2008), a feminização da pobreza é um processo que se desenvolve a partir do momento em que as mulheres com filhos passam a não ter mais o marido ou companheiro morando no mesmo domicílio e se responsabilizando pelo sustento da família, ou seja, quando a mulher, sozinha, tem que prover o seu sustento e o de seus filhos. Dessa forma, a feminização da pobreza se objetiva nas famílias/domicílios chefiados por mulheres.

ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras.

A autora assim enfatiza as relações entre gênero, trabalho e opressão:

A maioria das meninas e das mulheres, assim como a maioria dos meninos e dos homens, trabalhava pesado na lavoura do amanhecer ao pôr do sol. No que dizia respeito ao trabalho, a força e a produtividade sob a ameaça do açoite eram mais relevantes do que questões relativas ao sexo. Nesse sentido, a opressão das mulheres era idêntica à dos homens.

Mas as mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. [...] quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmea (DAVIS, 2016, p. 19).

Fatos como estes poderiam ser considerados história ou resquícios do período colonial, contudo, ainda permanecem vivos no imaginário social e ganham novas nuances e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém ilesas as relações de gênero segundo a cor ou a raça, instituídas no período da escravidão. Nestas análises vemos nitidamente como gênero, raça e classe se interseccionam e se inter-relacionam configurando as opressões, desigualdades e discriminações vividas pelas mulheres negras desde a escravização e como ainda permanecem arraigados em nossa sociedade. Historiadoras brasileiras também têm assinalado que desde a escravização a mulher já era vista como inferior por ser fêmea (mesmo que em alguns casos, como nos trabalhos forçados, fosse tratada em igualdade com os homens), desprovida de humanidade por ser negra, e mera força de trabalho e mão de obra barata, por ser escrava. Mesmo com alguns rearranjos, as mulheres negras permanecem presas às

amarras do patriarcado, do racismo e do capitalismo, ou seja, das relações desiguais de gênero, raça e classe.

2 “UMA SOBE E PUXA A OUTRA”¹⁵: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Neste capítulo, o entendimento de Patricia Hill Collins (2000) a respeito do que se propõe uma epistemologia feminista negra é fundamental para demonstrarmos e entendermos o quanto um olhar mais atento e, porque não, mais sensível, é fundamental para percebermos como o passado e o presente das interlocutoras da pesquisa e de suas famílias, em especial das mulheres, se inter cruzam e influenciam em suas trajetórias e têm impactos significativos em suas vidas.

Nas palavras da autora, uma epistemologia feminista negra possui quatro dimensões. A primeira delas seria a experiência concreta como critério de significado, onde podemos perceber dois tipos de saber: o conhecimento e a sabedoria. Neste sentido, viver a vida como uma mulher negra requer sabedoria, afinal, o conhecimento sobre a dinâmica de opressão de raça, gênero e classe tem sido essencial para sua sobrevivência.

Mulheres afro-americanas precisam de sabedoria para saber como lidar com os “tolos instruídos” [...] Enquanto membros de um grupo subordinado, mulheres negras não podem se dar ao luxo de serem tolas de nenhum tipo, pois nossa objetificação como o Outro nos nega as proteções que a pele branca, a masculinidade e a riqueza conferem. Essa distinção entre conhecimento e sabedoria, e o uso da experiência como o critério que os divide, tem sido central para a sobrevivência das mulheres negras. No contexto de opressão de raça, gênero e classe, a distinção é essencial. Conhecimento sem sabedoria é adequado para os poderosos, mas sabedoria é essencial para a sobrevivência dos subordinados (HILL COLLINS, 2000, p. 257).

A segunda dimensão seria o uso do diálogo na avaliação das proposições de conhecimento, uma vez que, para as mulheres negras, novas hipóteses de conhecimento raramente são interpretadas em situação de isolamento de outros indivíduos e são, geralmente,

¹⁵ Um dos lemas da Marcha das Mulheres Negras 2015.

desenvolvidas por meio de diálogos com outros membros da comunidade. Conforme pontua bell hooks (1989), diálogo implica a fala entre dois sujeitos, e não a fala entre sujeito e objeto, tratando-se de uma fala humanizadora, uma fala que desafia e resiste à dominação. Por isso mesmo, um pressuposto epistemológico primário que embasa o uso do diálogo na avaliação de proposições de conhecimento dita que é a conexão, e não a separação, o componente essencial do processo de validação do conhecimento.

A próxima dimensão apontada por Patricia Hill Collins (2000) seria a ética do cuidado, sugerindo que a expressividade pessoal, as emoções e a empatia são centrais para o processo de validação do conhecimento, pois as ideias não podem ser separadas dos indivíduos que as criam e compartilham.

A ética do cuidado é composta por três elementos inter-relacionados: a ênfase em uma singularidade individual, a adequação das emoções nos diálogos e o desenvolvimento da capacidade de empatia:

A ênfase colocada na expressividade e emoção nas comunidades afro-americanas carrega uma marcada semelhança com as perspectivas feministas sobre a importância da personalidade no conhecimento conectado. Belenky *et al.* (1986) assinalam que duas orientações contrastantes caracterizam o saber: um de separação, baseado em procedimentos impessoais, para estabelecer a verdade, e a outra de conexão, na qual a verdade emerge através do cuidado. Embora essas formas de conhecimento não sejam especificamente gendradas, um número desproporcional de mulheres depende do conhecimento conectado. Diferentes conhecedores tentam subtrair das ideias de um indivíduo a sua personalidade porque veem a personalidade como uma forma de enviar aquelas citadas ideias. Em contraste, conhecedores conectados veem a personalidade como uma adição às ideias de um indivíduo e a personalidade de cada membro do grupo enriquece a compreensão de um grupo. O significado da singularidade individual, expressividade pessoal e empatia nas comunidades afro-americanas se assemelham assim à importância que algumas análises

feministas dão à “voz interior” das mulheres (BELENKY *et al.*, 1986 apud HILL COLLINS, 2000, p. 220).

E a quarta dimensão seria a ética da responsabilidade pessoal, noção na qual cada ideia tem um/a dono/a e que a identidade do/a dono/a importa. Assim, as avaliações das reivindicações de conhecimento de um indivíduo permitem medir simultaneamente seu caráter, valores e ética. Dentro desta lógica, muitos afro-americanos rejeitam as crenças prevalecentes de que investigar o ponto de vista pessoal de um indivíduo está fora dos limites da discussão. Em vez disso, todas as opiniões expressas e as ações realizadas são pensadas como derivadas de um conjunto central de um núcleo de crenças que não podem ser outra coisa que não pessoal.

É através de um olhar baseado nessas quatro dimensões que conseguimos perceber todas as nuances inseridas no relato de Tatiane, quando ela nos fala um pouco de sua história de vida:

“Meu nome é Tatiane, tenho 20 anos, não sou de Salvador, sou do interior, da cidade de Valença/BA, que fica a mais ou menos 100 km daqui. Eu tenho mais duas irmãs, mais velhas, uma com 23 e outra com 24 anos, que são formadas em pedagogia. Eu fui a primeira a querer sair de casa pra estudar, porque, na verdade, a condição dos meus pais, quando as minhas irmãs estavam concluindo o ensino médio e tentando ingressar na universidade, não permitia que elas pudessem tentar estudar em outro lugar, em outra cidade. E as oportunidades também não eram como são hoje. Então, mesmo que o curso de pedagogia não fosse o que elas queriam, porque uma delas queria a área de comunicação, dentro das possibilidades que elas tinham na época, elas fizeram vestibular e passaram, na UNEB, que é a universidade que tem na cidade. E concluíram o curso. Já eu tive outras opções, outras possibilidades. E acho que o que mais me motivou a querer estudar fora foi o fato de ter feito o ensino médio no Instituto Federal, oportunidade que minhas irmãs também não tiveram, por questões financeiras mesmo, porque meus pais não tiveram dinheiro pra pagar a inscrição. No Instituto eu fiz o técnico em

informática e tive várias vivências que me permitiram expandir meus pensamentos, me fizeram querer continuar estudando, querer vir pra universidade federal. E lá foi um momento de muito aprendizado, não só do ensino mesmo, mas pra vida. Eu viajei pra outros estados, eu participei de olimpíadas de português, eu fiz coisas que se eu estivesse estudado em um colégio municipal ou estadual eu não teria feito. Então eu resolvi arriscar. [...] Aí eu vim, só que foi um processo bem difícil porque, realmente, as minhas condições estão bem complicadas. Eu tô aqui porque eu quero, porque sou guerreira mesmo. Eu recebo o auxílio moradia, que hoje é R\$630,00, e com esse dinheiro eu tenho que pagar o aluguel, garantir o transporte, garantir a alimentação, enfim, tenho que fazer tudo, porque minha mãe não tem condições de me ajudar, ela não pode me mandar dinheiro todo mês. Então o dinheiro é contado mesmo, se eu quiser fazer alguma coisa extra, eu não tenho como fazer, a minha vida é bem regrada, de acordo com esse dinheiro. Quando eu entrei, tentei ganhar outra bolsa, que é de projeto (de extensão), mas não consegui, então esse ano eu tô tentando de novo e isso vai me ajudar muito, porque é bem difícil conseguir viver bem com esse dinheiro” (Tatiane, 20 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada pela autora em 1 de abril de 2016).

Primeiramente, este relato aconteceu de forma tão profunda e detalhada porque a interlocutora se sentiu à vontade para tal, e esta sempre foi uma preocupação durante a realização das entrevistas: conseguir estabelecer um diálogo horizontal com as interlocutoras, tratando-as como parte fundamental deste trabalho e não apenas como objetos, meras informantes. Depois, se não olharmos para este relato tendo em mente a ética do cuidado e da responsabilidade, podemos cair no erro de não considerar estes fatos importantes, ou mais, não perceber o quanto todos estes fatores citados por Tatiane influenciaram em sua trajetória e em suas escolhas, refletindo no que ela é e no que ela poderá vir a ser futuramente, ou seja, no quanto essa sua experiência é um fator

concreto de significação, tangível e intangível, assim como podemos perceber também nas palavras de Débora:

“Minha mãe morou no Rio de Janeiro por 17 anos. Ela saiu de Salvador na busca de melhores condições de vida, mas nesse percurso ela teve a mim, em 1993. Quando eu tinha um ano, meu tio foi me buscar, pra que ela pudesse ter mais desenvoltura no Rio e continuasse trabalhando, contudo, ela teve outro filho depois de três anos, o meu irmão que tem Síndrome de Down. E eu fiquei aqui em Salvador, com meus avós, os pais dela. Só quando eu tinha nove anos de idade eu fui conhecer minha mãe, de fato, porque mesmo ela vindo me visitar às vezes, só quando eu tinha nove anos que ela voltou pra Salvador, e então eu tive consciência de que ela era minha mãe. Eu morei com ela durante dois anos, mais ou menos, e nesse período, durante uma fase, a gente saiu de casa de aluguel e foi morar no movimento social, o movimento dos sem teto. Mas aí eu comecei a sentir falta dos meus avós e sentir um pouco de vergonha também, porque eu não morava em uma casa de fato, eu morava em um movimento social, que a princípio as pessoas acreditam que é lugar de vagabundagem, lugar de gente que não tem o que fazer e tudo mais. E olha que a gente foi morar lá pelo meu incentivo. Na época eu tinha 11 anos, então quando minha mãe falou que não tinha condições de continuar pagando o aluguel, porque era de fato muito caro, eu sugeri que a gente fosse pra lá, porque só tinha eu, ela e meu irmão, ou seja, nosso pai... na verdade eu não sou nem registrada por ele, só pra começar... eu cheguei a conhecer ele, quando eu tinha 17 anos e fui no Rio, mas só tive contato com ele duas vezes e voltei pra Salvador, e não tenho contato, ou seja, eu não tenho vínculo nenhum com a família do meu pai biológico, a única família que eu tenho é por parte da minha mãe. Eu moro atualmente com meu avô, moro desde que saí do movimento social. Antes tinha também minha avó, mas ela morreu em 2008. E devido ao fato de eu e minha mãe termos ficado um bom tempo afastadas, a fase inicial da minha vida, a nossa

relação não é muito de mãe e filha, porque eu não tenho o mesmo sentimento de filha por ela, é mais de amizade, amor, carinho, respeito. Não que eu não goste dela como mãe, eu gosto, a amo, respeito, mas ela acha que eu deveria ter todo esse afeto de mãe e filha quando moram juntas, porque hoje eu sei que eu vim pra Salvador por vários outros motivos e não porque ela estava me renegando, mas eu não consigo ser assim. E não é por uma escolha, é uma questão de vivência mesmo. E atualmente a gente até tem se visto muito pouco, devido aos atritos que a gente sempre tem. Eu tenho muitos atritos ideológicos, de posicionamento, com ela” (Débora, 22 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada pela autora em 7 de abril de 2016).

O motivo de tais diálogos existirem está no examinar de experiências vividas para a presença de uma ética de cuidado. Nem a emoção nem a ética estão subordinadas à razão. Em vez disso, emoção, ética e razão são usadas como componentes interconectados e essenciais na avaliação de reivindicações de conhecimento. Nesta epistemologia alternativa, os valores estão no coração do processo de validação do conhecimento de tal forma que a investigação tem sempre um objetivo ético. Além disso, quando essas quatro dimensões se tornam politizadas e conectadas a um projeto de justiça social, elas podem formar uma estrutura para o pensamento e prática feminista negra.

E é por isso que o contexto de vida das interlocutoras passa a ser o eixo fundamental, que norteia e impacta em suas vidas e em suas escolhas atuais. Traçando um perfil geral das interlocutoras da UFSC, percebemos que são, em sua maioria, dos estados do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, especificamente, tendo apenas uma interlocutora da região Sudeste. Entre elas, Ana Paula, Camila, Isadora, Liliane e Melissa são naturais de e moram em Florianópolis ou adjacências, Laura nasceu no Rio Grande do Sul, mas foi morar em Florianópolis ainda criança, em função da mãe, que tinha os pais na cidade. Já Bruna, Carolina, Rafaela e Renata passaram a residir na ilha em função de terem passado no vestibular. Carolina já sabia desde muito cedo que para poder ingressar no ensino superior teria que mudar para Florianópolis, já que ela sempre desejou ingressar em uma universidade pública, e na sua cidade só existiam instituições privadas. Bruna,

Rafaela e Renata disseram que tentaram seleções em outras instituições. Rafaela até passou em uma universidade no Rio Grande do Sul, mas optou pela UFSC, porém as demais não passaram, e por isso mudaram-se, também, para a cidade, conforme esquematizado no Quadro 1:

Quadro 1: Perfil geral das interlocutoras¹⁶ da UFSC

Interlocutoras	Idade	Curso	Ano de ingresso	Origem	Origem escolar	Nível de escolaridade dos pais/responsáveis (F/M)
Ana Paula	36	Direito	2011	Florianópolis/SC	Rede Pública	Ens. Médio/Téc. Eletricista
Bruna	23	Direito	2012	Passo Fundo/RS	Rede Pública	Ens. Sup. Inc. (Administração)/Ens. Sup. Inc. (Direito) ¹
Camila	22	Serviço Social	2012	São José/SC	Rede Pública	Ens. Sup. e Pós-Grad. (Pedagogia)/Ens. Fund. Inc.
Carolina	32	Direito	2013	Tubarão/SC	Rede Pública	Ens. Médio/Ens. Fund. Inc.
Isadora	20	Enfermagem	2013	Florianópolis/SC	Rede Pública	Ens. Médio/Ens. Superior (Design de Interiores)
Laura	24	Engenharia Sanitária e Ambiental	2012	Rio Grande/RS	Rede Pública	Ens. Superior (Pedagogia)/Ens. Médio
Liliane	29	Enfermagem	2014 ²	Florianópolis/SC	Rede Pública; Ens. Médio no IFBA; 3º ano supletivo	Ens. Fund./Ens. Médio Inc. (Téc. Em Refrigeração)
Melissa	26	Enfermagem	2012	Florianópolis/SC	Rede Pública	Ens. Sup. (Gestão Tecnológica)/Ens. Médio
Rafaela	23	Serviço Social	2014	Campinas/SP	Rede Pública	Semi analfabeta/Ens. Fund. Inc.
Renata	26	Engenharia Sanitária e Ambiental	2013	Porto Alegre/RS	Rede Pública	Ens. Sup. (Ciências Contábeis e História)

¹ Ambos depois de aposentados, em instituições privadas.

² Liliane é graduada em Educação Física (2011) e em 2014 ingressou em Enfermagem através das vagas de retorno para graduados/as, por isso não é cotista, mas foi mantida como interlocutora pelo fato de que, sendo cotistas ou não, as/os estudantes negras/os são lidas/os como tal na universidade, enfrentando as mesmas dificuldades e opressões que os/as cotistas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em função disso, podemos perceber que a maioria destas estudantes procurou ingressar em uma instituição geograficamente próxima a suas famílias, em função do apoio que estas oferecem neste momento de suas trajetórias, já que quase a totalidade delas afirmou que recebe ajuda financeira dos pais para custear os estudos e as despesas básicas, uma vez que, com exceção de Rafaela, nenhuma recebe bolsa ou auxílio da instituição. Algumas, como Carolina, Laura e Liliane,

¹⁶ Os nomes são fictícios, para preservar a identidade das interlocutoras.

trabalham e precisam conciliar os horários dos cursos, alguns deles integrais, com os horários e a grade de disciplinas.

“Além de todas as dificuldades de me manter em uma universidade racista, branca, ainda tem todos os impedimentos pra uma aluna negra se manter num curso integral, com aula de manhã e de tarde. Eu tento burlar o sistema, não pegar todas as disciplinas que deveria, mas mesmo assim a grade é bem pesada” (Liliane, 29 anos, estudante de enfermagem/UFSC, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 27 de outubro de 2015).

Com relação à escolarização, todas estudaram na rede pública, sendo que Liliane cursou o 1º e o 2º ano do ensino médio no Instituto Federal e o 3º ano concluiu com o supletivo, hoje EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quando questionadas sobre a existência de muitas crianças ou jovens negras nas escolas que estudaram, foi consenso que, durante o ensino fundamental, quase sempre em escolas de bairro, havia mais crianças negras, que foram diminuindo com o avanço das séries, até serem um número mais reduzido no ensino médio. Com exceção de Ana Paula e Liliane, que tiveram que trabalhar já desde muito cedo para custear suas despesas e a de seus estudos, as demais interlocutoras assinalaram que tiveram a educação básica custeada pelos pais ou familiares que assumiram esta função, como avós e tios/as. Camila começou a trabalhar com 16 anos, mas não para custear suas despesas básicas, conforme relata:

“Eu comecei a trabalhar com 16 anos, como jovem aprendiz, mas não era pra me sustentar ou custear meus estudos, era pra poder ter meu próprio dinheiro e gastar com besteiras. E minha mãe também sempre incentivou isso, pra que eu soubesse de onde vem o dinheiro” (Camila, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada em 10 de março de 2016).

Já quando a questão foi a escolha pelos cursos, as respostas foram bastante variadas. Algumas sempre souberam que queriam os cursos escolhidos, outras tinham algumas opções e acabaram ingressando porque, entre as tentativas no vestibular, acabaram passando

nos cursos em questão. Liliane, por exemplo, já é graduada em educação física, mas está em uma segunda graduação:

“Eu sou formada em educação física, sou da primeira turma de cotistas do curso. Me formei em 2011 e dei um tempo, fui trabalhar, fiquei esse tempo aí dando cabeçada, mas sempre soube que minha grande paixão era enfermagem. Então abriram as vagas de retorno para graduados ano passado (2014). Pra essas vagas não têm cotas, mas eu entrei como cotista porque eu fui cotista na educação física. E mesmo que não fosse, eu sou lida como tal dentro da universidade” (Liliane, 29 anos, estudante de enfermagem/UFSC, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 27 de outubro de 2015).

Um aspecto que chamou a atenção é, para as estudantes de serviço social, uma dúvida bem frequente era entre esse curso e o de psicologia, tanto entre as entrevistadas da UFSC quanto da UFBA. Neste sentido, além dos motivos mencionados por elas, talvez possamos atribuir esse ingresso também ao fato da concorrência, a relação candidato/vaga no serviço social ser bem menor que na psicologia, um curso bastante concorrido e “de prestígio”, assim como direito e engenharias.

“Eu tinha dúvidas entre serviço social e psicologia, tanto que meu primeiro vestibular foi pra psicologia e não passei, então resolvi tentar serviço social e passei, felizmente (risos). Eu decidi tentar e se não gostasse voltava a tentar psicologia, mas desde que eu entrei no curso eu gostei, eu vi que era o que eu queria” (Camila, 22 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada em 10 de março de 2016).

“Eu tinha duas opções: serviço social ou psicologia, mas aí eu passei logo em serviço social. Eu sempre falava que queria fazer psicologia, é uma área que me agrada, e eu sentia muito essa necessidade de ir pras áreas mais humanas, mas eu tô vendo que o serviço social vai conseguir me preencher isso também, e eu tô

gostando” (Tatiane, 20 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 1 de abril de 2016).

O perfil geral das interlocutoras da UFBA difere um pouco das estudantes da UFSC, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2: Perfil geral das interlocutoras da UFBA

Interlocutoras	Idade	Curso	Ano de ingresso	Origem	Origem escolar	Nível de escolaridade dos pais/responsáveis (F/M)
Antônia	25	Direito	2014	Salvador/BA	Ens. Fund. na rede privada (escola de bairro); Ens. Médio na rede pública; 3º ano no IFBA	Ens. Médio Inc./Ens. Médio Inc.
Daniela	24	Direito	2013	Salvador/BA	Rede pública; Ens. Médio no IFBA	Ens. Sup. Inc. (Pedagogia)/Ens. Sup. Inc. (Rel. Públicas EAD)
Débora	22	Direito	2013	Rio de Janeiro/RJ	Rede pública (Colégio da Polícia Militar)	Ens. Fund. Inc./Ens. Fund. Inc.
Fernanda	21	Direito	2013	Salvador/BA	Ens. Fund. até 5ª série na rede privada; a partir da 6ª série na rede pública (escola militar)	Ens. Médio/Ens. Médio
Giovana	23	Engenharia Química	2013	Salvador/BA	Ens. Fund. na rede privada; Ens. Médio na rede pública	Ens. Sup. Inc. (Gestão de Eventos)/Ens. Médio
Joana	20	Direito	2014	Salvador/BA	Ens. Fund. na rede privada (com bolsa); Ens. Médio na rede pública (IFBA)	Ens. Médio (Técnica em Enfermagem)/Ens. Médio (Técnico em Segurança)
Júlia	21	Engenharia Elétrica	2014	Salvador/BA	Ens. Fund. na rede privada; Ens. Médio na rede pública (IFBA)	Ens. Médio/Ens. Sup. Inc. (em curso)
Larissa	18	Serviço Social	2015	Salvador/BA	Rede privada ¹	Ens. Sup. (Pedagogia e Artes)/Ens. Médio
Luísa	19	Serviço Social	2015	Salvador/BA	Ens. Fund. até 4ª série na rede privada; a partir da 5ª série na rede pública	Ens. Médio/Ens. Médio
Marília	27	Enfermagem ²	2013	Ribeira do Pombal/BA	Ens. Fund. na rede pública; Ens. Médio na rede privada ³	Ens. Fund. Inc./Ens. Fund. Inc.
Mirela	19	Engenharia Química	2014	Salvador/BA	Ens. Fund. Até 4ª série na rede privada (de bairro); da 5ª a 8ª série na rede pública (escola militar); Ens. Médio Projeto OGUINTEC ³	Ens. Sup. Inc. (Matemática, cursando)/ Ens. Fund.
Naira	22	Enfermagem ⁴	2015	Salvador/BA	Rede pública	Ens. Sup. (Administração)/analfabeto
Natália	34	Enfermagem	2013	Salvador/BA	Rede Pública	Ens. Fund. Inc./analfabeto
Tatiane	20	Serviço Social	2015	Valença/BA	Rede pública; Ens. Médio no IFBA	Ens. Fund. Inc./Ens. Fund. Inc.
Thais	24	Engenharia de Produção ⁵	2013	Ipirá/BA	Rede Pública	Ens. Médio/Ens. Médio

¹Larissa não é cotista, mas foi mantida como interlocutora pelo motivo explicado anteriormente.

² Marília ingressou no curso de Enfermagem a partir do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde.

³ Marília não é cotista, mas foi mantida pelo motivo explicado anteriormente.

⁴ Naira está cursando o BI em Saúde e optou por Enfermagem.

⁵ Thaís está cursando o BI de Ciência e Tecnologia e optou por Engenharia de Produção.

Fonte: Elaborado pela autora.

Aqui todas as estudantes são de Salvador ou de cidades do interior da Bahia. Débora nasceu no Rio de Janeiro, mas veio morar na cidade ainda criança, então é praticamente soteropolitana. Percebemos então, que estas estudantes procuraram uma instituição também próxima geograficamente de seus locais de origem, ou na própria cidade, mas suas condições diferem em um aspecto: as que são da cidade de Salvador afirmaram que recebem ajuda financeira dos pais ou parentes que assumiram este papel, enquanto as que vieram de cidades do interior, admitiram depender quase que exclusivamente dos auxílios da instituição (moradia estudantil, auxílio moradia, bolsas de iniciação científica) para se manterem na cidade, pois os pais, que ainda vivem no interior, não têm condições de ajudar financeiramente, então só contribuem eventualmente.

“Quando minha mãe pode, ela manda cem, duzentos reais. Não é uma coisa obrigatória e nem de que todo mês eu vou receber, quando dá ela manda. Tem vezes que eu não quero nem pedir, porque minhas irmãs não sabem o que eu tô fazendo aqui e acham que eu fico gastando dinheiro com outras coisas, sem necessidade” (Tatiane, 20 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 1 de abril de 2016).

Com relação à escolarização, todas as que são cotistas afirmaram que estudaram na rede pública. Conforme dito anteriormente, Larissa e Marília não são cotistas, mas foram mantidas na pesquisa, pois, sendo negras, são lidas como cotistas, independentemente de serem ou não. Aqui também aparece a questão de que, enquanto estudavam em escolas de bairro, principalmente no ensino fundamental, tinham muitos/as colegas negros/as. Perceberam que a situação começou a mudar quando ingressaram no ensino médio, sendo bem menos os/as jovens negros/as presentes nas escolas. Antônia, Daniela, Joana, Júlia e Tatiane, que estudaram no Instituto Federal, e Débora e Fernanda, que estudaram em escolas militares, dizem que nesses espaços os/as jovens

negros/as eram raros/as. Larissa e Marília, que estudaram na rede privada, relatam a mesma situação. Outro aspecto que chama a atenção é que as entrevistadas fizeram questão de frisar a diferenciação existente entre o ensino público das escolas convencionais e o ensino, ainda que público, das escolas militares, que eram vistas como tendo uma maior qualidade de ensino.

“Eu entrei no colégio militar em 2000 e até 2007-2008, devido principalmente ao rigor do ensino, que era muito grande, era possível perceber a disparidade de cor. Tinham muitos alunos que eram filhos de militares, militares brancos, que tinham condições e tudo mais. Depois de 2008, que teve uma mudança na estrutura de ensino da escola, os pais desses alunos perderam o interesse em deixar seus filhos estudando lá, e também começou a questão do acesso à escola ser por sorteio (não mais através da realização de provas), e então começou a aumentar o número de alunos negros. Atualmente, eu estive lá dando uma palestra, e eu notei que a grande maioria dos alunos agora é negra, porque os brancos não estão mais interessados em colocar seus filhos lá, ainda que seja uma escola pública melhor que as demais, o ensino não é o mesmo de antes, então os pais não veem mais o colégio da polícia militar como o melhor colégio para os seus filhos. Agora eles (os brancos) querem colocar os seus filhos na escola particular” (Débora, 22 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 7 de abril de 2016).

Em se tratando da questão da escolha pelos cursos, as respostas foram bastante semelhantes às das estudantes da UFSC. Aqui também percebi certa dúvida sobre as escolhas, quase sempre entre um curso mais concorrido e um menos, conforme o relato a seguir:

“Minha primeira opção de curso foi direito, que é uma coisa que eu ainda não esqueci. Mas eu sempre gostei de serviço social também, porque eu acho um trabalho importante. E além de assistente social quero ser delegada, e eu sempre pensava que eu não queria ser essas delegadas qualquer, eu quero ser uma delegada

humanizada, que quando alguém chegue pra mim eu consiga entender o problema além do problema. Então eu acho que o serviço social vai me guiar muito por esse caminho” (Larissa, 18 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 1 de abril de 2016).

Não é raro ouvir dessas estudantes que sua geração é a primeira da família que está conseguindo acessar o ensino superior, enquanto suas mães, tias, avós, quando muito, conseguiram concluir o ensino médio. Carolina, por exemplo, enquanto fala sobre sua história familiar, deixa bem evidente que, enquanto sua mãe, ainda criança, foi escolhida entre todos/as os/as filhos/as para trabalhar e ajudar no sustento da casa, ela foi escolhida para estudar:

“A minha vó criou o meu tio e as minhas tias sozinha. Ela se divorciou do meu avô muito cedo, na verdade, ela foi abandonada por ele. Meu avô foi um empresário que conseguiu acumular muito dinheiro, trabalhou com a construção civil no sul do estado (de Santa Catarina), tinha imóveis, propriedades aqui em Florianópolis, mas ao passo que ele juntou dinheiro muito rápido, ele perdeu esse dinheiro muito rápido também, e foi abandonando a família aos poucos. Então minha vó teve uma queda muito brusca, a família ascendeu e decaiu muito rápido. Ela cuidou de todas as minhas tias e do meu tio plantando e colhendo, vendendo ovos, vendendo coisas pra fora. A minha mãe foi trabalhar de empregada doméstica com doze anos, porque chegou um momento em que as coisas ficaram muito difíceis, e ela conta sempre essa história, de que foi uma professora, branca, na casa da minha vó, e perguntou se ela não tinha uma criança pra oferecer, pra trabalhar. Como a minha mãe, no conflito do meu avô com a minha avó, ficou do lado da minha vó, e porque ela ajudava muito lá em casa, ela foi a escolhida pra trabalhar na casa dessa professora. [...] E eu, de uma certa forma, fui projetada pra estudar, porque como minha mãe estudou até o ensino médio e depois foi pro mercado de trabalho, ela não conseguiu voltar a

estudar. E logo depois, com 21 anos, já entrou no casamento, porque foi expulsa de casa por ter engravidado. Então, o que eu percebo hoje, adulta, é que me foi incumbida a missão de estudar, de fazer as minhas coisas antes de constituir uma família, pra não ter o desejo, de uma certa maneira, cerceado como o delas. Sempre tive bom desempenho escolar e sempre, desde muito jovem, já manifestava o desejo de vir estudar aqui (na UFSC), porque tem isso também, eu sempre soube que minha família não teria condições de pagar a faculdade que tinha lá (particular), então eu teria que vir atrás de uma universidade pública” (Carolina, 32 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 15 de outubro de 2015).

Podemos perceber aqui, bem como nos dois relatos que seguem, de Bruna e Rafaela, o quanto as figuras femininas são cruciais para que essas estudantes consigam se constituir enquanto sujeitos e progredir em suas trajetórias de vida e acadêmicas. Para Rafaela, as figuras de sua avó e de sua tia são suas referências, já que foram elas que assumiram o papel de mãe em sua criação:

“Quando eu nasci minha mãe tinha 19 anos e ela e meu pai não eram casados, só tiveram um caso. Então, a história que me contaram é de que a minha mãe era meio sem juízo, e, logo que eu nasci, ela me colocou em uma creche, escolinha, coisa assim. Como ela e meu pai não se falavam, meu pai um dia foi na escolinha e meio que me sequestrou. Ele provou que era meu pai e me levou pra Minas (Gerais), que era a casa da mãe dele, pra ela cuidar de mim. Depois de uns dois dias, minha mãe foi atrás de mim e minha avó não queria deixar eu ir embora, foi uma briga enorme. O resultado disso é que tiveram que resolver na justiça, só que no dia que teve a audiência a minha mãe não foi (risos), então eu fui criada pela minha vó (paterna). Na verdade, minha vó cuidava de mim no dia a dia, e minha tia trabalhava como doméstica pra ajudar financeiramente. Até quando eu tinha três anos,

minha tia, que trabalhava como cozinheira na casa de uma família lá em São Paulo, no Morumbi, me levou no trabalho um dia e eles gostaram muito de mim e quiseram me adotar. Meu pai, que nunca fez nada por mim, mas acabava sempre tentando intervir, não queria deixar, mas acabou que eu morei lá por uns dois anos, e isso foi bem confuso pra minha cabeça, porque lá eles eram muito ricos e brancos. Só que daí era uma relação muito esquisita, porque eu sentava na mesa, tinha um quarto bonitinho e tal, e minha tia, que era meu vínculo forte de verdade, ficava no quarto da empregada, me servia na mesa, uma coisa muito louca, e até a minha cabeça começou a ficar bagunçada. Então a gente teve que resolver essa situação, porque eu estava morando ali, mas não tinha ficado nada acertado, nada era oficial, e acabou que eu falei que queria voltar a morar com a minha vó, até porque o meu pai também não tinha consentido” (Rafaela, 23 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 14 de setembro de 2015).

Já no caso de Bruna, o apoio da mãe foi com relação a uma mudança de cidade e ajuda com a filha pequena:

“Na nossa casa agora, aqui, tem a minha mãe, eu, a minha irmã e as duas pequenas (filha dela e da irmã mais velha). Elas (mãe e irmã) vieram pra me acompanhar. Como eu era a primeira a realmente ingressar em uma (universidade) federal, e como a mãe sabia que eu não ficaria sem a minha filha, que na época tinha meses de vida, porque eu ainda tinha aquela ideia de que eu não seria feliz sem ela e que era um absurdo eu deixar ela lá (em Passo Fundo), afinal eu era mãe agora. Nem me passava pela cabeça que eu poderia sim vir sozinha. Como a mãe já estava aposentada, resolveu vir junto. Daí a minha irmã, com problemas financeiros, resolveu acompanhar todo mundo. Ela (a irmã) chegou a entrar na UDESC, em fisioterapia, mas não conseguiu permanecer, então desistiu” (Bruna, 23 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em

2012, entrevista realizada em 14 de outubro de 2015).

Através destes relatos, podemos perceber, primeiramente, o quanto os contextos de vida são bastante conturbados. Origem humilde, do interior, famílias sustentadas quase que exclusivamente pelas mulheres, pais ausentes, necessidade de trabalhar muito cedo, fazem parte da trajetória de vida das avós e mães dessas estudantes e acabam refletindo em suas vidas. Porém, o grande esforço de seus pais, das mães principalmente, é quebrar a lógica deste ciclo e, para isso, não medem esforços. Trabalham muito para poder priorizar a educação das filhas e não permitir que elas passem pelas mesmas dificuldades que elas passaram e, por isso, o ingresso e a permanência das interlocutoras na universidade é algo que deve ser mantido e sustentado com tanto esforço quanto for necessário, indo desde apoio emocional, financeiro ou mesmo de uma mudança de cidade, como no caso de Bruna.

A partir do momento em que ingressam no ensino superior, surgem outras dificuldades, além das financeiras, e então a instituição universitária, ainda acostumada com o modelo de universidade que existia antes das Políticas de Ações Afirmativas e da Lei de Cotas, ou seja, branca, masculina, elitizada e colonizadora, não é, ou não quer ser, capaz de entender que o contexto agora é outro e que, portanto, mudanças precisam ocorrer. Ao invés de se modificar e se reinventar, a universidade tenta moldá-las, fazendo com que estas, muitas vezes, sintam que esse espaço não lhes pertence.

O restante dos dados, obtidos a partir das entrevistas, serão interpretados no decorrer do texto, na medida em que as categorias centrais estiverem sendo discutidas, tentando-se articular assim a base teórica com a base empírica, a partir da fala das interlocutoras e da observação. A seguir refletiremos sobre o caminho percorrido durante a construção do objeto, passando pelas bases epistemológicas e metodológicas que embasaram a pesquisa.

3 “O QUE OS LIVROS ESCONDEM, AS PALAVRAS DITAS LIBERTAM”¹⁷: DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO À METODOLOGIA

Esse capítulo expõe os primeiros passos na direção de estabelecer as diretrizes deste trabalho. No primeiro subcapítulo, apresentamos uma síntese do processo de implantação das Políticas de Ações Afirmativas (PAA) no Brasil e o caminho percorrido durante a construção do objeto de pesquisa e as principais motivações que resultaram na realização desse estudo, bem como levantamos as questões iniciais da problemática teórica. No subcapítulo seguinte, discutimos as bases epistemológicas que embasam o estudo e, por fim, no terceiro subcapítulo descrevemos a metodologia utilizada.

3.1 “NÃO SEREI LIVRE ENQUANTO OUTRA MULHER FOR PRISIONEIRA, MESMO QUE AS CORRENTES DELA SEJAM DIFERENTES DAS MINHAS”¹⁸: CONSTRUÇÃO DO OBJETO E QUESTÕES INICIAIS

A política educacional brasileira pós 1964 foi marcada por uma forte estagnação da rede de ensino público, associada a uma expansão do ensino privado em todos os níveis de educação, desde a básica até a superior. Segundo João Bôsco Hora Góis (2008), a crise da educação pública no país foi consequência de uma série de fatores, entre os quais podem-se destacar os baixos salários dos professores, as precárias condições de trabalho e a desvalorização no plano simbólico da figura do professor, agora destituído de seu status social, o que favoreceu a expansão do setor privado de ensino. Embora com algumas exceções, esse setor conseguiu se estabelecer como uma referência de qualidade educacional, principalmente no ensino fundamental e médio, já que, em se tratando de ensino superior, são as universidades públicas que apresentam um melhor padrão de qualidade, seja pelo investimento na formação de quadros docentes altamente qualificados, seja pelas condições, ainda que insuficientes em alguns casos, que propiciam a realização de pesquisas.

¹⁷ Conceição Evaristo, no poema “Do velho ao jovem”.

¹⁸ Audre Lorde.

A existência de um vasto setor privado ofertando um ensino supostamente de melhor qualidade nos níveis fundamental e médio contribuiu para ampliar ainda mais as diferenças sociais entre ricos/as e pobres e, por extensão, entre brancos/as e negros/as, uma vez que, salvo raras exceções, a população negra encontra-se nas camadas mais empobrecidas da sociedade. Cabe ressaltar que essa suposta superioridade das escolas privadas em detrimento das públicas não diz respeito somente à qualidade de ensino, mas também está relacionada com o público atendido por estas escolas. Os/as alunos/as da escola privada não dependem exclusivamente da escola para ampliar seus repertórios culturais, discursivos e dos variados códigos societários para transpor as barreiras da classe, uma vez que seus núcleos familiares asseguram acesso e oportunidades que os/as empobrecidos/as não dispõem.

Já os/as estudantes das escolas públicas, e conseqüentemente das camadas mais populares, na maioria das vezes, dependem única e exclusivamente da escola para a ampliação de seus repertórios, além de frequentarem as piores estruturas escolares, seja pelas carências do espaço físico, localização, falta de professores/as ou pela presença de professores/as super explorados/as. E é em função disso que dificilmente conseguem alcançar o nível de conhecimentos atingido pelos/as estudantes do setor privado, o que limita suas possibilidades de continuação dos estudos no nível superior, principalmente nas carreiras mais concorridas ou mais valorizadas (GÓIS, 2008). Deste modo, é possível perceber que a qualidade de ensino não deveria ser analisada somente comparando a escola privada com a pública, mas deveria levar em consideração também questões mais amplas, como os contextos nos quais os/as estudantes estão inseridos/as.

A partir dos anos 1970, algumas parcelas da população, principalmente os/as negros/as de classe média, já sentiam os efeitos danosos dos exames de ingresso no ensino superior então vigentes nas universidades públicas, indicando que as provas de exame vestibular¹⁹

¹⁹ O concurso vestibular é um traço peculiar do sistema de ensino brasileiro. Ainda que na década de 1910 já se fizesse menção a ele, apenas com o Decreto nº 16.789, de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, é que o vestibular passa a ser largamente reconhecido como exame de ingresso ao ensino superior. É nesse período que começa o fenômeno da discrepância entre o número de vagas ofertadas e o número de candidatos habilitados a prosseguirem seus estudos (SCHERER-WARREN e PASSOS, 2016, p. 186).

passaram a ser realizadas em um contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar e pelo acesso aos códigos e repertórios de classe. Segundo Antonio Sérgio Guimarães (2003a), os/as jovens de classe média e alta, que podiam cursar as ditas melhores escolas, no caso, as particulares, garantiam a maioria esmagadora das vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. Para o restante da população, restavam as vagas nas instituições privadas, com mensalidades elevadíssimas, o que fazia com que os cursos noturnos fossem os mais procurados, por possibilitarem que os indivíduos trabalhassem durante o dia para estudar à noite.

Quem inicialmente levantou a bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os/as jovens que se definiam como “negros/as” e pretendiam ser porta vozes de uma grande parcela da população, pobre, preta e mestiça, de descendentes de africanos/as escravizados/as, trazidos/as para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. A partir de 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso²⁰, em função de pressão externa, de instituições internacionais financiadoras de capital investido no país e de ONGs, e pressão interna, do movimento negro, se viu obrigado a ceder espaço para que essa demanda se expressasse no governo²¹ (GUIMARÃES, 2003a).

Alguns acontecimentos foram bastante relevantes para compreender como se deu o processo de intensa luta que o movimento negro travou para que as PAA fossem incorporadas à agenda governamental. Entre tais eventos, de acordo com a análise de Ilse Scherer-Warren e Anna Carolina Machado do Espírito Santo (2014), podemos destacar: 1) o novo posicionamento político do movimento negro em contraposição ao legado da história oficial e institucionalizada no país, tendo como marco importante a criação do Grupo Palmares, em 1971, em Porto Alegre/RS. O Grupo realizou o primeiro ato de repúdio a história do país, propondo que o dia vinte de novembro, data do assassinato de Zumbi dos Palmares, fosse a data comemorativa dos/as

²⁰Fernando Henrique Cardoso foi um dos pesquisadores que participou da pesquisa UNESCO sobre relações raciais no Brasil e concluiu em seu estudo, elaborado nos anos de 1950, que o Brasil era um país racista.

²¹Em julho de 1996, o Ministério da Justiça organizou em Brasília um seminário internacional sobre ‘Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos’, para o qual foram convidados/as vários/as pesquisadores, brasileiros/as e americanos/as, assim como um grande número de lideranças negras do país (GUIMARÃES, 2003a).

negros/as, em detrimento do dia treze de maio, data da falsa abolição; 2) A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, evento organizado por diversas organizações do movimento negro, realizado em Brasília, em novembro de 1995, em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi, considerada por alguns/algumas como o ato político mais importante do movimento negro contemporâneo; 3) A convocação, pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, em 1997, realizada na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001. Este evento representa um momento histórico para o movimento negro, pois a partir daí as ações afirmativas passaram a constituir a principal estratégia de ação política do movimento, com o intuito de combater a discriminação racial e o racismo; 4) A repressão policial violenta contra a manifestação de índios/as e negros/as durante a comemoração dos 500 Anos no Brasil, em Porto Seguro, em abril de 2000, fato que teve grande repercussão política e colocou o país em uma posição ética e politicamente desfavorável internacionalmente; 5) Os primeiros casos de implantação de políticas de cotas em universidades públicas, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2001, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2002, entre outras; e 6) A ênfase na luta por direitos humanos, a partir da década de 1990, quando essa passou a ser considerada uma pauta fundamental para a maioria dos movimentos sociais brasileiros.

Além destes eventos destacados por Ilse Scherer-Warren e Anna Carolina Machado do Espírito Santo (2014), não podemos esquecer as iniciativas do deputado federal Abdias Nascimento, no que se refere à implantação de cotas nos setores público e privado, ainda na década de 1980. Neste sentido, o deputado propôs o Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, que dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República, propondo cotas de, no mínimo, 20% de trabalhadores negros nos setores público e privado e 40% das bolsas de estudos concedidas pelo MEC a estudantes negros, e o Projeto de Lei nº 3.196, de 1984, que dispõe sobre a reserva

de 40% das vagas abertas nos concursos vestibulares do Instituto Rio Branco para candidatos negros²².

Segundo Guimarães (2003a), percebe-se então que a razão para tal abertura não foi a sensibilidade sociológica do presidente, ou a relativa força social do movimento negro, mas, principalmente, a difícil posição enfrentada pela chancelaria brasileira em fóruns internacionais, cada vez mais frequentados por ONGs negras, devido às críticas ao mito da “democracia racial”. O país que ostentava tanto o fato de não ter uma questão racial era repetidamente lembrado de suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar em sua defesa um histórico de políticas de combate a essas desigualdades. Era em busca de uma saída política que o presidente queria trazer o debate sobre ações afirmativas para perto do governo.

Com essa breve contextualização, percebe-se que, concretamente, os mecanismos de adoção das chamadas Políticas de Ações Afirmativas no Brasil passam a ser debatidos nos três poderes da República, ou seja, do ponto de vista do Estado, nos anos 1990, constituindo-se como medidas legais apenas no início do século XXI²³. No entanto, a reivindicação dos movimentos sociais na luta pela redução das desigualdades e o respeito dos direitos das minorias vem de longe. Se faz necessário recuperar aqui como se deu a exclusão de negros/as e indígenas do projeto de nação construído pelas elites brasileiras. Joana Célia dos Passos (2014) ressalta que talvez o exemplo mais drástico tenha sido a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, do presidente da província do Rio de Janeiro, cidade que abrigava a capital do Império na época. Sobre o acesso às escolas públicas, no art. 3º constava que “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: Os escravos e os pretos africanos, ainda que livres ou libertos”. Segundo Alessandro Theodoro Cassoli (2014), importantes episódios foram protagonizados pelos/as negros/as brasileiros/as na luta pela ampliação de seus direitos,

²² Disponível em

http://www.abdias.com.br/atuacao_parlamentar/deputado_lei.htm

²³ A partir de 2001, vários ministérios determinaram, através de portarias, o estabelecimento de cotas para pretos/as e pardos/as no serviço público e, em 2003, é aprovada no estado do Rio de Janeiro a primeira lei que estabelece cotas de acesso ao ensino superior (50% das vagas) para alunos/as oriundos/as das escolas públicas (GUIMARÃES, 2003a).

apesar de tais fatos terem sido retratados por muito tempo sem a devida ênfase, principalmente nos livros didáticos de história. Como exemplo, o autor cita a Guerra dos Palmares (1690), a Revolta dos Malês (1837) e a Revolta da Chibata (1910), entre tantos outros. Tais episódios não tiveram importância apenas pela emancipação dos/as negros/as, seus/suas protagonistas, mas também porque afetaram positivamente o contexto político-social brasileiro.

As primeiras iniciativas associativas de movimentos negros no Brasil começam a ser registradas a partir de 1891, apenas três anos após a abolição formal da escravidão, com a fundação da *Sociedade Progresso da Raça Africana*, na cidade de Pelotas, RS. Em São Paulo o primeiro registro aparece com a fundação do Clube 28 de Setembro, em 1897.

Em 1899 é fundado em São Paulo o pioneiro jornal *A Pátria*, que se designava “Órgão dos homens de cor”. Em Porto Alegre, RS, é fundado o jornal *O Exemplo*, em 1892. Esses veículos tinham como principal missão denunciar os crimes de segregação racial e seus trágicos desdobramentos sociais.

[...]

Em 1931 é fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), o mais forte movimento de questionamento das relações raciais brasileiras surgido até então, que chegou a contar com mais de 20 mil associados em todo o Brasil, com forte participação das mulheres negras em suas organizações de base. A FNB tinha por objetivo formar um novo conceito de cidadania entre os negros do país e via no desenvolvimento educacional, artístico e cultural a chave para a emancipação do negro.

Fortalecia-se assim a luta do negro por protagonismo no espaço público, o que provocou imediata retaliação da elite branca do país (CASSOLI, 2014, p. 103-104).

Sabrina Moehlecke (2002, p. 198) destaca que, a partir dos anos 1960, essa luta foi inspirada no caso dos Estados Unidos, que adotaram, ainda nos anos 1950, em resposta aos poderosos movimentos em defesa dos direitos civis, uma política de Ações Afirmativas, “exigindo que o

Estado, para além de garantir leis antissegregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra”.

Para José Jorge de Carvalho (2004, p. 1), Políticas de Ações Afirmativas são aquelas que visam

corrigir uma história de desigualdades e desvantagens sofridas por um grupo racial (ou étnico), em geral frente a um Estado nacional que o discriminou negativamente. O que motiva essas políticas é a consciência de que essas desigualdades tendem a se perpetuar se o Estado continuar utilizando os mesmos princípios ditos universalistas com que tem operado até agora na distribuição de recursos e oportunidades para as populações que contam com uma história secular de discriminação. Não resta dúvida de que uma superação do quadro atual de racismo no Brasil exigirá a implementação de políticas de ações afirmativas generalizadas: no mercado de trabalho, nos concursos públicos, nas imagens publicitárias e televisivas e até mesmo nas políticas de saúde e moradia.

Tais políticas abrangem minorias étnicas, raciais, mulheres, pessoas com deficiência, enfim, grupos desfavorecidos na distribuição do produto social e atingem áreas como o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários/as, o sistema educacional, especialmente o ensino superior, e a representação política. Estas ações têm como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Deste modo, o objetivo é fazer com que os/as beneficiados/as possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho.

Segundo Marta Messias *et al.* (2007), observou-se no amplo debate que se instituiu em torno da legalidade e legitimidade das Ações Afirmativas que o sentimento racista que encobre práticas discriminatórias assume caráter disfarçado no Brasil, e que a aceitação do/a negro/a como sujeito social, com direitos iguais, ainda sofre resistências. Caracterizou este debate o fato de os discursos contra as Políticas de Ações Afirmativas terem se colocado explicitamente como não racistas, o que, mais uma vez, demonstra que no país poucos/as se

admitem racistas, apesar de suas práticas discriminatórias, exemplificado no sistema escolar, onde as imagens veiculadas sobre o/a negro/a reforçam estereótipos.

Estas ações causaram muita polêmica e discussões entre as várias camadas da sociedade. Havia os/as que eram favoráveis e acreditavam que medidas deveriam ser tomadas urgentemente, para tentar diminuir as desigualdades existentes entre negros/as e brancos/as; e os/as que eram contra, afirmando que tais medidas constituíam uma forma de discriminação, na qual os/as negros/as eram colocados/as como incapazes de obter “seu lugar ao sol” através do esforço próprio, ou ainda, que esta era uma forma de privilégio. Uma pesquisa realizada na UFSC, entre os anos de 2011 e 2013, com quatrocentos e oitenta e cinco alunos/as, de diferentes fases dos cursos de administração, agronomia, biblioteconomia, biologia, ciências sociais, direito, economia, educação física, engenharias agroalimentar, civil, de produção civil e sanitária, física, jornalismo, medicina, odontologia, pedagogia e relações internacionais²⁴, mostra que 25,10% da amostra eram contrárias às cotas, de qualquer tipo, mas 65,56% eram favoráveis às cotas para escola pública, 24,48% apoiavam as cotas para portadores de deficiência²⁵, 21,78% concordavam com cotas para indígenas e apenas 19,29% eram a favor de cotas para negros/as (CASSOLI, 2016). Esse resultado demonstra, numericamente, o quanto o racismo está introjetado em nossa sociedade e o quanto alguns indivíduos não estão dispostos a abrir mão de seus privilégios e frequentar os mesmos espaços que os/as negros/as.

Verificamos que uma das principais justificativas apresentadas pelos alunos contrários às cotas baseadas em critérios étnicos seria o argumento de que elas aumentariam a estigmatização de negros e indígenas, pois se estaria subestimando a capacidade intelectual desse segmento da população. Aparece também o argumento da

²⁴ Procurou-se contemplar ao menos um curso de cada um dos onze centros de ensino da universidade, além de coletar amostras entre os cursos de alta e baixa demanda em relação ao exame vestibular (CASSOLI, 2016, p. 36)

²⁵ Neste período a instituição ainda não reservava vagas para portadores/as de deficiência, mas decidiu incluir a categoria para fins de aferição do grau de receptividade dessa modalidade em relação às demais (CASSOLI, 2016). A partir de 2018 (ano de ingresso), há essa modalidade de cotas na UFSC.

violação da regra da meritocracia, pilar sobre o qual o capitalismo – enquanto forma de relação social – se sustenta, onde a disputa individual é a forma legítima de conquista, desde que a liberdade e integridade física e moral de outros indivíduos sejam preservadas. Tal concepção de licitude, no entanto, não considera que as condições individuais *de partida* em tais disputas fazem toda a diferença e são determinantes para o sucesso na conquista de uma vaga no Ensino Superior público, especialmente em um país onde a oferta dessas vagas ainda é rudimentar, quando se considera a totalidade de seu contingente populacional (CASSOLI, 2016, p. 50).

O debate a respeito da legitimidade ou não das Políticas de Ações Afirmativas ganhou visibilidade no país a partir do ano de 2003, quando a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) passou a destinar 40% de suas vagas para estudantes negros/as. E desde então, a discussão continua, em todos os espaços, desde os meios de comunicação até o campo acadêmico, com antropólogos/as, sociólogos/as, juristas, economistas, historiadores/as e tantos/as outros/as, com argumentos favoráveis e contrários a estas políticas. Para Karine Pereira Goss (2008), existem duas posições bem demarcadas sobre o tema no âmbito das ciências sociais: de um lado, os/as intelectuais contrários/as às políticas e, do outro, os/as favoráveis. Os/as primeiros/as são vistos/as como conservadores/as, enquanto os/as segundos/as são vistos/as como progressistas, refletindo, tal polarização, as posturas diferenciadas destes/as intelectuais em relação à ciência e à política. E, dentro de cada uma dessas duas correntes, existem três retóricas principais: a tese da futilidade, a tese da perversidade e a tese da ameaça, do lado dos/as conservadores/as, e a tese do progresso com caráter de lei, a tese da invocação de “crise desesperadora” e a tese da sinergia ou do apoio mútuo, do lado dos/as progressistas, conforme o Quadro 3.

Além disso, ambos os grupos partilham concepções diversas a respeito de conceitos importantes utilizados nas ciências sociais brasileiras, em especial raça e mestiçagem. Isso faz com que, tanto a vinculação dos/as intelectuais com a ciência e com a política quanto as matrizes teóricas que utilizam para explicar a nação, reflitam seus posicionamentos relativos à implantação de ações afirmativas para estudantes negros/as no Brasil.

Quadro 3: Tipo de teses pró e contra cotas, segundo Goss (2008)

Teses conservadoras	Argumento	Teses progressistas de contrapartida	Argumentos
Tese da futilidade	A adoção de cotas étnico-raciais não toca na estrutura social da reprodução das desigualdades sociais. Cota racial é medida cosmética.	Tese do progresso com caráter de lei	É melhor eventualmente pagar o preço por uma ação positiva do que optar pela inação e deixar tudo como está.
Tese da perversidade	Políticas racialistas podem apresentar resultados nocivos à estrutura social do país. Cotas raciais vão incitar mais racismo na sociedade.	Tese da invocação de "crise desesperadora"	A exclusão do negro na sociedade brasileira é tão grande que qualquer medida para correção dessa desigualdade é positiva.
Tese da ameaça	Cotas raciais seriam "o ovo da serpente", de onde se pode esperar somente efeitos negativos.	Tese da sinergia ou do apoio mútuo	Deve-se confiar na capacidade da sociedade de compreender a necessidade e a legitimidade de políticas exclusivas para o contingente negro da população.

Fonte: CASSOLI, 2016, p. 46.

Em linhas gerais, podemos perceber que os/as que se posicionam de maneira conservadora acreditam que tais políticas são nocivas ao processo de formação da nação brasileira, uma vez que introduziria um fator de racialização em uma sociedade onde esta questão estaria superada, graças ao “mito da democracia racial”, esquecendo-se do fato de que já vivemos em uma sociedade racializada, na qual os/as negros/as encontram-se na base da pirâmide social, com pouquíssimas chances de mudar essa situação sem que sejam tomadas medidas efetivas de promoção da igualdade racial. Do lado oposto, encontram-se os/as que reforçam a necessidade de tais políticas, mesmo com a possibilidade de que surjam alguns “efeitos colaterais”. Para estes/as, é melhor enfrentar o problema da correção das desigualdades e assumir o risco que pode emergir dessa situação, a continuar adiando tais medidas, pelo receio de enfrentar possíveis dificuldades que o reforço identitário e racial da população negra possa gerar.

Identificando-se com a análise de Goss (2008), João Feres Júnior (2012) cita vinte e um argumentos utilizados por aqueles/as que se posicionam contrários/as às cotas, conforme o Quadro 4:

Quadro 4: Categorização dos argumentos contrários às cotas

Posição	Argumento
1	Racialização da sociedade brasileira/ Reificação de uma construção social (raça)
2	Violação da igualdade legal; do universalismo legal/ discriminação invertida
3	Imposição de um sistema de identidade binário
4	Intervenção estatal nas relações sociais
5	Criação ou aumento do conflito racial/ promoção da intolerância racial dos negros contra brancos e pardos
6	Importação das categorias raciais dos Estados Unidos
7	Não é possível separar as pessoas com base na raça no Brasil
8	Crise da identidade nacional brasileira
9	Privilegio da classe média negra
10	Exclusão do branco pobre
11	Estigmatização e vitimização dos negros
12	Interesses eleitorais e políticos de seus patronos: políticos e líderes de movimentos sociais
13	Cor da pele e pobreza são variáveis não relacionadas/ a pobreza dos pretos e dos pardos não se deve ao racismo, mas a suas posições iniciais desprivilegiadas ou à educação deficiente que eles receberam
14	É ineficiente no combate à desigualdade
15	Rompe com a tradição brasileira de republicanismo
16	A ênfase nos pretos aumenta a marginalização dos pardos e outros grupos organizados/ Genocídio estatístico destes grupos
17	É prejudicial para o mérito
18	Política neoliberal/um instrumento capitalista para manter o status quo e dividir as classes mais baixas
19	Diminuição da qualidade da educação

20	Racismo oculto é melhor do que formas explícitas
21	Tende a se perpetuar

Fonte: Síntese do quadro de Feres Júnior, 2012, p. 8.

Podemos notar que aparecem argumentos de todo o tipo, desde a violação da igualdade legal, passando pela “criação” do conflito racial, até a suposta vitimização dos/as negros/as, o apelo à meritocracia ou até mesmo a diminuição da qualidade da educação. O fato é que são, em sua maioria, argumentos hipotéticos ou especulações, defendidos sem nenhuma comprovação empírica. E quando pesquisas são realizadas, muitas dessas especulações são refutadas, como por exemplo, que o ingresso de estudantes cotistas reduziria a qualidade dos cursos. Em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (BRASIL, 2008), em um universo de cinquenta e quatro universidades públicas que adotaram o sistema de cotas, em pelo menos quatro, distribuídas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Distrito Federal, os/as alunos/as negros/as cotistas apresentaram desempenho próximo, similar ou até melhor que os/as estudantes não cotistas. Além disso, no biênio 2005-2006, alunos/as cotistas alcançaram maior média de rendimento em trinta e um dos cinquenta e cinco cursos da Unicamp e coeficiente de rendimento igual ou superior aos de não cotistas em onze dos dezesseis cursos da UFBA (SAYÃO, 2016).

Três importantes conclusões podem ser retiradas do embate entre os intelectuais brasileiros a respeito das ações afirmativas. Uma delas é que está ocorrendo uma cisão nas ciências sociais brasileiras, que indica uma forte disputa entre discursos díspares sobre a formação da nação, seus mitos integradores e as possibilidades práticas e teóricas para o futuro do país. Uma outra diz respeito ao papel do intelectual com referência às questões políticas e à adoção de políticas sociais. E, por fim, a terceira, é que a postura dos intelectuais contrários às cotas, muito mais que uma posição racista (afinal todos os autores que tratam do tema denominam-se anti-racistas) demonstra uma resistência à mudança da atual configuração do campo acadêmico brasileiro e sobre um ideário de nação e de suas implicações na implementação de determinadas políticas públicas, como as cotas. É o medo (real ou

imaginário) das “consequências involuntárias”, que caracteriza a rejeição às mudanças e consolida uma posição conservadora (GOSS, 2008, p. 165-166).

Um dos exemplos mais utilizados pelos indivíduos que se manifestam contra as Políticas de Ações Afirmativas é o dos Estados Unidos, onde, há cerca de seis décadas, havia uma completa segregação entre negros/as e brancos/as. No entanto, cabe ressaltar que este país não foi o único, nem sequer o primeiro, a incorporar tais políticas. Thomas Sowell (2016) realizou um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais ao redor do mundo e relata como as Políticas de Ações Afirmativas foram concebidas em diversos países. Sua obra tem aspectos positivos, por mostrar a implantação destas políticas em diferentes contextos e em diferentes épocas, mas também deve ser lida com algumas ressalvas, uma vez que os argumentos são extremamente meritocráticos, como se as cotas fossem uma forma de privilegiar indivíduos desqualificados ou inferiores, que delas se beneficiam para obter ganhos sem esforços. Em virtude destes limites, utilizaremos aqui a contribuição do autor para entendermos como esse processo se deu em diferentes contextos, sem nos determos em seus juízos de valor.

O autor destaca o papel pioneiro da Índia na implantação de Políticas de Ações Afirmativas. Tais políticas foram iniciadas ainda na época da colonização inglesa e depois institucionalizadas, quando o país se tornou independente, em 1947. Primeiramente, foram pensadas para lidar com a discriminação contra os “dalits” ou “intocáveis”, tendo, atualmente, suas bases estabelecidas para atender às minorias nacionais consideradas “desvalidas” e para vários grupos locais em seus respectivos estados. Grupos tribais marginalizados também foram incluídos, em situação bastante semelhante à dos dalits e, para outros grupos que pudessem enfrentar “desvantagens” semelhantes, foi criada uma categoria bastante abrangente, as “outras classes atrasadas”. A criação dessa categoria teve como consequência a abertura de precedentes que possibilitaram a outros grupos numerosos conseguir acesso preferencial aos “benefícios” oferecidos às minorias nacionais, uma vez que, estatisticamente, os membros das “outras classes atrasadas” superaram o número de intocáveis e de integrantes de grupos tribais juntos (SOWELL, 2016).

Enquanto as castas e tribos tabeladas²⁶ têm direito legal a “preferências” no âmbito nacional, existem também grupos que, dentro de seus respectivos estados, usufruem de tais benefícios, onde o status nativo de “filhos da terra” tem sido conferidos para proporcionar condições especiais, particularmente em estados onde estrangeiros têm superado os locais na livre competição no mercado de trabalho, no ingresso nas universidades e na ocupação dos empregos governamentais. Cabe ressaltar que o “local” em questão não significa simplesmente que o indivíduo é nativo ou reside no estado, mas sim que existe uma preferência étnica, mesmo que isso não seja dito. Depois de 1989, quando o governo nacional eleito expandiu as cotas, ocorreram diversas reações violentas dos grupos não preferenciais, com estudantes se ateando fogo, incêndio de veículos e morte de alguns manifestantes depois que a polícia abriu fogo nas manifestações.

Segundo o autor, tais reações ocorreram, entre outras coisas, porque existem muito mais aspectos envolvidos que a dicotomia rico *versus* pobre, uma vez que nem a maioria dos efetivamente muito pobres nem os muito ricos são diretamente afetados pelas preferências ou cotas instituídas, porque os primeiros dificilmente conseguem realmente acessar essas políticas e os segundos não são atingidos pelo menor acesso aos cargos públicos, pois podem ser nomeados para funções bem mais elevadas, se assim o desejarem, assim como podem proporcionar melhores condições de estudo para seus/suas filhos/as, o que favorece seu ingresso nas universidades. Deste modo, quem realmente sofre as maiores perdas ou recebe os maiores ganhos são os que estão entre estes dois extremos, segundo a amplitude da categoria em que estão classificados (SOWELL, 2016).

Já na Malásia, um dos países mais prósperos do sudeste asiático, essas ações foram criadas na tentativa de diminuir as desigualdades entre os *bumiputeras* ou “filhos da terra” (malaios, indianos e outros povos indígenas) e os chineses, sendo que os malaios e os chineses são os dois maiores grupos étnicos do país. As disputas entre malaios e chineses são antigas, existindo desde o período imperialista europeu, quando grande quantidade de chineses migrou para o território

²⁶ “Classes tabeladas” ou “castas tabeladas” foram as nomenclaturas que passaram a ser utilizadas para se referir aos intocáveis, uma vez que o termo foi banido do discurso oficial, o que não quer dizer que a discriminação contra eles tenha desaparecido. Já as “tribos tabeladas” referem-se aos grupos tribais que estão às margens da sociedade indiana (SOWELL, 2016).

hoje conhecido como Malásia. Logo no início, esses migrantes faziam os serviços sujos e servis, mas logo ascenderam verticalmente social e economicamente, passando a tomar o espaço antes ocupado pelos malaiois, além de crescerem numericamente, o que fez com que, por algum tempo, chegassem a ser a maioria da população (SOWELL, 2016).

Mesmo no período colonial, que acabou formalmente em 1957 com a declaração da independência, os malaiois desfrutavam de tratamento “preferencial”, uma vez que os não malaiois sofriam severas restrições quanto à propriedade da terra. Além disso, o governo colonial proporcionava educação gratuita para os malaiois, enquanto deixava que os demais educassem seus filhos como pudessem. Entretanto, apesar de tais “benefícios”, a população chinesa continuava sobrepujando a malaia, principalmente na questão educacional, onde a maior porcentagem das crianças chinesas completava os estudos, mesmo que em escolas particulares. Em vista disso tudo, as tensões inter-raciais estavam entre os maiores desafios enfrentados pelo país, quando se tornou independente em 1957, com os chineses demandando igual tratamento para todos os cidadãos, e os malaiois querendo expandir o tratamento preferencial que recebiam para si e para outros “filhos da terra” (SOWELL, 2016).

A ação afirmativa na Malásia produziu, em alguns aspectos, resultados semelhantes aos da Índia e de outros países com políticas preferenciais, mas resultados bastante diferentes em outros aspectos. [...] Nos dois países, aquelas pessoas que eram inicialmente mais afortunadas foram as mais beneficiadas. Nos dois países – e em outros – as preferências supostamente temporárias se estenderam além do prazo previsto para sua conclusão.

[...]

Em outros aspectos, a Malásia tem tido um dos mais bem-sucedidos programas de ação afirmativa do mundo, onde o êxito é apenas definido em termos do progresso relativo do grupo beneficiário e da prevenção da violência generalizada presente na Índia e em outras regiões. Mas a Malásia vem pagando o preço de outras formas (SOWELL, 2016, p. 104-105).

No Sri Lanka, os dois grupos mais representativos da população são os cingaleses (maioria) e os tâmil (principal minoria). Antiga colônia britânica do Ceilão, o país tornou-se independente em 1948, e vislumbrava um futuro promissor, uma vez que, mesmo diferindo em etnia, língua e religião, cingaleses e tâmil conviviam pacificamente em ambientes ocidentalizados e separados das massas mais tradicionais de seus respectivos grupos. Além disso, os líderes políticos do país estavam comprometidos em reconhecer os direitos dos cidadãos, independentemente da etnia ou religião, promovendo uma atmosfera de paz durante a primeira metade do século XX (SOWELL, 2016).

A situação mudou drasticamente no período de uma década depois da independência, como resultado da politização das diferenças intergrupos e da instituição das políticas de preferências, uma vez que os diferentes grupos não eram proporcionalmente representados, com a minoria tâmil se posicionando mais favoravelmente em todos os aspectos (educacionais, profissionais e econômicos), do que a maioria cingalesa. E essa superioridade tem raízes históricas. Quando o Sri Lanka conseguiu a independência, suas posições de poder, de riqueza e de prestígio estavam principalmente nas mãos das elites educadas, que falavam inglês, frequentemente cristãs, tanto de cingaleses quanto de tâmil, mas havia uma crescente quantidade de indivíduos recém-preparados em busca de colocação em posições dominadas por outros grupos que começava a pressionar politicamente por cotas e grupos preferenciais (SOWELL, 2016).

Segundo o autor, de início, houve um número crescente de cingaleses preparados, mas que não falavam inglês, liderando uma reação contra a cultura, o idioma e a religião ocidentais. Em meio a essa agitação, Solomon Bandaranaike, um ambicioso membro do governo, partiu para a oposição, criando em 1951, seu próprio partido, dedicado a implantação da política da “língua própria”, o estopim para a transformação de um ressentimento geral contra as antigas elites e contra o que elas representavam, a partir de um programa específico de tratamento preferencial para a língua cingalesa, o que representaria o acesso privilegiado desta população aos empregos e à educação. Em 1956, Bandaranaike foi eleito com uma vitória esmagadora que varreu as antigas elites do cenário político, criando uma legislação que definia o cingalês como idioma oficial do país, o que se tornou foco de desavenças entre os grupos, em função de sua potencialidade de

influenciar profundamente as oportunidades educacionais e econômicas, prejudicando diretamente os tâmil (SOWELL, 2016).

As reações políticas dos tâmil, inicialmente, solicitavam demandas relativamente modestas relativas ao uso de sua língua nas comunicações oficiais e autonomia nas regiões onde se concentravam. Bandaranaike chegou a um acordo, que foi descumprido devido a pressões políticas, o que causou o seu assassinato, em 1959. Situações como essa e mudanças nas admissões preferenciais de estudantes nas universidades criaram o cenário para uma guerra repleta de atrocidades para ambos os lados, estágio em que as questões iniciais que deflagraram o conflito já há muito tempo haviam dado lugar a uma camada de ódio, desconfiança, vingança e represálias mútuas. Diante da gravidade da situação, Sowell questiona:

Levando-se em conta as vidas perdidas, o que, de fato, conseguiu a ação afirmativa no Sri Lanka? Pelos idos de 1973, os cingaleses já haviam sobrepujado os tâmil do país em termos de educação e renda e, é claro, já estavam em situações bem melhores nos dois aspectos que os tâmil indianos, muito antes da instituição dos grupos de preferências e das cotas. Diferentemente da crença bastante difundida, não foi quando as disparidades econômicas eram maiores que a rixa intergrupo atingiu seu ápice. Ao contrário, os cingaleses e os tâmil conviviam pacificamente nos anos 1920, quando a minoria tâmil produzia mais médicos que a maioria cingalesa. Foi quando os cingaleses suplantaram os tâmil na quantidade de médicos, em 1946, que a primeira violência de turba irrompeu contra os tâmil, e foi uma década depois de os cingaleses sobrepujarem os tâmil na educação e na renda – com a ajuda das preferências e das cotas – que a maioria desencadeou os maiores e mais selvagens levantes contra a minoria. Em síntese, não foram as disparidades que conduziram à violência intergrupos, mas a politização de tais disparidades e a promoção de políticas de identidade de grupos (SOWELL, 2016, p. 125-126).

Na Nigéria, assim como em diversas nações que emergiram da era colonial, havia uma heterogeneidade gritante, não apenas com

relação aos diferentes grupos étnicos que passaram a compor o país, mas também por diferenças econômicas, culturais e geográficas. Internamente, o país que possui a maior população de todos os países africanos, é fragmentado pela língua, pela religião e pela etnia, sendo composto por diversas tribos, tendo como os principais e maiores grupos os hauçá-fulá (região norte), os ibós (região sudeste) e os iorubas (região sudoeste). Para além das diferenças demográficas ou culturais, as divisões tribais carregam também alienações e hostilidades que impedem, por exemplo, o casamento entre indivíduos de tribos diferentes, tendo implicações sociais, econômicas e políticas.

Após as invasões, no século XIX, os ingleses não quiseram arcar com os altos custos do preenchimento de cargos da administração colonial com pessoas da Inglaterra. Deste modo, inseriram na Nigéria o “imperialismo de orçamento barato”, contratando nigerianos locais para algumas funções subordinadas. O resultado disso foi a criação de uma classe de africanos com educação ocidentalizada e no idioma inglês. Além disso, a investida inglesa também teve efeitos sobre as relações entre as várias tribos, uma vez que nem todas se renderam a educação ocidentalizada. Um dos grupos mais “favorecidos” pelas oportunidades alcançadas com essa educação foram os ibós, grupo anteriormente visto como atrasado e que começou a ascender na esfera ocupacional (SOWELL, 2016).

Apesar de terem sido os ibós que mais ascenderam, os iorubas detinham a maior renda *per capita* entre todos os grupos tribais nigerianos, o que se refletia no acesso à educação e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, em especial nas profissões mais qualificadas. Isso fez com que os nigerianos do Sul (ibós e iorubas) superassem os do Norte na ocupação de cargos burocráticos e nos mais cobiçados, como os médicos ou técnicos. Após a independência, como herança, vieram os cargos governamentais, até então ocupados por europeus e

enquanto se proclamava uma política de “nigerização” de tais cargos, na região Norte essa política foi mais especificamente de “setentrionalização”. Lá, a ênfase foi por expelir os nigerianos sulistas dessas funções, mesmo que isso significasse substituí-los temporariamente por expatriados europeus, em virtude da escassez de nigerianos nortistas qualificados (SOWELL, 2016, p. 136).

Essa não era uma questão a ser resolvida na arena política pós-independência, já que, por um lado, a dominação do Sul na administração do governo levou a oposição a uma independência antecipada, sem garantias prévias de representação na burocracia para os nigerianos do Norte, e por outro, essa situação provocou muita hostilidade do Sul contra os líderes nortistas. Em função desse contexto, a primeira década da independência nigeriana, ocorrida em 1960, foi marcada por levantes, tramas e golpes. Sobre esse contexto, Sowell constata que

depois desses eventos traumáticos, mais de um milhão de ibós fugiram do Norte para se juntar aos irmãos de etnia no Sudeste do país. Eles então decidiram separar tal região da Nigéria, onde não mais se sentiam seguros, e formar seu próprio país independente, que chamaram de Biafra. Esse fato desencadeou uma guerra civil que durou dois anos. O governo nigeriano bloqueou essa área do interior, a fim de evitar que alimentos e suprimentos militares chegassem lá. Os ibós, então, definharam até a morte à taxa de milhares por dia. Ao todo, mais de um milhão de pessoas morreu em Biafra por uma combinação de fome, ações militares e epidemias. Biafra entrou em colapso e foi reabsorvida pela Nigéria (SOWELL, 2016, p. 140).

Após esse episódio, somado a todos os anos de hostilidade intergrupos, o país assumiu uma política de reconciliação. Na tentativa de reparar os desequilíbrios regionais e, conseqüentemente, étnicos na educação, o governo organizou instituições de ensino de reforço nas regiões mais atrasadas em termos educacionais, utilizando-se de cotas étnicas. Assim como em outros países, os maiores beneficiados com esse balanceamento étnico foram os membros mais afortunados dos grupos, por conseguirem garantir favoritismos para seus próprios integrantes (SOWELL, 2016).

E, finalmente, nos Estados Unidos, seria difícil entender a evolução histórica das ações afirmativas nos anos 1960 se não fossem entendidos os obstáculos jurídicos que tais políticas tiveram que enfrentar para se tornarem aceitáveis, tanto nos tribunais quanto na esfera pública. Os grupos preferenciais e as cotas nos Estados Unidos evoluíram de leis que inicialmente procuravam eliminar a discriminação

contra indivíduos e têm ajudado diversos grupos, entre eles veteranos, mulheres e minorias étnico raciais (não apenas negras). No decorrer dos anos, já assumiu variadas formas, desde a publicidade dirigida para as cotas propriamente ditas, tendo sido utilizada em diferentes esferas, incluindo emprego, contratos do governo e educação superior, que será o foco nesta discussão. Desde o princípio, a ação afirmativa com base na raça gerou polêmicas. Por um lado, porque alguns brancos acharam que esta reduziria as chances de seus/suas filhos/as serem aceitos nas universidades onde queriam estudar, por outro, porque utilizar a raça para proporcionar “vantagem” a um grupo em detrimento de outro não só contrariava a ideologia meritocrática expressa pelas instituições da elite como parecia incoerente com a ideia de igualdade racial (LEMPERT, 2015).

De acordo com Richard Lempert (2015), o ingresso no ensino superior estadunidense apresenta diferenças significativas em relação ao brasileiro. Lá, a cultura do vestibular não existe e a seleção é bastante complexa, sendo composta por diversas etapas, com a avaliação do histórico escolar, realização de provas específicas, os chamados Testes de Avaliação Escolar (SAT), prova de inglês (Toefl) para candidatos/as de países em que o inglês não é a língua oficial, envio de cartas de recomendação, elaboração de redações falando sobre questões pessoais e subjetivas, avaliação da participação do/a candidato/a em atividades extracurriculares, entrevista (em inglês), além de, obviamente o pagamento de mensalidades que envolvem altas somas, o que tem um peso relativamente maior entre todas as fases.

Em função disso, essas instituições não promovem ações afirmativas, uma vez que

[...] ou tendem a admitir praticamente qualquer candidato disposto a pagar seus custos, ou têm suficientes candidatos de minorias que atendem seus requisitos usuais de admissão, tornando a ação afirmativa desnecessária para garantir representação significativa das minorias no corpo estudantil. Em outras universidades e faculdades, contudo, inclusive nas mais prestigiosas, se as admissões fossem baseadas apenas em resultados de testes e históricos de desempenho – segundo muitos, as melhores medidas objetivas disponíveis de mérito acadêmico – o número de negros nessas universidades seria absolutamente pequeno e proporcionalmente muito menor do que sua

proporção na população (LEMPERT, 2015, p. 36-37).

Para exemplificar a situação, o autor cita a Faculdade de Direito da Universidade de Michigan, onde lecionou por muitos anos. Segundo ele, a universidade se orgulhava de ter sido uma das primeiras faculdades de direito do país a admitir estudantes negros/as, tendo formado entre 1950 e 1957, vinte e cinco negros/as entre os/as 1.983 estudantes, o que corresponde a 1,3%. Entretanto, nas próximas doze turmas de formandos/as, apenas cinco (0,02%) eram negros/as.

Isso não se deu porque os afro-americanos candidatos a Michigan fossem academicamente mais fracos do que anteriormente; mas porque o número de candidatos brancos com qualificações acadêmicas mais fortes do que as apresentadas por quase todos os candidatos negros aumentou tanto que havia um número mais do que suficiente desses brancos altamente qualificados para completar cada nova turma (LEMPERT, 2015, p. 37).

Lempert (2015) ressalta que no início dos programas de ação afirmativa, o estereótipo dos/as afro-americanos/as era de um povo empobrecido em razão da história de discriminação racial histórica e de uma sociedade que, em algumas regiões do país, ainda lutava por manter sua subordinação. Sendo assim, a ação afirmativa para afro-americanos/as era considerada promotora não apenas de justiça racial, mas também da equidade de classe, o que não estava completamente equivocado, uma vez que, quando as palavras “afro-americano/a” ou “negro/a” eram utilizadas para atribuir novos significados para os termos “classe média” ou “elite”, fazendo referência a um grupo que, pela maioria dos parâmetros econômicos e sociais, não era tão abastado quanto aqueles das classes média e alta brancas.

Ainda assim, mesmo no início das ações afirmativas, seus/suas beneficiários/as frequentemente vinham de famílias que se viam como classe média ou até alta, e suas atitudes em relação à educação e a sua capacidade de proporcionar aos/às filhos/as oportunidades, sejam elas educacionais ou de qualquer outra natureza, frequentemente refletiam seu status de classe. Mesmo que os/as filhos/as dos/as afro-americanos/as mais ricos/as não fossem os alvos vislumbrados nos primórdios dos programas de ação afirmativa, eles/as eram os/as

estudantes com maior probabilidade de se sentir à vontade nos *campi* predominantemente brancos, e seriam os/as mais bem preparados/as para os rigores da educação nas melhores universidades. Contudo, mesmo este grupo de candidatos/as afro-americanos/as precisava, frequentemente, do apoio da ação afirmativa para assegurar seu ingresso nas universidades ou faculdades onde pretendiam estudar (LEMPERT, 2015).

O fato é que os Estados Unidos não servem de parâmetro para o Brasil, nem nas questões educacionais, muito menos nas questões sociais, como pudemos perceber. Além disso, o racismo e o preconceito que lá acontecem são completamente diferentes. Segundo Oracy Nogueira (2007), no Brasil o preconceito é de marca, ou seja, associado a traços fenotípicos, principalmente as feições, tonalidade da pele e tipo de cabelo, diferentemente do preconceito de origem, existente nos Estados Unidos, onde um indivíduo é considerado negro/a mesmo que não apresente tais características, bastando apenas ser descendente de um/a negro/a.

Com relação à Lei das Cotas nas universidades públicas brasileiras, neste momento, cabe uma explicação e uma diferenciação: as Políticas de Ações Afirmativas, conforme o ponto de vista de Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 6-7), coincidindo em vários aspectos com definições já mencionadas

consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da

diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

Em outras palavras, as Políticas de Ações Afirmativas são ações amplas, criadas, entre outras coisas, com o intuito de promover a igualdade de participação de minorias (não no sentido numérico, mas de representatividade) nos mais variados setores, como no mercado de trabalho, na política, na mídia e na educação superior.

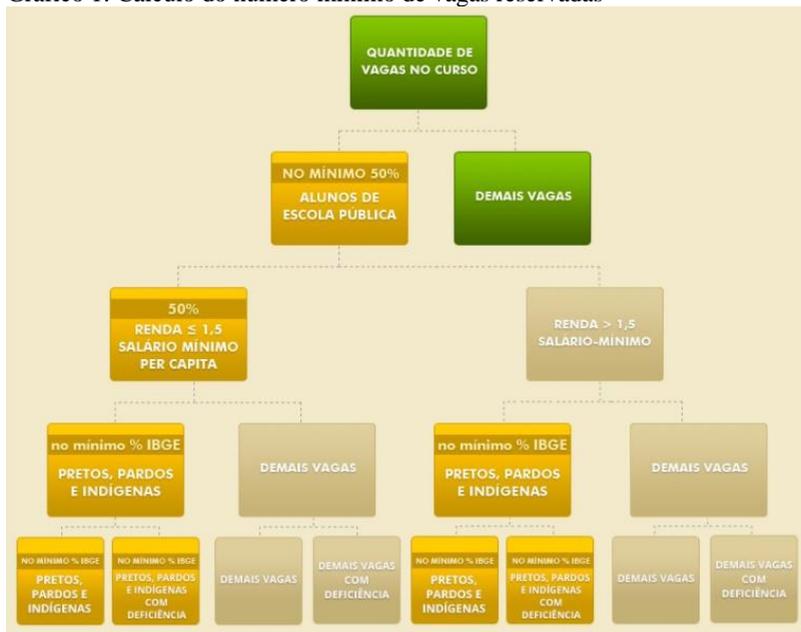
Quando se trata de políticas de reserva de vagas, isso é feito através do Sistema (ou Política) de Cotas. No caso deste trabalho, o foco está nas Políticas de Cotas nas universidades públicas, estabelecidas a partir da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que alterou a forma de ingresso nos cursos superiores das instituições de ensino federais. Através dela, as universidades, institutos e centros federais são obrigados a reservar 50% das vagas oferecidas nos processos seletivos para candidatos/as cotistas²⁷. A lei também delibera que, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal, por pessoa, igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e a outra metade com renda superior a 1,5 salários mínimos. Há, ainda, vagas reservadas para pretos/as, pardos/as, índios/as e candidatos/as com deficiência, entre as vagas ofertadas pelo critério de renda, conforme pode ser visto no Gráfico 1.

A distribuição das vagas da cota com recorte racial é feita de acordo com a proporção de índios/as, negros/as e pardos/as do estado onde está situada a instituição de ensino federal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso quer dizer que um estado com um número maior de negros/as terá mais vagas destinadas a esse grupo racial, sendo que o único documento necessário para comprovar a raça é a autodeclaração. Além disso, esta é a porcentagem mínima de vagas que devem ser reservadas, mas cada instituição tem autonomia para estabelecer seus próprios percentuais, respeitando o mínimo, obviamente.

²⁷ Pelo texto da lei, são considerados/as cotistas todos/as os/as candidatos/as que cursaram, com aprovação, as três séries do ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou ainda que obtiveram certificação do ENEM, ENCCEJA e demais realizadas pelos sistemas estaduais, tendo cursado o ensino fundamental em estabelecimento público. Os/as estudantes com bolsa de estudo integral em colégios particulares não são beneficiados/as pela lei.

Como critério de seleção, o projeto de lei definia que este deveria ser o Coeficiente de Rendimento dos/as estudantes cotistas, obtido pela média aritmética das notas do ensino médio. No entanto, a então presidenta Dilma Rousseff vetou esse texto e definiu que os/as candidatos/as cotistas poderiam ser avaliados/as pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com ou sem a utilização do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Sendo assim, os/as beneficiados/as pela lei não precisariam necessariamente fazer as provas do vestibular.

Gráfico 1: Cálculo do número mínimo de vagas reservadas



Fonte: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>

No que tange aos prazos, as universidades estavam condicionadas a adotar a cada ano, a partir de 2012, 25% das vagas previstas para cotistas no ano de 2016, ou seja, 12,5% do total de vagas para 2013, 25% para 2014, 37,5% para 2015, até chegar aos 50% em 2016. Contudo, as instituições federais tinham liberdade para adotar os 50% antes do prazo. Em 2022, ou seja, dez anos após a implementação, o Poder Executivo promoverá a revisão do Sistema de Cotas nas instituições de ensino federais. Até lá, o acompanhamento e avaliação

da lei ficaria sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República. Com a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, a SEPPIR e o CNPIR (Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial) foram absorvidos pelo recém-criado Ministério da Justiça e da Cidadania, através da Medida Provisória nº 726, publicada no Diário Oficial da União do dia 12 de maio de 2016.

Quando surgem os debates sobre a legitimidade ou não das cotas, o que percebemos é que boa parte dos/as que se posicionam contrários à política não conhece a lei com clareza, nem suas particularidades, estando incluída também neste desconhecimento grande parcela da população negra. O que acontece na realidade é que as cotas não surgiram com o intuito de diferenciar ainda mais os/as negros/as dos/as brancos/as, mas propõem, simplesmente, uma disputa entre os iguais, com condições escolares e econômicas similares. Além disso, os indivíduos esquecem ou desconhecem o fato de que as cotas, antes de serem raciais são sociais, uma vez que a primeira condição para ser cotista é ser oriundo/a de escolas públicas. A partir disso, são feitos recortes, como os raciais, mas não apenas estes, uma vez que há reserva de vagas também para candidatos/as de baixa renda e para candidatos/as com deficiência. Contudo, o que se percebe é o grande incômodo com o recorte racial, passando despercebidos os demais; mais um reflexo do racismo tão presente na sociedade.

Não é raro ouvir afirmações de que as cotas são outra forma de discriminação, e que o/a negro/a seria praticamente posto/a para dentro das instituições, sem provar “méritos” e capacidade de aprovação no vestibular apenas através dos estudos; ou, ainda, que os critérios de definição de quem é, ou não, negro/a são falhos. Entretanto, os/as críticos/as das PAA parecem não entender que a forma de seleção do vestibular atual já é, por si só, desigual e discriminatória. O/a negro/a, que desde cedo é obrigado/a a trabalhar para custear os estudos, dificilmente terá as mesmas condições de competir em igualdade com pessoas que dispõem de condições socioeconômicas que lhes permitam exclusivamente estudar. Com relação à auto declaração, a questão se mostra um pouco mais delicada. Em um país como o Brasil, em que mais de 50% da população é negra, mas que possui uma variação bem ampla de tonalidades de pele e traços fenotípicos, e que tem o racismo enraizado na sua estrutura, se auto definir e se auto declarar negro/a perpassa uma série de fatores. Entendemos que não podemos nos comportar como “fiscais de cor” e definir quem é e quem deixa de ser

negro/a, quem sofre ou quem deixa de sofrer preconceito e discriminação, mas não podemos negar que esse preconceito e essa discriminação serão atenuados na medida em que os tons de pele e os traços fenotípicos característicos da população negra vão sendo suavizados e ficando mais próximos do aceitável, ou seja, do/a branco/a.

O que ocorre é que na prática a situação não é exatamente essa e são cada vez mais frequentes os casos em que os/as “afroconvenientes”, ou seja, indivíduos que se autodeclararam pretos/as ou pardos/as por interesse, ocupam as vagas destinadas a estudantes pretos/as e pardos/as nas universidades públicas, como o recente caso de vinte e sete estudantes do curso de medicina da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que foram investigados/as por fraude no sistema de cotas para negros/as, sendo que destes, vinte e dois perderam a vaga pela comprovação da fraude. Casos como esses nos fazem refletir sobre o fato de a autodeclaração ser o único critério utilizado para definir quem pode ou não acessar as cotas com recorte racial²⁸. Entendemos que as questões fenotípicas (cor da pele, tipo de cabelo, traços faciais) não são as únicas que definem ou não quem é (ou pode ser) ou não negro/a, mas considerar como critério apenas a autodeclaração e o bom senso e ética dos indivíduos também tem mostrado limites que precisam ser resolvidos.

Talvez esta não tenha sido a melhor maneira para diminuir as diferenças, uma vez que se não houver uma educação básica de qualidade, pouco adianta investir no ensino superior. Contudo, devido à urgência da situação, é necessário que sejam “construídos/as” intelectuais negros e negras, para que, dessa forma, prossiga-se lutando pela igualdade entre as pessoas. Concordamos com a previsão de Paulo Paim (2007, p. 1) sobre a extinção futura das cotas:

quando elas não forem mais necessárias [...] não faremos mais uso delas. Quando os espaços forem igualmente distribuídos. Quando os vestígios do preconceito forem extintos. Quando os homens forem valorizados pela sua capacidade, pelos sentimentos que levam no coração e nunca pela cor da pele, aí estaremos

²⁸ Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/federal-de-pelotas-investiga-27-alunos-de-medicina-por-fraude-em-cotas-20393404>

prontos para uma nova era. Estaremos prontos para vivenciar a verdadeira igualdade.

Apesar do pouco tempo em vigor, a implantação da lei já traz resultados significativos, conforme dados apresentados no acompanhamento anual das Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro, estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA²⁹), no ano de 2014 e que podem ser visualizados no Gráfico 2.

Podemos perceber que o número total de vagas oferecidas nas instituições federais aumentou significativamente, passando de 140.303 em 2012 para 191.736 em 2014. Mesmo que o número de vagas reservadas tenha aumentado gradativamente nesses 3 anos (de 30.264 em 2012 para 77.374 em 2014), esse aumento não causou diminuição no número de vagas destinadas à ampla concorrência.

Gráfico 2: Número de vagas e distribuição entre ampla concorrência e cotas: comparativo 2012, 2013, 2014



Fonte: GEMAA. Disponível em <http://gema.iesp.uerj.br/>

Outro dado importante com relação a essas vagas diz respeito a sua distribuição nas diferentes regiões do país. Percebemos que a região com maior porcentagem de vagas reservadas é a Sul, com 43,9%,

²⁹ O GEMAA é um grupo de pesquisa dedicado ao estudo das Ações Afirmativas, criado em 2008, com inscrição no CNPq e sede no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em <http://gema.iesp.uerj.br/>

seguida da região Norte (41,4%), Nordeste (40,1%), Sudeste (39,2%) e Centro-Oeste (37%). Chamamos a atenção aqui para o fato de que estas porcentagens se referem a reserva de vagas para todas as diferentes cotas, ou seja, são a porcentagem bruta reservada para alunos oriundos de escola pública e baixa renda, para alunos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPIs), e para outros tipos de reserva, como pessoas com deficiência. Quando analisamos a porcentagem reservada especificamente para os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, percebemos que esta varia de acordo com a porcentagem destas populações nas regiões, segundo os dados do IBGE. Neste sentido, as regiões que reservam mais vagas para PPIs são a Norte (27,7%, em função basicamente da população indígena) e a Nordeste (26,6%, em função basicamente da população preta e parda), e a região Sul é a que apresenta a menor porcentagem (14,7%), conforme ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 2: Percentuais de vagas reservadas conforme a região das universidades em 2014

	% de vagas reservadas	% de vagas reservadas para escola pública e baixa renda	% de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	% de vagas para outros
Centro-Oeste	37,0%	11,6%	24,9%	0,5%
Nordeste	40,1%	10,6%	26,6%	2,9%
Norte	41,4%	12,2%	27,7%	1,4%
Sudeste	39,2%	16,1%	20,6%	2,5%
Sul	43,9%	27,9%	14,7%	1,3%

Fonte: GEMAA. Disponível em <http://gema.iesp.uerj.br/>

A partir destes dados, podemos perceber o quão distante as universidades federais de cada região³⁰ estão de atingir as metas estabelecidas pela Lei 12.711. Ao analisarmos a Tabela 3, verificamos

³⁰ A lei federal se refere aos percentuais de PPIs por Unidade Federativa, no entanto o GEMAA, a fim de simplificar a análise, fez a comparação por região e não por estado.

que, em 2014, a única região que conseguiu atingir a meta (e até mesmo superá-la) foi a Sul. As demais apresentam um déficit que varia de -1,4% na região Sudeste a -10,1% na região Norte. Com relação às duas regiões de interesse desta pesquisa temos uma diferença bastante significativa: enquanto a região Sul apresentava os melhores resultados, como dito anteriormente, conseguindo superar a meta em 4,2%, a região Nordeste registrava um déficit de 8,2%.

Tabela 3: Percentuais de vagas reservadas conforme a região das universidades em 2014: diferença entre a meta e os percentuais efetivamente reservados

	% de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	% da meta estabelecida pela Lei 12.711	Diferença entre a meta e os percentuais efetivamente reservados
Centro-Oeste	24,9%	28,5%	-3,6%
Nordeste	26,6%	34,8%	-8,2%
Norte	27,7%	37,8%	-10,1%
Sudeste	20,6%	22,0%	-1,4%
Sul	14,7%	10,5%	4,2%

Fonte: GEMAA. Disponível em <http://gemaa.iesp.uerj.br/>

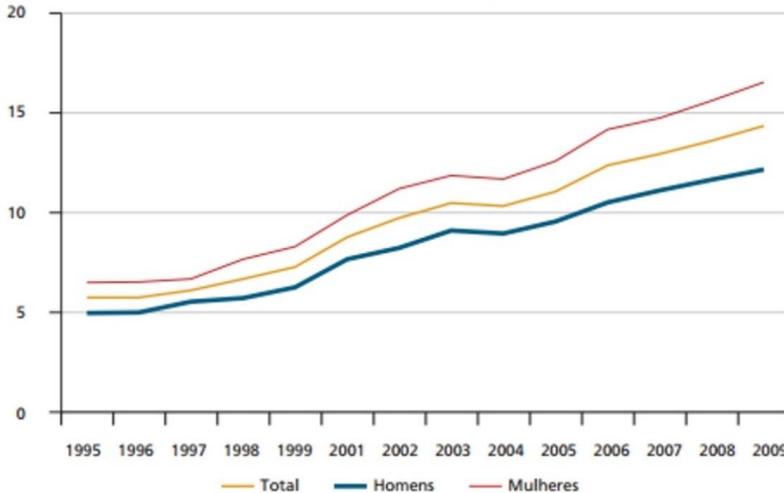
Quantitativamente, é nítido que a partir da implantação das cotas nas universidades houve um crescimento significativo do acesso de negros/as ao ensino superior público. Ainda que esse crescimento tenha sido para ambos os sexos, e que o percentual para as mulheres tenha sido mais elevado, isto não significou igualdade de presença entre homens e mulheres neste nível de ensino, conforme mostrado no Gráfico 3.

Segundo Edilza Correia Sotero (2013), a maneira como os dados estão apresentados no gráfico mascara outras formas de desigualdade, uma vez que não levam em consideração diferenças raciais, regionais, ou de estratificação social, como as relacionadas a ocupação e rendimentos.

Neste sentido, João Bôsko Hora Góis (2008) afirma que a possibilidade de aquisição de educação formal tem uma forte relação com a cor da pele dos indivíduos e que os indicadores educacionais de brancos/as e negros/as diferem em vários aspectos, com evidente desvantagem para os/as últimos/as, principalmente no que tange à escolaridade média, que chega a 2,3 anos de diferença em uma

sociedade na qual a escolaridade média dos adultos fica em torno de 6 anos.

Gráfico 3: Taxa líquida de escolarização no ensino superior, por sexo (1995-2009)

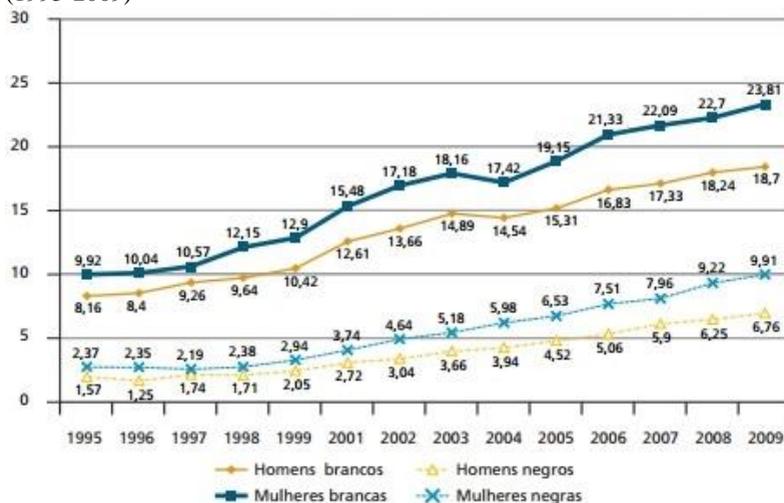


Fonte: SOTERO, 2013, p. 38

Quando a variável sexo é introduzida nessa discussão surgem questões importantes, mas quando se insere a variável raça, as questões e as diferenças são ainda mais significativas. Ao se fazer uma diferenciação entre mulheres e homens, levando em consideração a classificação racial, passa a haver uma grande diferença entre mulheres brancas e negras e entre as mulheres negras e os homens brancos. Maiores ainda são as distâncias se considerarmos os homens negros em relação aos outros grupos de cor e sexo, conforme mostra o Gráfico 4.

Ainda relacionado aos anos de estudo e às variáveis sexo e raça, João Bôsko Hora Góis (2008) assinala que as mulheres vêm mantendo uma média de anos de estudo superior à dos homens, contudo, ao se inserir a variável raça, aparecem distinções significativas entre negras e brancas. As negras, particularmente no que tange ao acesso ao ensino superior, encontram-se em uma posição inferior à das brancas, ou seja, em comparação com os homens negros, as mulheres negras são maioria no ensino superior, no entanto, em comparação com os homens e mulheres brancas, o percentual é muito menor.

Gráfico 4: Taxa líquida de escolarização, por sexo, cor/raça e nível de ensino (1995-2009)



Fonte: SOTERO, 2013, p. 39

Dados apresentados por Edilza Correia Sotero (2013) mostram que, em 2009, as matrículas femininas representavam 55,1% do total de matrículas, sendo 51,8% no sistema público e 56,3% no sistema privado. Esta tendência também é verdadeira para os homens. Entretanto, se tomado como base o ano 2000, a matrícula destes passou a crescer de forma significativa na rede pública.

Com relação aos cursos, a premissa presente em vários estudos é a de que deve haver correspondência entre a participação de cada grupo racial na universidade e a sua participação nos cursos mais valorizados, nas condições de permanência, no tempo de conclusão, entre outros. Dados da Universidade Federal Fluminense (UFF) (GÓIS, 2008), e que não são muito diferentes da maioria das universidades, mostram que as mulheres negras estão presentes em todos os cursos oferecidos (com exceção de turismo, física e ciência da computação, no caso específico da UFF), mas tal fato não deve ser visto como sinal de acesso irrestrito para todas as raças às diferentes carreiras, já que uma

análise mais detalhada mostrará que a presença delas é pequena ou residual nos cursos socialmente mais valorizados³¹.

Deste modo, é possível afirmar que, pelo menos na UFF, seja por critérios de “mérito natural”, seja por critérios de demanda, os cursos mais valorizados apresentam uma “democratização de acesso por gênero” sem o seu equivalente racial, ou seja, o acesso a eles, para as mulheres negras, é ainda bastante limitado. Onde, então, estão concentradas as alunas negras? Estão em carreiras frequentemente consideradas secundárias no cenário universitário e em profissões portadoras de características bem específicas, geralmente em posição de relativa subordinação nas instituições onde atuam, como na enfermagem, fisioterapia e serviço social. Estes cursos nem sempre são os menos concorridos nos vestibulares, mas são os menos prestigiados (GÓIS, 2008), o que pôde ser verificado anteriormente, quando apresentamos a relação candidato/vaga na UFSC e o curso de enfermagem teve uma demanda relativamente alta, bem próxima a de algumas engenharias.

Para Sotero (2013), dados como estes mostram que uma tarefa bastante desafiadora e que está recebendo valiosas contribuições de intelectuais do feminismo negro consiste em como pensar raça, gênero e classe social conjuntamente. Uma análise da intersecção destas múltiplas dimensões constituiria em uma superação no interior do próprio pensamento feminista hegemônico, que tendia a invisibilizar os diversos eixos de opressão sexista, racista e classista por se basear em uma abordagem universalizante da experiência de ser mulher ou homem, independentemente da raça ou classe social.

Neste sentido, a autora propõe que, para estudos futuros, uma questão que deve ser observada é o fato de que as Políticas de Ações Afirmativas de promoção do ingresso em universidades públicas têm

³¹ Aqui a definição dos cursos mais valorizados pode ser feita a partir de dois critérios: o primeiro deles é o “mérito natural” e está associado ao modo como certas carreiras são percebidas no imaginário social, ou seja, possuidoras de uma função intrinsecamente relevante e merecedoras de melhores condições de trabalho e remuneração, nas quais pelo menos três cursos devem ser destacados: medicina, direito e engenharias; e o segundo critério seria a demanda contemporânea e a conseqüente dificuldade de acesso a ele em função da relação candidato/vaga no vestibular, tendo como alguns dos cursos mais concorridos os de comunicação social, direito, medicina, nutrição, psicologia, entre outros (GÓIS, 2008).

beneficiado mais os homens do que as mulheres, mas ainda falta a associação das variáveis raça/cor e gênero, como pontuado anteriormente. Deste modo, salienta-se mais uma vez a importância e a pertinência da investigação aqui proposta, na medida em que trabalha com a intersecção destas três categorias.

Assim como este estudo do GEMAA, existem muitos outros que tratam das Políticas de Ações Afirmativas e/ou da Lei de Cotas, como, por exemplo, o livro *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade* (2004), de Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins (orgs.), que relata as impressões, desafios, dificuldades, vitórias e o sonho de uma equipe de professores/as negros/as e brancos/as e de alunos/as negros/as que apostaram na construção de uma universidade efetivamente pública e que acreditaram que essa universidade se tornaria cada vez mais pública na medida em que aprendesse a reconhecer e valorizar a diversidade; o livro *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)* (TEIXEIRA, PRAXEDES, PÁDUA *et al.*, 2006), no qual os/as autores/as buscam compreender os processos que influenciaram a entrada destes/as estudantes na universidade e as experiências que acompanharam seus percursos acadêmicos, a partir de suas narrativas.

Temos ainda a tese já citada de Karine Pereira Goss (2008) que procura entender as razões da disputa tão acirrada entre os/as intelectuais brasileiros/as sobre a necessidade ou não da aplicação dessas políticas. Fúlvia Rosemberg e Leandro Feitosa Andrade (2008), no ensaio “*Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero*”, refletem sobre a utilidade do conceito de não sincronia, na educação, entre desigualdades e gênero e raça, apresentando e discutindo o perfil de estudantes e candidatas/os ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil. Sugerem interpretações referentes à sobre representação feminina no ensino superior e na pós-graduação, chamando a atenção sobre o melhor desempenho educacional das mulheres no contexto atual de discussão sobre ação afirmativa no ensino superior e a necessidade do debate do assunto. E Wivian Weller e Marly Silveira (2008), no artigo “*Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da Universidade de Brasília*”, analisam as experiências vividas por jovens universitárias que ingressaram através das cotas raciais nos cursos de engenharia e ciências sociais, suas experiências nesses espaços, bem como as estratégias utilizadas no que diz respeito ao enfrentamento do preconceito e discriminação, levando em consideração

as avaliações realizadas pelas jovens a respeito da implementação de cotas para estudantes negros/as nas universidades públicas.

Existem também trabalhos que se dedicam a casos específicos, como a tese de Antonio de Assis Cruz Nunes (2011) que investigou como a Universidade Federal do Maranhão desenvolveu o sistema de cotas para negros; e a dissertação de Ana Paula Barbosa Meira (2013) que analisou as experiências estudantis, no âmbito da universidade, de sete jovens autodeclaradas negras, na Universidade de Brasília. Encontramos ainda trabalhos como o artigo de Jocélio Teles dos Santos (2012), que se propõe a analisar a introdução das Políticas de Ações Afirmativas tendo como foco a produção intelectual existente e os artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). O levantamento foi realizado a partir das teses, dissertações e artigos publicados pelas instituições de pós-graduação e revistas especializadas, e mostra que, nos últimos onze anos (de 2001 a 2011)³², cresceu significativamente a produção bibliográfica sobre a adoção de PAA no ensino superior, conforme pode ser visto na tabela que segue.

Tabela 4 – Produção bibliográfica sobre a adoção de Políticas Afirmativas no Ensino Superior – Brasil 2001-2011

Suportes	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Teses	1	–	–	3	1	1	2	4	4	3	–	19
Dissertações	–	–	1	3	7	13	12	17	9	9	–	71
Artigos	2	3	6	13	16	17	16	18	24	17	10	142
Total	3	3	7	19	24	31	30	39	37	29	10	232

Fonte: SANTOS, 2012, p. 407

Analisando a tabela, podemos perceber que o número de artigos é bem mais expressivo que o número de dissertações e teses (142

³² A fonte é o site www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br. O período corresponde ao início da adoção das ações afirmativas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e finda em 2011, ano em que 104 instituições públicas de ensino (universidades estaduais e federais, institutos federais e centros universitários) haviam adotado políticas particularistas para o ingresso nas suas instituições. É provável que tenham escapado algumas teses, dissertações e artigos (SANTOS, 2012, p. 407).

artigos, 71 dissertações e 19 teses). Uma hipótese para este fato é o de que, na maioria das vezes, quem se interessa por essa temática são indivíduos negros/as e, naquela época, com o início das discussões sobre a reserva de vagas e com o acesso mais significativo por parte da população negra ao ensino superior, mais estudantes negros/as estavam pesquisando e debatendo o assunto na academia, nas graduações, uma vez que o número de estudantes negros/as nas pós-graduações era bastante limitado e restrito, o que talvez explique os baixos números de dissertações e teses sobre a temática. Atualmente, com a implantação de cotas também na pós-graduação, estes números devem ser bastante diferentes. O alto número de artigos, por sua vez, se justificaria em função do provável envolvimento dos/as autores/as com os processos de discussão e de implantação das PAAs.

Temos ainda duas coletâneas organizados por Ilse Scherer-Warren e Joana Célia dos Passos (2014, 2016), nas quais as autoras se dedicam ao estudo do processo de implantação das cotas na UFSC, a partir de uma contextualização do cenário nacional, oferecendo informações e uma sistematização de dados para a construção de uma história geral desse processo, enfatizando a presença de atores individuais e coletivos, que se posicionaram a favor e contra tais políticas. Posteriormente, trataram da aceitação ou rejeição das cotas pelos/as alunos/as da instituição, o aproveitamento dos/as estudantes cotistas *versus* não cotistas, as implicações de ser ou não cotista e a avaliação do processo histórico das PAA nas universidades.

Também de 2016, temos a dissertação de Shirlei Russi von Dentz, “*Voices das mulheres negras cotistas da Universidade Federal de SC (2010-2014)*”, que se propôs a investigar as mudanças nas trajetórias de mulheres negras cotistas dos cursos de graduação da UFSC, considerando o ingresso, desenvolvimento no curso e as expectativas em relação ao mercado de trabalho.

Como podemos perceber nesta pequena síntese, diversas pesquisas já trataram das PAA e do consequente aumento do número de alunos/as negros/as frequentando o ensino superior a partir dessas políticas. Percebe-se também que algumas têm um olhar mais quantitativo, outras mais qualitativo; umas adotam uma perspectiva interseccional, articulando gênero, raça e classe, outras não; algumas falam do processo em âmbito nacional, outras em universidades específicas, enfim, os recortes são os mais variados. Neste sentido, entendemos que a pesquisa aqui proposta não é a única, nem será a última, a tratar de cotas em universidades federais, mas apresentamos alguns diferenciais, quais sejam: destacamos a situação das mulheres,

focalizando as estudantes negras cotistas; comparamos os dados em duas universidades federais situadas em regiões e contextos socioculturais distintos, levando em consideração o gênero, a raça e a classe das estudantes que ingressaram nos cursos selecionados, desenvolvendo um olhar interseccional; procuramos entender, para além do acesso, as questões ligadas à permanência dessas estudantes e como elas se projetam no futuro e, talvez o mais importante, nos propusemos a uma análise a partir de uma perspectiva feminista negra e decolonial, que prioriza aspectos como a experiência e a subjetividade das interlocutoras, não as tratando como objeto, mas como sujeitos da pesquisa, criticando a perspectiva da ciência tradicional, objetiva, branca, eurocêntrica que, entre tantas outras coisas, inferioriza e invisibiliza a intelectualidade de mulheres negras, principalmente as do sul global.

As instituições pioneiras na implantação da reserva de vagas no país foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), primeira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas, no ano de 2003, e a Universidade de Brasília (UnB), primeira instituição federal a adotar o sistema, no ano de 2004. Além disso, a pioneira na região Nordeste foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aderindo à reserva no ano de 2003, e na região Sul foi a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2005.

Com relação às instituições de interesse desta pesquisa, a UFBA foi a terceira universidade federal do país a implantar um sistema de cotas. O processo teve início em 2001, a partir de uma demanda do Diretório Central dos Estudantes (DCE) que, em uma reunião do Conselho de Ensino e Pesquisa (Consepe), propôs a inclusão de 40% de cotas para negros/as, a partir do vestibular de 2003. Apesar de ter-se constituído um Grupo de Trabalho (GT) nesta reunião, para tratar dessa questão, o tema não voltou à pauta das discussões. Foi então que o Ceafro, programa do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), passou a articular com entidades da sociedade civil a elaboração de uma proposta de ação afirmativa para o acesso e permanência de negros/as na universidade, uma vez que o número destes na instituição não fazia jus a sua representatividade numérica na população baiana. Além disso, quando os/as negros/as estavam presentes na instituição, se restringiam, geralmente, aos cursos menos concorridos (SANTOS e QUEIROZ, 2012).

A formalização da proposta ocorreu durante um debate, promovido pelo CEAO, quando foi

entregue ao reitor Heonir Rocha, em outubro de 2002, o “Documento preliminar para o debate sobre adoção de mecanismos de ampliação do acesso e permanência de negros na Universidade Federal da Bahia - UFBA”, solicitando a constituição de um grupo de trabalho para debater com o comitê o percentual de 40% para estudantes negros no vestibular de 2003 (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 41-42).

Como resposta, o então reitor solicitou ao diretor do CEAO, Ubiratan Castro de Araújo, que coordenasse as atividades, contudo, foi somente após a eleição do novo reitor, Naomar Almeida Filho, que o Consepe retomou a implementação do GT, em 21 de outubro de 2002, que ficou composto pelo pró-reitor de Ensino de Graduação, pelo diretor do CEAO, por um representante docente, um representante dos servidores técnico-administrativos, um representante estudantil e um representante da comissão de ampliação de vagas, tendo como objetivo “estudar, sistematizar e apresentar documento-proposta sobre estratégias de inclusão social” (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 42).

A partir de 2003, o GT começou a traçar um plano que envolvia o exame de propostas aprovadas em outras instituições, tendo como meta formatar uma proposta que fosse encaminhada ao Consepe e ao Conselho Universitário (Consuni) a tempo de ser aprovada e incluída já no vestibular de 2005. A versão preliminar dessas propostas foi apresentada em 18 de junho de 2003, com a denominação de Programa de Ação Afirmativa na UFBA.

[...] o documento trazia dados levantados pela equipe técnica da Pró-Reitoria e do Serviço de Seleção no período 1998 a 2001. Referiam-se a origem social (alunos da escola pública) e autodeclaração racial/ étnica na seleção e classificação. Refutando a ideia que a UFBA discriminava pobres, afrodescendentes e indiodescendentes nos processos seletivos, já que pouco mais de 55% dos que postulavam ingresso na instituição se declaravam pretos e pardos, e 1% dos candidatos se autodesignavam indígenas, o documento afirmava que cerca de 40% dos candidatos cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas. Entre os aprovados, mais de 51% eram afrodescendentes,

cerca de 2% eram indiodescendentes e quase 38% eram oriundos do sistema público de ensino. Reconhecia a baixa proporção de negros (pretos e pardos) em cursos como Comunicação, Música (Regência), Direito, Odontologia, Arquitetura, Psicologia, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Medicina – menos de 30%, assim como a “virtual ausência” de alunos egressos de escolas públicas em Medicina, Odontologia, Fonoaudiologia, Comunicação, Direito e Teatro – todos com menos de 10%. Entre os anos de 1998 e 2001, cresceu o percentual de pretos e pardos, entretanto este acréscimo foi nos cursos de menor concorrência, enquanto uma redução nos de maior concorrência ampliou a “diferenciação interna”. A diferença na competitividade no vestibular, nos cursos mais concorridos, determinaria a exclusão. O documento indicava como exemplo os cursos de Medicina e Odontologia, que entre os candidatos, em 2001, tiveram a mesma taxa de 34% de pretos e pardos e 16% de estudantes egressos das escolas públicas, mas entre os classificados, respectivamente, os percentuais foram de 29% e 23% de pretos e pardos e 4% e 5% de estudantes egressos de escolas públicas. De fato, os dados demonstravam a crueldade do sistema até então existente. Das 160 vagas anuais de Medicina havia no máximo sete estudantes oriundos do sistema público de ensino (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 44-45).

De acordo com Jocélio Teles dos Santos e Dolce Mascarenhas Queiroz, essa análise inicial definia um programa de ação afirmativa que visava ampliar a admissão dos grupos em desvantagem, tendo como principal objetivo os cursos onde se observava maior defasagem entre a demanda e a efetiva classificação dos/as ingressantes. Com o intuito de garantir que o objetivo fosse alcançado, a proposta de inclusão na UFBA indicava quatro eixos de atuação: preparação, com ações para melhoria do ensino fundamental e médio nas escolas públicas; ingresso, que abrangia a isenção de taxa de inscrição, ampliação do número de vagas, reserva de vagas para público interno e externo e sistema de cotas para alunos/as pobres, negros/as e indígenas; permanência, com a ampliação do número de bolsas estudantis, oferta de cursos em turno único e

ampliação da oferta de cursos noturnos; e pós-permanência, através de assessoria e assistência para obtenção de estágios e emprego, preparação para a pós-graduação e programas de bolsas no exterior.

Em 11 de agosto de 2003, um documento do Comitê Pró-Cotas foi encaminhado ao reitor, afirmando que a UFBA estava a “um passo de realizar o maior fato político-histórico do início do século” e terminava afirmando que o Comitê não iria “esperar pelo milagre nem pela omissão e nem tampouco pela indiferença”. Em paralelo a isso, a comunidade estudantil se organizou para pressionar a inclusão de representantes do Comitê no GT, tendo conseguido incorporar dois representantes do mesmo, mais um representante da União Nacional dos Indio descendentes (UNID), visando uma maior representação indígena no processo. Em 3 de outubro de 2003 foi definido um calendário de debates gerais e temáticos, com a intenção de envolver a universidade como um todo, até a decisão da proposta a ser elaborada e encaminhada para apreciação do Consepe, última instância antes de ser votada no Consuni (SANTOS e QUEIROZ, 2012).

A maioria dos itens que constavam no documento era consensual para o GT, contudo a inclusão do quesito “cor” no questionário socioeconômico e, conseqüentemente, a questão racial no sistema de cotas gerou muita polêmica e reflexão. A questão foi encaminhada para a Procuradoria Jurídica da Reitoria que, depois de quatro meses, emitiu parecer positivo a respeito dessa demanda, com a recomendação de que a instituição poderia incluir a “cor” nos seus formulários, o que fez com que a UFBA fosse a primeira instituição pública de ensino superior a incluir este quesito nos formulários para candidatos/as e alunos/as, a partir de 1998 (SANTOS e QUEIROZ, 2012).

A partir disso, as discussões giraram em torno da porcentagem que deveria ser adotada para as cotas, principalmente as com recorte racial.

A proposta discutida no GT e rejeitada pelo Comitê indicava, inicialmente, reserva de vagas no vestibular para egressos das escolas públicas, e que seriam preenchidas na seguinte ordem de prioridade: estudantes que cursaram desde a quinta série do ensino fundamental até o ensino médio, com reserva de 80% para negros. Uma reserva de 20%, ainda sem definição, seria direcionada para estudantes que se autotranscreveram como “não negros” – brancos e/ou amarelos. No caso de não preenchimento,

haveria complementação das vagas por estudantes negros, independentemente da procedência; ainda, se as vagas reservadas não fossem preenchidas, seriam pelos demais candidatos (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 57).

As reuniões continuaram em um clima de muita tensão, uma vez que os professores, de um lado, e os estudantes e representantes do Comitê, de outro, não chegavam a um consenso sobre o documento. Contudo, a proposta foi sendo construída, nos meses que se seguiram, até que ficou acordado

um percentual de 43% para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio e mais um ano do fundamental no sistema público, sendo 85% para os autodeclarados negros e 15% para os não negros; reserva de 2% das vagas para indiodescendentes que tivessem cursado o sistema público de ensino como os da reserva de 43% (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 58).

Após chegar a um consenso sobre percentuais destinados a estudantes oriundos de escola pública, negros e não-negros, indiodescendente e aldeados, o GT passou a discutir as estratégias de apresentação da proposta, antes de submetê-la ao Consepe. Pensou-se então na criação de audiências públicas com participantes de unidades de ensino que pensassem de modo distinto as políticas de inclusão, todavia, a estratégia de debates fracassou e o calendário foi cancelado. Estes passaram a acontecer, então, no mundo virtual, através da lista docente da universidade. E a tensão do mundo virtual passou a refletir no mundo real. As expectativas passavam para outros espaços, como as congregações, e chegavam ao ambiente externo da universidade. Foi então que as instâncias superiores decidiram que os departamentos e as congregações das unidades de ensino deveriam se pronunciar. Esta foi a forma encontrada para evitar o argumento contrário de que o Consuni decidiria sem ouvir a instituição (SANTOS e QUEIROZ, 2012).

Devido às proporções que o debate adquiriu na mídia e às mobilizações de estudantes, parlamentares e entidades de movimentos sociais, a reunião extraordinária que votaria a aprovação ou não da proposta foi realizada no salão nobre do Palácio da Reitoria, contando com a presença de aproximadamente 500 pessoas. Em alguns momentos o clima ficou muito tenso, pois foi apresentada uma proposta alternativa

pelo representante da Faculdade de Economia, o prof. Luís A. Filgueiras, argumentando que a relação entre classe e etnia é bastante complexa, e que no acesso ao ensino superior a “dimensão étnica, embora exista e apareça com força, está mediada e subsumida, claramente, pela dimensão econômica”, propondo “a cota socioeconômica” como forma de compensar parcial, e momentaneamente, as desigualdades de classe e etnia, afirmando que a reserva de 43% das vagas para os estudantes oriundos das escolas públicas seria condição necessária e suficiente, sem a necessidade de “embutir uma cota étnica na cota social” (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 73).

Após a apresentação, outros conselheiros se manifestaram em favor da manutenção da proposta com argumentos de que seria uma conquista social e/ou racial, justiça, reparo das desigualdades raciais, inclusão social. Após o reitor ter colocado em votação o parecer da Comissão Relatora, que ratificava a posição do Consepe, e rejeitadas as proposições de alterações do texto original, o Programa de Ações Afirmativas na UFBA foi aprovado em reunião realizada no dia 17 de maio de 2004, obtendo 41 votos favoráveis, 2 contrários e 2 abstenções, passando a vigorar durante dez anos.

A UFBA tornava-se a terceira universidade federal do país a implantar um sistema de cotas. Se a Universidade de Brasília decidiu por um percentual para candidatos negros, sem especificar a origem escolar, e a segunda, a do Paraná, por percentuais distintos para negros e estudantes oriundos do sistema público, assim como por vagas para indígenas, a UFBA implantou um sistema em que a origem escolar (sistema público) é o ponto de partida, mas determina um percentual para negros (85%) e não-negros (15%). Os índios e quilombolas passavam, também, a ter um número de vagas por curso. Isso refletia um processo em que as universidades públicas passavam em um ritmo surpreendente a adotar modelos diferenciados de inclusão social e racial. Não era à toa que o número de instituições do ensino superior que adotavam ações afirmativas crescia a cada mês naquele período (SANTOS e QUEIROZ, 2012, p. 73-74).

Já na UFSC, o processo ocorreu após período de discussão compreendido entre 2002 e 2007, envolvendo vários atores. De acordo com Ilse Scherer-Warren e Anna Carolina Machado do Espírito Santo (2014), ao se fazer o resgate histórico do processo de elaboração e implantação das PAA na UFSC, percebe-se que o “I Colóquio do Pensamento Negro em Educação”, organizado pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), realizado de 15 a 17 de fevereiro de 2006, em Florianópolis, com a participação de alguns/algumas dos/as principais pensadores/as negros/as do país, possui grande relevância, já que foi durante este evento que o então Pró-Reitor de Ensino de Graduação da UFSC, Marcos Laffin, assumiu publicamente o compromisso de instituir uma comissão para elaborar um projeto de ações afirmativas para a universidade.

A partir de então, com o objetivo de participar ativamente do processo de elaboração de tais políticas, entidades do movimento negro do estado de Santa Catarina se organizaram e criaram o “Fórum de Entidades do Movimento Negro em Defesa da Educação do Negro no Ensino Superior”, que passou a ser o espaço institucional de representação do movimento negro catarinense, com o objetivo de discutir e elaborar propostas para participar do processo de formulação das PAA na instituição.

Em 3 de abril de 2006, através da Portaria nº 195/GR/2006, o então reitor Lúcio José Botelho designou os docentes, representantes da sociedade civil e dos movimentos sociais para comporem a comissão de implantação, tendo como meta sistematizar e apresentar o que se chamou de “Proposta Preliminar de Política de Ampliação de Oportunidades de Acesso Socioeconômico e Diversidade Étnico-Racial”, visando ao ingresso na UFSC através do vestibular. A Portaria estabeleceu também um prazo para a elaboração e implantação de uma agenda de ações que contemplasse o envolvimento da comunidade acadêmica e externa sobre o acesso e permanência dos/as estudantes (SHERER-WARREN e ESPÍRITO SANTO, 2014).

Segundo as autoras, um ponto que merece destaque é que nem todas as organizações do movimento negro tinham as ações afirmativas como agenda principal, ou até mesmo como agenda política. Algumas organizações focavam muito mais na defesa da reparação pecuniária do que política de acesso e inclusão no ensino superior, como era o caso do Movimento Negro Unificado (MNU), que entendia que aceitar as ações afirmativas seria abandonar uma bandeira histórica que sempre tiveram.

Inicialmente, as discussões realizadas no Fórum foram difíceis, tendo em vista a divergência de postura e agenda ideológica das organizações. Mesmo tendo posições contraditórias e conflituosas, foram-se realizando alianças políticas até se obter o consenso em torno de uma agenda específica, qual seja, a questão das ações afirmativas, compreendida enquanto política “reparadora” do acesso e inclusão no ensino superior (SHERER-WARREN e ESPÍRITO SANTO, 2014, p. 134)

O período compreendido entre a constituição da comissão e a entrega da proposta final da elaboração das PAA na UFSC foi muito intenso. Entre a entrega do documento com a proposição final e a votação no Conselho Universitário (CU) passaram-se mais de seis meses. A aprovação ocorreu em 10 de julho de 2007, por unanimidade, através da Resolução Normativa nº 008/CUn/2007³³, para começar a implantação a partir de 2008.

Gregório Unbehaun Leal da Silva (2016) ressalta que houve forte oposição ao início da adoção de cotas na UFSC. Em 18 de janeiro de 2008, ano que as PAA começaram na instituição, um juiz federal acatou liminar contra a universidade, suspendendo o efeito da resolução que instituiu a política e determinou que a matrícula dos/as alunos/as

³³ A Resolução nº 008/CUn/2007, em seu artigo 6º, estabelecia a destinação de 30% das vagas do vestibular, em cada curso, a serem distribuídas do seguinte modo: 20% para os candidatos que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino e 10% para candidatos autodeclarados negros, que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas de ensino. A Resolução previa, ainda, que, caso não preenchidas, as vagas remanescentes poderiam ser ocupadas por candidatos de outro percurso escolar. Para concorrer às vagas destinadas aos candidatos autodeclarados negros, os classificados no vestibular deveriam ser submetidos à entrevista da Comissão de Validação de Autodeclaração [a Comissão e as entrevistas existiram até 2013], formada por representantes da UFSC e do Movimento Negro, responsáveis por avaliar se os candidatos atendiam ou não o critério previsto na Resolução, qual seja, possuir fenótipo que o caracterize como pertencente ao grupo racial negro. À população indígena foram criadas cinco vagas adicionais, sendo previsto o aumento de uma vaga por ano, até perfazer, inicialmente, dez vagas (SHERER-WARREN e SANTO, 2014, p. 135)

seguisse estritamente a ordem de classificação no vestibular. A UFSC entrou com recurso e, duas semanas depois, um desembargador do Tribunal Regional Federal (TRF) da 4ª Região suspendeu a liminar, permitindo que os/as alunos/as beneficiados/as pelo sistema de cotas efetuassem suas matrículas.

Cabe destacar que ocorreram modificações ao longo dos anos nas PAA da universidade. Em 2008, de acordo com a Resolução 008/CUn/2007, 30% das vagas foram reservadas para as cotas, sendo 20% para estudantes de escola pública e 10% para autodeclarados/as negros/as oriundos também de escolas públicas.

Em 2012, de acordo com a Resolução Normativa nº 22/CUn/2012, manteve-se a mesma disposição nas reservas de vagas quanto ao acesso por cotas para os estudantes egressos de escola pública e autodeclarados negros. Somente a oferta de vagas suplementares para indígenas se ampliou para dez vagas.

Em 2012 o PAA da UFSC completou cinco anos e, nesse período, foi realizada uma avaliação com objetivo de analisar a continuidade do programa. Conforme o relatório de avaliação, o acesso da população negra se ampliou: de 2004 a 2007, os pretos eram cerca de 1% dos ingressantes nos cursos de graduação na universidade, e passaram a ser 4,6% em 2008. O número de alunos pardos que ingressaram na UFSC de 2004 a 2007 era 7,5% e passou para 8,7% a partir de 2008. Além disso, também apontou o aumento dos alunos oriundos de escola pública, que entre 2004 e 2007 eram 25% e passaram para 41% em 2012. Em dados absolutos entraram, até 2012, cerca de 5.291 estudantes cotistas, sendo 4.150 de escola pública, 1.132 autodeclarados negros e 9 autodeclarados indígenas.

A partir dessas constatações, a Resolução Normativa nº 33/CUn/2013 em 2013 ampliou para 35% as vagas destinadas ao acesso pelas cotas, das quais 25% para estudantes oriundos de ensino médio de instituições públicas, 10% para estudantes autodeclarados negros e cinco vagas suplementares para indígenas. No entanto, de acordo com a Resolução Normativa nº 52/CUn/2015, para atendimento às determinações

da Lei nº 12.711/12 [...], a UFSC, a partir de 2016, oferecerá 50% de suas vagas para egressos do sistema público de ensino médio. [...] As vagas suplementares para indígenas serão três e uma nova inserção que ocorrerá é a oferta de nove vagas suplementares para candidatos pertencentes às comunidades quilombolas (SHERER-WARREN e DELESPOSTE, 2016, p. 118-119).

Diferente do que aconteceu na UFBA, os movimentos estudantis, através do Diretório Central de Estudantes, bem como as representações dos servidores técnico-administrativos, não participaram da elaboração do programa. Outro aspecto que diferenciou o processo na UFSC e na UFBA foi que, apesar de uma inicial apatia com relação à proposta das ações afirmativas, na UFSC a implantação destas ações se deu sem alterações ou grandes desentendimentos, sendo aprovada em 10 de julho de 2007.

As duas universidades têm diferentes formas de ingresso. Na UFBA o ingresso se dá única e exclusivamente através do Sistema de Seleção Unificado/Exame Nacional do Ensino Médio (SiSU/ENEM).

Na UFSC, até o ano de 2015 (ano de ingresso), o exame de ingresso era o vestibular. A partir do vestibular de 2016 (ano de ingresso) até o vestibular de 2022, a UFSC reservará 70% das vagas para o vestibular (50% para ampla concorrência e 50% para a Lei de Cotas, sendo que dentro destes 50%, 50% são para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, com renda familiar per capita superior a 1,5 salários mínimos e 50% para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos) e 30% para o SiSU, sendo que dentro desta última porcentagem, 50% serão para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, com renda familiar per capita superior a 1,5 salários mínimos e 50% para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas, com renda familiar per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos.

Em 2017 a Política de Ações Afirmativas da universidade foi alterada mais uma vez, para o ingresso em 2018. As mudanças passaram a incluir cotas para pessoas com deficiência, atendendo à Lei 3.409/16, que modifica a Lei 12.711/12. Deste modo, a distribuição das vagas reservadas fica da seguinte forma: 70% das vagas de cada curso ocupadas pelo vestibular e 30% pelo SISU; 50% de vagas do total de cada curso (vestibular e SiSU) para egressos de escolas públicas; 25% de vagas do total de cada curso (vestibular e SiSU) para renda menor

que 1,5 salários mínimos per capita; 16% de vagas do total de cada curso (vestibular e SiSU) para autodeclarados PPIs. A diferença agora está na distribuição das vagas dentro de cada cota, conforme sintetizado na tabela a seguir:

Tabela 5: Mudança na distribuição de vagas a partir do vestibular 2018/UFSC

Antes (2017)	Depois (2018)
17% - renda maior que 1,5 SM e sem declaração de cor/raça	13,24% - renda maior que 1,5 SM, sem declaração de cor/raça e sem deficiência
	3,76% - renda maior que 1,5 SM, sem declaração de cor/raça e com deficiência
8% - renda maior que 1,5 SM - PPI	6,24% - renda maior que 1,5 SM, PPI e sem deficiência
	1,76% - renda maior que 1,5 SM, PPI e com deficiência
17% - renda menor que 1,5 SM e sem declaração de cor/raça	13,24% - renda menor que 1,5 SM, sem declaração de cor/raça e sem deficiência
	3,76% - renda menor que 1,5 SM, sem declaração de cor/raça e com deficiência
8% - renda menor que 1,5 SM - PPI	6,24% - renda menor que 1,5 SM, PPI e sem deficiência
	1,76% - renda menor que 1,5 SM, PPI e com deficiência

Fonte: Disponível em <http://saad.ufsc.br/>

Com relação à oferta de vagas para os cursos em questão, nas duas instituições, no último ano de ingresso (2017), temos a seguinte distribuição, sintetizada nas tabelas 6, 7 e 8:

Tabela 6: Vagas ofertadas na UFSC para ingresso em 2017

Curso	50% (Não Optantes PAA)			50% (Escola Pública)												Total Vagas
				Renda até 1,5 SM ¹						Renda maior que 1,5 SM ²						
	1° sem	2° sem	Total	PPI ³			Outros			PPI			Outros			
			1° sem	2° sem	Total	1° sem	2° sem	Total	1° sem	2° sem	Total	1° sem	2° sem	Total		
Direito Diurno	16	15	31	3	3	6	5	5	10	3	3	6	5	5	10	63
Direito Not.	16	15	31	3	3	6	5	5	10	3	3	6	5	5	10	63
Enf.	13	13	26	3	2	5	4	5	9	3	2	5	4	4	8	53
Eng. Elétrica	17	18	35	3	3	6	6	6	12	3	3	6	6	5	11	70
Eng. de Prod.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Eng. Quim.	9	8	17	2	1	3	3	3	6	2	1	3	2	4	6	35
Eng. San. g. Amb.	16	15	31	3	3	6	5	5	10	3	3	6	5	5	10	63
Serv. Soc. Diurno	14	14	28	3	2	5	4	5	9	3	2	5	4	5	9	56
Serv. Soc. Not.	10	11	21	2	2	4	4	3	7	2	2	4	3	3	6	42

¹ Renda até 1,5 SM - Candidatos com renda familiar bruta menor ou igual a 1,5 salário mínimo per capita.

² Renda maior que 1,5 SM - Candidatos com renda familiar bruta maior que 1,5 salário mínimo per capita.

³ PPI – Candidatos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas.

Fonte: Síntese dos dados disponíveis em
<http://vestibular2017.ufsc.br/files/2012/07/QuadroVagas-VestibularUFSC2017.pdf>

Tabela 7: Vagas ofertadas na UFBA para ingresso em 2017.1

Curso	Vagas 1º sem	Vagas Curso	Escola Pública				Ampla Conc.
			Renda > ou = a 1,5 SM		Qualquer nível de renda		
			PPI	Qualquer etnia	PPI	Qualquer Etnia	
Direito Diurno	80	160	17	3	17	3	40
Direito Not.	70	140	16	2	15	2	35
Enf.	40	80	9	1	9	1	20
Eng. Elétrica	36	72	8	1	8	1	18
Eng. de Prod.	36	36	8	1	8	1	18
Eng. Quim.	36	72	8	1	8	1	18
Eng. San. e Amb.	36	36	8	1	8	1	18
Serv. Soc. Diurno	36	72	8	1	8	1	18
Serv. Soc. Not.	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Síntese dos dados disponíveis em
https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/lista_cursos_cotas_2017_sisu_1semestre_anexoi_col.pdf

Tabela 8: Vagas ofertadas na UFBA para ingresso em 2017.2

Curso	Vagas Curso	Vagas 2º sem	Vagas Ofertadas								
			Ampla Conc.	Ações Afirmativas							
				AA1 ¹	AA2 ²	AA3 ³	AA4 ⁴	AA5 ⁵	AA6 ⁶	AA7 ⁷	AA8 ⁸
Direito Diurno	160	55	27	1	9	1	9	1	3	1	3
Direito Not. Enf.	140	70	35	1	12	1	11	1	4	1	4
Eng. Elétrica	80	40	20	1	7	1	7	0	2	0	2
Eng. de Prod.	72	36	18	1	6	1	6	0	2	0	2
Eng. San. e Amb.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Serv. Soc. Diurno	72	36	18	1	6	1	6	0	2	0	2
Serv. Soc. Not.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

¹ AA1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

² AA2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

³ AA3: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

⁴ AA4: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

⁵ AA5: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

⁶ AA6: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

⁷ AA7: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

⁸ AA8: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

Fonte: Síntese dos dados disponíveis em https://ingresso.ufba.br/sites/ingresso.ufba.br/files/lista_cursos_cotas_2017_sisu_semestre2.pdf

Com estas tabelas, podemos perceber que, no que tange a dados quantitativos, as vagas estão sendo ofertadas. A grande questão é saber se estão realmente sendo preenchidas e por quem, ou seja, se são realmente estudantes negros/as, além de uma análise interseccional, que inclua, além da variável raça, as variáveis gênero e classe, principalmente, para que possamos ter a real noção de quem são estes/as estudantes que estão acessando o ensino superior através da Política de Cotas.

Na próxima seção, serão discutidas as epistemologias que embasaram a pesquisa e que possibilitarão tais análises.

3.2 “A NOSSA ESCRIVIVÊNCIA NÃO PODE SER LIDA COMO HISTÓRIA PARA “NINAR OS DA CASA GRANDE” E SIM PARA INCOMODÁ-LOS EM SEUS SONOS INJUSTOS”³⁴: AS EPISTEMOLOGIAS

Em linhas gerais, podemos dizer que epistemologia diz respeito a produção e validação do conhecimento. Tendo em vista que são os homens brancos da elite e seus representantes que controlam as estruturas de validação do conhecimento, e seus interesses atravessam o conteúdo temático, os paradigmas e as epistemologias dos estudos tradicionais, as experiências das mulheres, em especial de mulheres negras, têm sido sistematicamente distorcidas ou excluídas do discurso acadêmico tradicional, discurso este extremamente colonial, racista, sexista, misógino e classista, entre tantos outros adjetivos.

Para Margareth Rago (1998), as epistemologias definem um campo e uma forma de produção do conhecimento, ou seja, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito-objeto do

³⁴ Conceição Evaristo.

conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos. De acordo com Sandra Harding (2002), uma epistemologia é uma abrangente teoria do conhecimento que trata de problemas tais como: o que se pode conhecer? Quem pode ser o sujeito do conhecimento? Quais as provas a que devem se submeter as crenças para que sejam consideradas conhecimentos legítimos e científicos? Em outras palavras, ela investiga os padrões usados para avaliar o conhecimento ou o porquê de nós acreditarmos naquilo que achamos ser verdadeiro. Martha Patricia Castañeda Salgado (2008) diz que a epistemologia é um ramo da filosofia que estuda a definição do saber e a produção de conhecimento, ou seja, suas linhas de trabalho buscam responder o que conhecemos, como conhecemos e que tipo de conhecimento produzimos a partir do que conhecemos.

Ponto de vista semelhante pode ser encontrado em Patricia Hill Collins (2000), quando argumenta que bem longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia mostra os caminhos produzidos pelas relações de poder para moldar o que acreditamos e porquê. Segundo essa autora, saber fazer a distinção entre epistemologia, paradigma e metodologia é crucial. Os paradigmas, ao contrário das epistemologias, envolvem enquadramentos interpretativos, que são usados para a explicação de tal fenômeno social. A metodologia faz referência aos princípios gerais de como conduzir uma pesquisa e como os paradigmas interpretativos devem ser utilizados. Já a epistemologia é importante porque é ela que determina quais questões merecem investigação, quais quadros interpretativos serão utilizados para analisar os achados e que conhecimento posterior será expresso.

Levando em conta as contribuições dessas autoras, entendemos que a pesquisa aqui desenvolvida se fundamenta em um enfoque interdisciplinar, feminista negro e decolonial, a partir do qual enunciados universais vistos com ceticismo e o lugar de fala da pesquisadora são fatos importantes a serem considerados. Com isso, procuramos também desconstruir mitos como os da neutralidade, universalidade e objetividade da ciência, propondo uma nova percepção da relação sujeito-objeto, buscando, principalmente, romper com essa ciência colonial e racista que até então era o único modelo aceitável. Ambas as perspectivas epistemológicas serão apresentadas na sequência.

3.2.1 Interdisciplinaridade

Segundo Martha Patricia Castañeda Salgado (2008), as pesquisas feministas assumem naturalmente uma orientação interdisciplinar, uma vez que propõem problemas de pesquisa com base na pluralidade, diversidade e multiplicidade de experiências das mulheres, salientando a importância de tratar destes problemas com abordagens abrangentes, que exigem a cooperação de diferentes pontos de vista, ou seja, de diferentes disciplinas, para se chegar a uma explicação que tente abranger as múltiplas dimensões que os conformam. Além disso, conforme veremos mais adiante, os estudos de gênero consistem em um campo interdisciplinar por excelência (FERNANDES e CARLOS, 2010) por permitirem e fomentarem pesquisas e análises articulando os mais variados campos, desde as ciências humanas e de letras até áreas como saúde, direito e educação.

Refletindo nesta mesma direção, Claude Raynaud (2011), pontua que atualmente vivemos um momento de reconstrução radical, que apela para a construção de novos paradigmas, novas categorias de pensamento, novas metodologias de pesquisa e novas formas de ensino, que tentam minimizar os efeitos do isolamento e da fragmentação das áreas. Entendemos então que uma proposta interdisciplinar para a investigação, que se caracteriza por gerar constantes dúvidas e estar em permanente reelaboração, proporcionou resultados mais ricos, uma vez que cada uma das áreas do conhecimento, história e sociologia, principalmente, trouxe sua contribuição teórica e metodológica para o tema em questão, além de estarem em estreita relação umas com as outras. Percebemos que o processo de ensino-aprendizagem não pode nem deve ser fragmentado, com cada área atuando como se fosse algo fechado, isolado.

Vários/as autores/as têm se dedicado a discutir a interdisciplinaridade, suas potencialidades e seus limites. Para caracterizar o enfoque interdisciplinar desta pesquisa, destacamos os pontos de vista de Maria Cecília de Souza Minayo e Olga Pombo, em virtude das relevantes contribuições epistemológicas das suas obras. De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2010), na área das Ciências Sociais e Humanas não é frequente fazer uma investigação visando apenas ampliar o conhecimento, mas sim, subsidiar uma prática transformadora. No entanto, para isso, é preciso valer-se de uma teoria, de métodos e técnicas, já que essa contribuição à transformação não pode ser simplesmente uma ideologia travestida de ciência.

Neste sentido, a autora discute alguns conceitos que normalmente são utilizados quando os pesquisadores se propõem a alcançar esta prática transformadora. São eles a multidisciplinaridade, entendida como a justaposição de disciplinas, cada uma com suas teorias e metodologias próprias; a multiprofissionalidade, vista como a múltipla articulação de áreas profissionais; a interdisciplinaridade, compreendida como uma articulação de diversas disciplinas na qual o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo ao qual se propõem responder, e para o qual não basta a resposta de uma única área; e a transdisciplinaridade, que seria o produto final da interdisciplinaridade, incluindo a triangulação de perspectivas e métodos, que permite chegar finalmente ao conceito de complexidade. Essa é teoria formulada por Ludwig Von Bertalanffy (1973), defendendo que o último grau de complexidade na hierarquia dos seres vivos é o social e o político, ou seja, é o nível de capacidade da sociedade para se organizar e traçar o rumo de sua própria história.

A teoria da complexidade supera os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade para se transformar num método de olhar as coisas e a vida na medida em que entende os sistemas vivos como autoproduzidos, auto-organizadores e autorreguladores, de modo que sua estrutura determine as interações com o meio.

Com relação a essa teoria da complexidade, pode-se estabelecer um diálogo com Edgar Morin (1996). O autor afirma que quando dizemos que algo é complexo, não estamos dando uma explicação a respeito do tema, mas sim assinalando uma dificuldade para explicá-lo. Assinalamos algo que não podemos realmente explicar e por isso o definimos como complexo.

Por isso é que, se existe um pensamento complexo, este não será um pensamento capaz de abrir todas as portas, mas um pensamento onde estará sempre presente a dificuldade. No fundo, gostaríamos de evitar a complexidade, gostaríamos de ter ideias simples, leis simples, fórmulas simples, para compreender e explicar o que ocorre ao nosso redor e em nós. Mas, como essas fórmulas simples e essas leis simples são cada vez mais insuficientes, estamos confrontados com o desafio da complexidade.

Morin (1996) reforça que, na escola, aprendemos a pensar separado. Aprendemos a separar as matérias: a História, a Geografia, a Física e todas as outras, mas se observarmos com um olhar mais atento, poderemos perceber que a química, em um nível experimental, está no

campo da microfísica. E sabemos também que a história sempre ocorre em um território, numa geografia. Neste sentido, podem-se distinguir estas matérias, mas não é necessário, e nem adequado, estabelecer separações absolutas. Aprendemos muito bem a separar. Separamos um objeto de seu ambiente, isolamos um objeto em relação ao observador que o observa. Nosso pensamento é disjuntivo e, além disso, redutor: buscamos a explicação de um todo através da constituição de suas partes.

Em vista disso, Minayo (2010) afirma que um dos principais problemas enfrentados nos estudos disciplinares e interdisciplinares diz respeito ao fato de que um conjunto de pesquisadores ou professores fracos em suas matérias jamais será capaz de produzir um bom trabalho interdisciplinar, uma vez que a relevância do conhecimento vem sempre das disciplinas em colaboração.

A respeito dos limites das especialidades, Olga Pombo (2007), afirma que estas podem representar um problema grave, uma vez que sabemos que os especialistas são excelentes para resolver os problemas que se propõem em sua especialidade, com a condição de que não surjam interferências dos fatores pertencentes a especialidades vizinhas, e com a condição de que não se apresente nada de novo nos problemas expostos.

Minayo (2010) reforça que o especialista é aquele que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. O domínio da especialização consiste em saber tudo sobre nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos experts, que quase sempre são testemunhas do nada. A parcela de saber exato e preciso detida pelo especialista perde-se no meio de um oceano de não-saber e de incompetência.

Sendo assim, a autora enfatiza que a pesquisa de um tema complexo deve investir na produção de um conhecimento novo, e que isso deve ser tratado já na pergunta que norteará a investigação, ou seja, no problema a ser ‘resolvido’. Neste sentido, ela aborda o que chama de ‘fetiche do método’, ou seja, quando uma pesquisa é empirista, mas tecnicamente impecável. Para ela, em tais pesquisas faltam perguntas desafiadoras, existe deficiência de teoria e os resultados não são mais do que aplicação do método sobre determinado tema.

Mas o que tem a ver a interdisciplinaridade com a complexidade? Para Minayo (2010), é imprescindível o pensamento complexo para definirmos um objeto, e para buscarmos seu rumo e sua compreensão interdisciplinar. Mas a interdisciplinaridade não configura uma teoria específica: ela é uma estratégia.

É preciso discutir conceitos, adquirir uma visão das possibilidades e de cooperação e trabalhar com a interação teórica e metodológica. As técnicas são importantes, mas nós podemos inventá-las. Os fundamentos e as estratégias de interação é que devem comandar nossa prática teórica.

A interdisciplinaridade e a complexidade nos desafiam então ao exercício de um novo olhar, mas exigem a colaboração, a cooperação, uma perspectiva que, ao mesmo tempo em que distingue, entende a complementaridade. Além disso, a interdisciplinaridade nos despoja das vaidades unidisciplinares, mas potencializa quem sabe dialogar e contribui para abrir seus horizontes.

De acordo com o ponto de vista de Pombo (2007) falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil. Na verdade, quase impossível. Há uma dificuldade inicial que tem a ver com o fato de que ninguém sabe ao certo o que é a interdisciplinaridade. Não há nenhum consenso com relação a este conceito, uma vez que se encontram as mais variadas definições e a palavra tem sido usada, abusada e banalizada. Dito de outra forma: segundo Pombo, a palavra está gasta.

Então, completa a autora, a tarefa de um pesquisador que se propõe trabalhar com uma abordagem interdisciplinar é, antes de tudo, atentar para este uso exagerado da interdisciplinaridade, preocupando-se em estabelecer uma questão inicial, um problema de pesquisa, que se preste a ser respondido interdisciplinarmente. Além disso, é de extrema importância que a interação entre as diferentes disciplinas seja mais que uma simples mistura desordenada de conceitos métodos e técnicas.

Em função disso, é necessário levar em consideração algumas questões metodológicas dos trabalhos interdisciplinares. Esta prática de pesquisa possui momentos próprios da definição compartilhada do objeto, momentos específicos do refinamento disciplinar, a discussão da articulação conjunta dos instrumentos, as análises disciplinares dos dados que necessitam de compreensão e/ou interpretação de cada área e a articulação das diferentes contribuições disciplinares para que o objeto pensado seja único e compreendido/interpretado em suas várias dimensões.

Neste sentido, utilizaremos neste trabalho a abordagem interdisciplinar, uma vez que, como mencionado anteriormente, os estudos de gênero, somados a interseccionalidade com raça e classe, consistem em um campo interdisciplinar por excelência, uma vez que permitem análises nos mais variados campos e com os mais variados

recortes. Se não fosse este olhar interdisciplinar, relatos como o de Camila, que podem ser analisados sob as mais variadas perspectivas (antropológicas, sociológicas, históricas, de gênero) seriam analisados por um único viés, deixando todas as outras possibilidades estancadas.

“Meu pai é gari, minha mãe é pedagoga, pós-graduada. Acho que desde que eu me conheço por gente, eles enfatizam a importância dos estudos na minha vida. E o meu pai, embora ele não tenha terminado o ensino fundamental, ele sempre falou que comigo e com o meu irmão seria diferente, que a gente ia estudar, ia fazer o ensino superior, era o sonho da vida dele. A minha mãe, querendo ou não, ela sempre foi de estudo também, então, ela parou de estudar por um tempo e depois que a gente cresceu, quando eu tinha uns nove anos, ela voltou a estudar e eu acompanhei toda essa fase dela. Ela trabalhava o dia inteiro, trabalhava pra poder pagar a faculdade e também ajudar em casa, junto com meu pai, porque, na época, eles ainda eram casados, hoje não são mais. E assim, o meu pai não ajudava muito a minha mãe, tanto que ele dizia “tu queres trabalhar, tu pode trabalhar”, “tu queres estudar, pode estudar, mas tu vai ter que deixar a casa arrumada, tu vai ter que deixar tudo pronto pra eles”, ou seja, em nenhum momento ele ajudou a minha mãe em nada, então ela passou a ser a minha grande referência em função disso, porque apesar de tudo que ela passou, ela se formou, fez pós. Porque é muito difícil quando tu está casada com uma pessoa que não te ajuda em nenhum momento, mas sempre te coloca pra baixo, ele sempre dizia que ela trabalhava pra ganhar quase nada, porque na época minha mãe só tinha o magistério. Meu pai dizia “então fica em casa que eu te dou”, porque apesar dele ser gari ele ganha bem, dava pra sustentar, dava pra manter um padrão de vida bom, não excelente, mas também não faltava nada pra gente. Mas ele sempre disse que a faculdade, se ela quisesse fazer, que não contasse com ele pra ajudar em nada e nem a pagar, então ela foi, com as próprias pernas, e tinha que fazer comida, tinha que deixar meu cabelo arrumado, e as coisas arrumadas pra eu ir

pro colégio, então ela foi minha grande referência. Não que meu pai não tenha me incentivado, ele sempre me incentivou, mas minha mãe foi minha maior referência” (Camila, 22 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada em 10 de março de 2016).

Só neste pequeno trecho, temos possibilidades de interpretações antropológicas, sociológicas, históricas, etc., que nos permitem discutir sobre as relações de gênero, sobre as relações familiares, sobre educação, sobre feminismo e tantas outras, que não seriam abordadas em um estudo disciplinar.

Em seguida será apresentada a segunda perspectiva epistemológica que embasou o estudo aqui apresentado, o feminismo negro.

3.2.2 Feminismo Negro

Antes de falarmos especificamente da epistemologia feminista negra nos parece necessário pensarmos em epistemologias feministas de modo geral, para depois discutirmos a produção de conhecimento das mulheres negras.

Segundo Uma Narayan (1997) a epistemologia feminista considera as teorias dominantes sobre os diversos empreendimentos humanos, incluindo aquelas sobre o conhecimento, como unidimensionais e profundamente falhas, devido à exclusão e à representação incorreta da participação das mulheres, uma vez que suas experiências enquanto indivíduos e seres sociais, suas contribuições ao trabalho, à cultura e ao conhecimento, sua história e seus interesses políticos têm sido sistematicamente ignorados ou mal representados pelos discursos dominantes em diferentes campos. Para a autora, integrar a contribuição das mulheres ao domínio da ciência e do conhecimento não é uma simples adição de detalhes, mas resultará em uma mudança de perspectivas, uma vez que não significará apenas uma maior participação delas na prática atual da ciência e do conhecimento, mas sim mudará a própria natureza dessas atividades e sua autocompreensão.

A partir de uma perspectiva feminista, vários tipos de dualismo característicos do pensamento filosófico ocidental foram criticados,

como o embate entre razão *versus* emoção, cultura *versus* natureza e/ou universal *versus* particular, sendo que os primeiros de cada grupo são identificados como ciência, racionalidade e masculinidade em oposição aos segundos, vistos como não científicos, não racionais e femininos.

Indo nesta mesma direção, Diana Maffia (2002) afirma que podemos observar uma série de coisas nessas dicotomias. A primeira é que os pares estão sexualizados, sendo que os primeiros elementos correspondem ao estereótipo de masculinidade e os segundos de feminilidade (objetividade faz parte do universo masculino, subjetividade do feminino, e assim por diante). Observa-se também que os pares são hierarquizantes, uma vez que os primeiros elementos carregam valores epistemológicos e os segundos não. Isso não significa apenas que os homens são diferentes das mulheres, mas sim que há uma hierarquia entre eles, sendo os homens superiores e as mulheres inferiores, os homens dotados de razão, as mulheres, de emoção.

Então, o par está de uma vez hierarquizado e sexualizado. E a ciência se identifica com o lado epistemologicamente valioso, com o lado esquerdo do par, que quer dizer, com o lado masculino. O que contribui para fixar o estereótipo de que as mulheres estão excluídas dos lugares de produção do conhecimento, pois essa determinação da natureza feminina não só é descritiva, senão que se transforma em prescritiva. Quer dizer que aquelas mulheres que se afastam dos estereótipos vão ser sancionadas, pois o estereótipo não só diz como somos, senão como devemos ser enquanto mulheres (MAFFIA, 2002, p. 35).

Tais polarizações espelham as desigualdades de gênero no cerne da ciência, bem como revelam as especificidades da participação das mulheres nas carreiras científicas. De acordo com Londa Schiebinger (2001, p. 19-20),

a questão de gênero na ciência é enfocada por estudiosos de muitas disciplinas a partir de perspectivas amplamente variáveis. Historiadores estudam as vidas de mulheres cientistas no contexto de instituições que, por séculos, mantiveram as mulheres à distância; sociólogos enfocam o acesso das mulheres aos meios de

produção científica; biólogos examinam como os cientistas estudaram as mulheres; críticos culturais exploram a compreensão normativa de feminilidade e masculinidade; filósofos e historiadores da ciência analisam a influência do gênero sobre o conteúdo e os métodos das ciências.

Em seu livro ‘O Feminismo mudou a ciência?’ (2001), a autora analisa diversas abordagens acadêmicas a respeito desses avanços obtidos com o feminismo, mas ressalta que é preciso também realizar um deslocamento da crítica abstrata para uma fase mais positiva de averiguar quais as reais mudanças e a utilidade destas para a ciência. Segundo ela, já se questionou por tempo suficiente o que a ciência está fazendo de errado, agora é preciso ver o que os estudos de gênero são capazes de oferecer na forma de novas perspectivas, novos projetos de pesquisa e novas prioridades.

Por ser um fenômeno social complexo, o feminismo enfrentou grandes percalços, mas principalmente, não é uma teoria única, homogênea, sendo mais adequado falar em feminismos, no plural, ao invés de no singular. O feminismo liberal, por exemplo, vê as mulheres, em princípio, iguais aos homens e, por isso mesmo, luta para dotar as mulheres das habilidades e oportunidades para vencer em um mundo masculino, embora em alguns aspectos tenha servido muito bem às mulheres, também lhes trouxe alguns empecilhos.

Segundo a autora, na tentativa de estender os direitos masculinos às mulheres, as/os liberais tendem a ignorar diferenças de gênero ou até mesmo negá-las completamente, o que faz com que as feministas liberais vejam a uniformidade e a assimilação como as únicas fórmulas para a igualdade, vislumbrando as mulheres em igualdade com os homens, tanto cultural quanto biologicamente. Outro aspecto do feminismo liberal é que ele procura simplesmente adicionar as mulheres à ciência, deixando-a inalterada. Isso pressupõe que as mulheres assimilem a ciência, ao invés do contrário, supondo-se que nada na cultura ou no conteúdo das ciências precise ser modificado para contemplá-las (SCHIEBINGER, 2001).

No início dos anos 1980 surge o chamado feminismo de diferença, que tinha três princípios básicos: 1) divergia do liberalismo ao enfatizar a diferença e não a uniformidade entre homens e mulheres; 2) reavaliava qualidades que a sociedade desvalorizava como femininas, como subjetividade, cooperação, sentimento e empatia; e 3)

argumentava que para as mulheres se tornarem iguais na ciência era preciso mudanças não apenas nas mulheres, mas sim nas ciências.

Para Schiebinger (2001), o grande salto do feminismo de diferença foi refutar a afirmação de que a ciência é de gênero neutro, revelando que valores geralmente vistos como femininos foram excluídos da ciência e que desigualdades de gênero foram construídas na produção e estrutura do conhecimento. Mas salienta que ele pode ser nocivo tanto para as mulheres quanto para a ciência por postular com certa facilidade uma “mulher universal” quando na realidade as mulheres nunca constituíram um grupo homogêneo, com os mesmos interesses, antecedentes, valores e comportamentos, mas sempre foram provenientes de diferentes classes, raças, orientações sexuais, gerações e países, tendo sempre diferentes histórias, necessidades e aspirações.

Além destas vertentes feministas, existe também o feminismo marxista, o socialista, o radical e tantos outros que, apesar de sua ampla diversidade, compartilham alguns pressupostos comuns, principalmente o reconhecimento da dominação masculina nos arranjos sociais e o desejo de mudança nessa forma de dominação. Para esta pesquisa, optamos por incorporar contribuições da epistemologia feminista negra, que converge com o feminismo hegemônico ao criticar a ciência tradicional, por entender que a realidade é socialmente construída, que todo conhecimento é produzido a partir de um contexto e que este conhecimento é reflexo de interesses, sem perder de vista que as experiências dos/as sujeitos/as devem ser valorizadas.

Porém, também apresenta divergências com relação ao feminismo hegemônico, pois critica a exclusão das mulheres negras na produção do conhecimento feminista, rompendo com a visão indiferenciada da identidade e subordinação das mulheres, pois entende que a raça reconfigura a forma como as mulheres negras vivem o gênero, destacando que o ponto de vista delas é fundamental para o confronto com as práticas dominantes de conhecimento.

Mesmo dentro do feminismo negro existem diferentes correntes e uma multiplicidade de vozes que possibilitam a consolidação de um campo de conhecimento teórico e epistemológico delimitado, que reflete acerca de seus limites e possibilidades, simultaneamente, enquanto perspectiva de análise teórica e projeto de transformação social. Neste sentido, podemos citar o pensamento do feminismo negro do norte (afro americanas) com autoras como Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins e Audre Lorde; o pensamento feminista das não-brancas “europeias”, representado por Avtar Brah, Grada Kilomba e Pratibha Parman; o pensamento feminista africano, através de intelectuais como

Chimamanda Ngozi Adichie; o pensamento feminista negro latino americano, através de Karina Bidaseca e Hazel V. Carby; e finalmente, e que mais nos interessa aqui, o pensamento feminista negro no Brasil, tendo como nomes representativos Lelia Gonzalez, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Luiza Bairros, Matilde Ribeiro, Jurema Werneck, Claudia Pons Cardoso, Sandra Azeredo e tantas outras.

Uma categoria central para o feminismo negro é a interseccionalidade, tendo surgido como uma importante ferramenta para compreender a complexa realidade das relações sociais e, principalmente, como resposta aos feminismos universalistas, homogeneizadores e colonizadores do Norte.

Embora um dos nomes mais citados quando se utiliza o conceito seja o de Kimberlé Crenshaw, ela não é a criadora do mesmo. A interseccionalidade já estava presente, por exemplo, nas discussões de Sojourner Truth, ainda no século XIX, quando ela já pontuava a diferença no tratamento dispensado para as mulheres brancas e para as mulheres negras. Já Crenshaw criou a teoria para dar conta das questões de gênero e raça no que tangia aos direitos humanos no contexto estadunidense.

Para a autora (2002, p. 177), a abordagem interseccional

busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Em outras palavras, este é um conceito que possibilita a intersecção de duas ou mais categorias, sejam elas gênero, raça, classe, geração, etc., sem o prejuízo de quaisquer das noções por elas representadas.

Marlise Matos (2010, p. 88), conceitua interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcalismo”, superando então a visão simplista de superposição de opressões, afirmando então que se faz necessária uma nova forma teórica de compreender as questões de raça, gênero, sexualidade, classe e geração.

Ainda que existam alguns desacordos quanto aos eixos de subordinação que devem (ou deveriam) ser tratados em análises sociológicas, gênero, raça e classe são consenso para algumas autoras, como Marlise Matos, Avtar Brah, Rosamaria Giatti Carneiro, Kimberlé Crenshaw, entre outras. Neste trabalho, estas categorias também são centrais e fundamentais para um enfoque interseccional, ou seja, para entender a dinâmica que estrutura as desigualdades.

Alguém poderia perguntar: mas afinal, o grande “problema” das mulheres é de raça ou de classe? Isso porque quando o tema em questão são as desigualdades presentes na sociedade brasileira, alguns indivíduos ainda insistem em afirmar que estas são de classe, em uma concepção marxista³⁵ e, por isso, se resolvêssemos essa questão (de classe), as demais desigualdades (de gênero, de raça) desapareceriam.

Entendemos que, na verdade, essa questão é um falso dilema, uma vez que a classe corrobora ou modula a raça, já que a própria pobreza em que a maioria da população negra brasileira está inserida, legado do sistema escravista, produz e reproduz o racismo. E o próprio racismo impede a ascensão de classe. Soma-se a isso o fato de que o próprio sistema capitalista se articula muito bem com as desigualdades anteriores a ele (escravidão e patriarcado). O fato é que, pensando interseccionalmente, não podemos atribuir maior ‘peso’ a uma determinada categoria em detrimento de outra. Em suma, não podemos hierarquizar.

O pensamento feminista negro, enquanto pensamento especializado, reflete o conteúdo temático das experiências das mulheres negras (HILL COLLINS, 2000). Deste modo, gênero é uma variável teórica, mas que não pode ser separada de outros eixos de opressão. Em função disso, um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas tem como eixo central o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, já que é ele que determina a própria hierarquia de gênero nessas sociedades (CARNEIRO, 2003). Acontece que expressar esses temas e paradigmas não tem sido uma tarefa fácil, uma vez que essas mulheres precisam lutar contra as interpretações do mundo construídas a partir do olhar do homem branco.

³⁵ Apesar de ser, na maioria das vezes, atribuído a Karl Marx, como já dito anteriormente, o conceito de classe não é exclusividade do pensamento marxista, uma vez que intelectuais como Max Weber e Pierre Bourdieu também teorizaram sobre o fenômeno.

Sueli Carneiro (2003) segue dizendo que, de modo geral, a unidade na luta das mulheres não depende apenas de suas capacidades de superar as desigualdades provenientes da histórica hegemonia masculina, mas exige principalmente a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo, já que é a partir dele que é estabelecida a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ainda como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas.

[...] la gran mayoría de las que nos nombramos feministas, somos sujetas que se encuentra en posición de privilegio, son sujetas también blanco-mestizas que son las que han sustituido lo blanco en América Latina, son las élites intelectuales, políticas en América Latina y que, por tanto, no están dispuestas a cuestionar su lugar de privilegio de clase y raza, su lugar de poder. Es muy fácil solo quedarnos em un cuestionamiento de género y decir que eso es para todas las mujeres cuando en realidad eso está beneficiando al grupo que está en mejor situación. Entonces eso queda oculto, lo grande es que con este discurso de la unidad eso queda invisibilizado. O creemos que la lucha antirracista es tener una amiga negra o indígena, ayudarla en lo que podamos, promocionarla, mientras esa amiga siempre se quede en su lugar subalterno como um sujeto domesticado que acepta estas reglas del juego. Em la medida en que una se rebela ante eso y visibiliza que ahí hay relaciones de poder lo que aparece es la impugnación, impugnar el pensamiento que estamos desarrollando, la deslegitimación de la capacidad de producir conocimientos o saberes. Todo lo que antes te decían mientras que aparentabas que respetabas las reglas del juego, se te quita, ya no eres inteligente, ni capaz de producir conocimientos, ni tan buena para el feminismo, e incluso te podrías volver peligrosa para el feminismo y la lucha de las mujeres (BARROSO, 2014, p. 28).

Sendo assim, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política

feminista e antirracista, enriquecendo não só a discussão das questões raciais, mas também as questões de gênero. E é esse novo olhar feminista e antirracista que, ao integrar em si tanto as tradições de luta do movimento negro como a tradição de luta do movimento de mulheres, afirma essa nova identidade política decorrente da condição específica do ser mulher negra.

O atual movimento de mulheres negras, ao trazer para a cena política as contradições resultantes da articulação das variáveis de raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimento negro e de mulheres do país, enegrecendo de um lado, as reivindicações das mulheres, tornando-as assim mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras, e, por outro lado, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro (CARNEIRO, 2003, p. 2).

De acordo com Patricia Hill Collins (2000), as mulheres negras têm elaborado, ao longo da história, alternativas de conhecimento que contestam aquelas defendidas pela comunidade branca masculina. Entretanto, como as posições de autoridade têm sido sistematicamente negadas a essas mulheres, elas têm frequentemente reivindicado processos de validação de conhecimentos alternativos para gerar conhecimentos específicos. Além disso, quaisquer credenciais controladas por acadêmicos brancos podem ser negadas às mulheres negras que usem alternativas aos padrões, embasadas pelo pensamento feminista negro, sob o argumento de que este não sustenta pesquisas críveis.

Ainda segundo a autora, esta epistemologia alternativa usa padrões diferentes, que são consistentes com os critérios das mulheres negras para um conhecimento fundamentado e com seus critérios de adequação metodológica. Certamente esta epistemologia feminista negra alternativa tem sido desvalorizada pelos processos dominantes de validação do conhecimento e pode não ser reivindicada por muitas mulheres negras. Mas se tal epistemologia existe, quais são seus contornos? E quais são suas contribuições reais e potenciais para o pensamento feminista negro?

Para Luiza Bairros (1995), o feminismo negro se propõe então a pensar as mulheres negras sem perder de vistas as relações comunitárias, acadêmicas, militantes e tantas outras que essas mulheres estabelecem

entre si e, por isso, para a autora, assim como para Hill Collins (1991), o ponto de vista do pensamento feminista negro contempla um conjunto de cinco temas importantes: 1) o legado de uma história de luta; 2) a natureza interligada de raça, gênero e classe; 3) o combate aos estereótipos ou imagens de controle; 4) atuação comunitária; e 5) a política sexual.

Por tudo isso, conforme pontua Luiza Bairros (1995), o pensamento feminista negro enfatiza, por um lado, o esforço político para que as mulheres não acadêmicas sejam reconhecidas também como intelectuais, visto que seus saberes são úteis para o dismantelamento da situação excludente a qual estão submetidas as mulheres negras e, por outro, a legitimação de pesquisadoras negras como pessoas aptas à produção de conhecimento teórico e epistemológico, baseado em experiências, contextos comunitários e problemáticas inerentes a isso.

Podemos perceber então a extrema importância e relevância de um pensamento feminista negro, por conseguir interseccionar gênero, raça e classe e o quanto essas categorias influenciam os modos de existir das mulheres, mas não podemos negar seus limites, uma vez que o feminismo negro ainda não se deu conta que estas categorias não são estanques, estando ainda preso ao gênero, pensando em uma mulher heterossexual, deixando à margem todas as outras identidades de gênero possíveis, principalmente as identidades trans. Em função disso, é preciso decolonizar também o feminismo negro, tópico que será discutido a seguir.

3.2.3 Decolonialidade

Antes de adentrarmos as epistemologias feministas decoloniais, julgamos necessário discutirmos alguns conceitos e fazermos algumas diferenciações. A primeira delas diz respeito às noções de colonialismo e colonialidade.

O colonialismo, mais antigo que a colonialidade, faz referência a uma estrutura de dominação e exploração na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de determinada população são apreendidos por outra, cuja sede central está em outro espaço territorial, sem necessariamente implicar relações racistas de poder. Já a colonialidade é um conceito diferente, embora fortemente vinculado ao colonialismo, uma vez que foi concebida dentro deste, e sem ele não poderia ter sido imposta em tantas partes do

mundo, de modo tão enraizado e prolongado. Ela é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista e se baseia na imposição de uma classificação racial³⁶/étnica da população do mundo como eixo fundamental do sistema de poder, operando em cada um dos planos, âmbitos e dimensões da existência cotidiana e da escala social (QUIJANO, 2007).

Ainda segundo Aníbal Quijano, a colonialidade teve origem e se expandiu a partir da América Latina, simultaneamente e no mesmo movimento histórico em que o emergente poder capitalista se fez mundial, com seus centros hegemônicos localizados nas zonas situadas no Atlântico, que mais tarde se identificaram como Europa, e se estabeleceu, junto com a modernidade, como o eixo central do novo padrão de dominação. Em outras palavras, com a América Latina o capitalismo se fez mundial e eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade se instalaram como eixos constitutivos deste padrão de poder específico.

No desdobramento dessas características do poder atual foram se configurando as novas identidades sociais (índios/as, negros/as, amarelos/as, brancos/as, mestiços/as) e geoculturais (América, África, Extremo Oriente, Oriente Médio, Ocidente e Europa) do colonialismo. As relações intersubjetivas correspondentes, nas quais foram se fundindo as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram se configurando com um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob a hegemonia eurocentrada. Esse universo específico é o que mais tarde foi chamado de modernidade/racionalidade, que agora está, finalmente, em crise (QUIJANO, 2007).

Para Luciana Ballestrin (2013) o termo pós-colonialismo permite basicamente dois entendimentos: o primeiro seria o tempo histórico posterior aos processos de descolonização do “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX, referindo-se então à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, especialmente na Ásia e na África, e o segundo seria o conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que ganharam

³⁶ Quijano entende a raça como sendo uma ficção e, por isso, em seus textos, para marcar esse caráter fictício, usa o termo sempre entre aspas (LUGONES, 2008), contudo, neste trabalho, só utilizaremos as aspas se o termo aparecer em uma citação direta das ideias do autor.

evidência a partir dos anos 1980 em algumas universidades estadunidenses e inglesas.

Larissa Rosevics (2014), por sua vez, afirma que com o declínio da capacidade europeia em sustentar seu poder direto sobre suas colônias, em especial as asiáticas e africanas, no pós-guerra, e com as mudanças nas estruturas de poder internacional, que favoreciam os Estados Unidos, surgiu uma nova onda de independências no sul global, bem como uma série de reflexões teóricas denominadas de pós-coloniais. Essas teorias são aquelas que, ao perceber a relação desigual entre o colonizador e o colonizado, buscam denunciar as diferentes formas de dominação e opressão dos povos. Enquanto uma escola de pensamento, o pós-colonialismo não possui uma matriz teórica única, sendo associado aos trabalhos de teóricos como Franz Fanon, Albert Memmi, Aimé Césaire, Edward Said, Stuart Hall e Ranajit Guha, criador do Grupo de Estudos Subalternos.

Segundo Ballestrin (2013), com tantas correntes teóricas orientadas pelo “pós”, o pós-colonialismo virou uma espécie de “moda” acadêmica tardiamente incorporada nas ciências sociais brasileiras, compartilhando do “caráter discursivo do social”, do “descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”, do “método da desconstrução dos essencialismos” e da “proposta de uma epistemologia crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 83-84 apud BALLESTRIN, 2013, p. 90). Segue argumentando que o “colonial” do termo faz referência a diversas situações de opressão, definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais, salientando que nem todas as situações de opressão são consequências do colonialismo, mesmo que possam ser reforçadas ou indiretamente reproduzidas por ele, ou seja, ainda que não haja colonialismo sem exploração ou opressão, o contrário nem sempre é verdadeiro.

Mesmo não sendo articulado, linear e disciplinado, o contexto pós-colonial, com toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar, compreendeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado, comprometendo-se com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Contudo, esse compromisso não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados, de universidades periféricas, o que faz com que alguns intelectuais tenham críticas a esse aspecto do pós-colonialismo (BALLESTRIN, 2013).

Segundo Ramon Grosfoguel (2008, p. 116), um dos movimentos que acabou por reforçar o pensamento pós-colonial como um movimento epistêmico, intelectual e político foi a formação, na

década de 1970, no sul asiático, do Grupo de Estudos Subalternos, liderado por Ranajit Guha, cujo principal projeto era “analisar criticamente não só a historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas também a historiografia eurocêntrica nacionalista indiana”.

A preocupação com os efeitos do colonialismo na América Latina não é um fenômeno recente, estando presente na luta dos movimentos negros no Brasil e em outros territórios da diáspora desde a luta dos quilombolas, ainda no século XVII, bem como nas lutas de outros grupos subalternizados, mas ganhou visibilidade em 1992, quando um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas fundou o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. A respeito desse Grupo, Walter Mignolo (1998) entende que, apesar de ter sido criado com o intuito de se dedicar ao estudo do subalterno na América Latina, com o objetivo de avançar para uma reconstrução da história latino-americana das últimas duas décadas, este não conseguiu se desprender do “imperialismo” e por isso “não realizou uma ruptura adequada com autores eurocêntricos”.

Para o autor (1998), citado por Ballestrin (2013, p. 96)

o grupo dos latinos subalternos não deveria se espelhar na resposta indiana ao colonialismo, já que a trajetória da América Latina de dominação e resistência estava ela própria oculta no debate. A história do continente para o desenvolvimento do capitalismo mundial fora diferenciada, sendo a primeira a sofrer a violência do esquema colonial/imperial moderno. Além disso, os latino-americanos migrantes possuem outras relações de colonialidade por parte do novo império estadunidense – ele mesmo tendo sido uma colônia nas Américas.

Em função dessas divergências teóricas, o grupo latino foi desagregado em 1998. Na visão de Grosfoguel (2008), essa desagregação ocorreu em função de dois motivos: primeiro, devido ao fato de que os pesquisadores, mesmo sendo latino-americanos, viviam nos Estados Unidos e reproduziam em suas pesquisas a epistemologia dos estudos estadunidenses, e segundo, assim como os subalternos asiáticos, as principais referências teóricas eram de autores europeus, o que passou a ser visto como uma traição ao objetivo principal dos estudos subalternos com a tradição eurocêntrica de pensamento. Para o

autor, é preciso decolonizar não somente os estudos subalternos, mas também os pós-coloniais.

Após a dissolução do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, ainda em 1998, começou a ser estruturado o Grupo Modernidade/Colonialidade, a partir de diversos seminários, diálogos paralelos e publicações. O Grupo foi originalmente formado por Ileana Rodríguez, John Berverley, Robert Carr, José Rabasa e Javier Sanjinés, em um diálogo sul-sul com os indianos. O leque de influências e trânsitos do grupo era bastante amplo: estudos subalternos, estudos culturais, literários, pós-modernos e críticos latino-americanos, pós-estruturais, pós-marxistas, feministas. Ele foi responsável por inserir a América Latina no debate pós-colonial, marcando suas diferenças com o projeto asiático (BALLESTRIN, 2013).

Com quase vinte anos de existência, o Grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem um vocabulário e uma identidade próprios, que contribuem para a renovação analítica das ciências sociais latino-americanas do século XXI, elaborando alguns conceitos chave, todos ligados à colonialidade.

Segundo Walter Dignolo (2003), a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, ou seja, sua parte indissociavelmente constitutiva. E por estar intrinsecamente associada à experiência colonial, não é capaz de apagá-la. Deste modo, não existe modernidade sem colonialidade, do mesmo modo que não poderia existir uma economia-mundo capitalista sem as Américas.

O conceito foi estendido para outros âmbitos, se reproduzindo em uma tripla dimensão: a do poder, a do ser e a do saber. O conceito de colonialidade do poder, desenvolvido originalmente por Aníbal Quijano (1989) e largamente utilizado pelo Grupo, expressa uma constatação bem simples: a de que as relações de colonialidade nas esferas política e econômica não acabaram com a destruição do colonialismo, e possui uma dupla pretensão: por um lado denuncia a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, e por outro, possui uma capacidade explicativa que atualiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade. Nessa linha de argumentação, Grosfoguel (2008, p. 126) afirma que

a expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula

os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Dito de outra forma, a colonialidade do poder diz respeito aos elementos fundamentais do padrão de poder e da classificação social dos indivíduos em torno da ideia de raça e, por isso, em seres superiores ou inferiores e, conseqüentemente, em dominantes e dominados. A colonialidade do poder é a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial imposta pelo colonialismo europeu, tendo reflexos na sociedade até hoje.

Já a colonialidade do ser, cunhada por Walter Dignolo (1995) faz referência à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. O surgimento deste conceito responde então à necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, não somente na mente dos sujeitos subalternos (MALDONADO-TORRES, 2007).

E, por fim, a colonialidade do saber diz respeito a “herança colonial” presente nos paradigmas acadêmicos e científicos que constituem o saber ensinado pelas ciências sociais e nas universidades, que acabam por contribuir com o reforço da hegemonia cultural, econômica e política do “ocidente”, ou seja, a formação profissional, as investigações, os textos que circulam, as revistas que se recebem, os locais onde se realizam as pós-graduações, os regimes de valorização e reconhecimento do potencial acadêmico, onde tudo aponta para a sistemática reprodução de um olhar de mundo a partir de perspectivas hegemônicas do norte (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

María Lugones (2007) acrescenta a essas três esferas da colonialidade um quarto elemento: a colonialidade do gênero. A autora faz a intersecção entre raça, gênero e colonialidade, criando o conceito de sistema colonial/moderno de gênero, inserindo-o como parte da colonialidade do poder. Para tanto, critica a percepção de gênero de

Quijano, baseada em conceitos eurocêntricos e heteronormativos, que não correspondem à realidade colonial. Para o autor, sexo é essencialmente biológico e por isso há uma fundação capitalista da diferença de gênero, restringindo o gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos. Deste modo, o gênero é excluído da intersecção com qualquer outra categoria, mantendo-o isolado.

Para Lugones (2007), existe um sistema moderno e colonial eurocêntrico de gênero que ignora as categorias de raça, classe e quaisquer outras em sua constituição. Neste sistema existem os humanos, definidos como os homens brancos, detentores da razão e da inteligência, e as mulheres brancas, reprodutoras da dominação colonial e da mentalidade dominante; e os não-humanos, os bestializados, ou seja, os negros e os índios. A autora chama a atenção para o fato de que as mulheres negras e indígenas não estão inseridas nem na categoria universal de “mulheres”, nem nas categorias de negros e índios.

O pensamento de Lugones é importante para demonstrar como a construção do conceito de gênero foi utilizada pelos colonizadores para legitimar a dominação e transformar as estruturas sociais das sociedades colonizadas, bem como para demonstrar como o sistema colonial de gênero apagou e destruiu identidades, e como ainda é perpetuado como sendo a única forma de interpretação e vivência possíveis. É relevante também para refletir sobre as sociedades atuais, na tentativa de compreender o quanto de colonial ainda existe em cada uma, e o quanto esses conceitos são naturalizados e reforçados.

Neste sentido, é de extrema importância descolonizar o poder, o conhecimento e o ser, mas é ainda mais crucial descolonizar o gênero, uma vez que pensar apenas na colonialidade do poder como eixo central nas lutas e filosofias de resistência é ocultar e ignorar necessidades específicas de mulheres que têm suas próprias demandas e que necessitam de atenção devido às diferenças de gênero, interseccionadas com as diferenças de raça, classe, geração, orientação sexual, religião e tantas outras (LUGONES, 2007).

E é aqui que as epistemologias decoloniais se encontram com as epistemologias feministas, em especial as feministas negras, criticando a neutralidade, a objetividade e a universalidade do fazer científico tradicional, bem como a visão eurocêntrica e sexista da ciência, que exclui as mulheres ou as rebaixa, sem esquecer a invisibilização sofrida pelas mulheres negras ou não brancas, devido ao seu caráter também racista.

Yuderkys Espinosa Miñoso (2014) conceitua o feminismo decolonial como sendo um momento na construção e produção das ideias feministas, um movimento contemporâneo que está em plena construção e que se articula com a produção de uma voz subalterna, não hegemônica, que esteve sempre lá, mas que não recebia atenção além do olhar particularizador que a carregou de especificidade e, portanto, a inabilitava como pensamento mais geral, o que reflete sobre a maneira de interpretar a opressão histórica em termos de gênero.

Es por tanto un espacio abierto, de diálogo y en revisión continua, un campo fértil donde estamos muchas personas comprometidas. Personas y epistemologías que no necesariamente se nombran feministas, o que no quieren acogerse al vocablo decolonial y hablan más en términos de anticolonial, antimperalista, anticapitalistas pero que igual mantenemos objetivos comunes de cuestionamiento y oposición a una razón imperial racista. Es un momento que también implica un voltear la mirada hacia el pasado, que ha sido desechado y destituido de algún nivel de legitimidad histórica epistémica. Lo que llamo un retorno a la comunidad o lo comunal (BARROSO, 2014, p. 22-23).

Neste sentido, Ochy Curiel (2009, p. 1-2) se propõe a

contar una “otra” historia, la de una parte del feminismo de América Latina y El Caribe, una historia que ha sido invisibilizada a través de los tiempos, invisibilización que ha estado ligada a procesos de colonización y colonialidad histórica, que ha traspasado tanto las teorías como las prácticas políticas. Para ello he utilizado el concepto de descolonización, tanto como propuesta epistemológica, como política para explicitar y compartir ciertas posiciones críticas y también las propuestas de varias feministas de la región que venimos de la autonomía y la radicalidad, que articulamos en nuestra propuesta una perspectiva que articula la raza, la etnia, la clase y la sexualidad como pilares centrales de nuestra política ubicada en una región particular.

Para a Red de Feminismos Descoloniales³⁷, a descolonização de nossos feminismos é um projeto coletivo composto por uma pluralidade de visões, a partir de diferentes pontos de vista: a antropologia, os estudos de gênero e das sexualidades, a sociologia, a militância e ativismo feministas, o ativismo das diversidades sexuais e a participação em diversos coletivos e movimentos sociais.

Por ser um processo em construção, o feminismo decolonial é um campo em disputa, onde existem muitos debates, no qual diferentes atores/atrizes estão pensando e repensando essa ideia do feminismo em sua relação com a decolonialidade. Existe uma disputa de sentidos que faz com que seja um campo muito fértil e em ebulição, onde nada se dá totalmente por certo. Talvez o consenso mais amplo seja a necessidade de revisão do feminismo que se tem seguido, o hegemônico, o *mainstream* feminista. Essa corrente feminista se nutre de várias tradições, se nutre de outras epistemologias, que excedem ou fazem rupturas com as epistemologias modernas ocidentais e com o eurocentrismo, ou seja, fazem referência aos saberes comunitários, indígenas, afros, populares urbanos e tantos outros (BARROSO, 2014).

Neste sentido, nenhuma tarefa acadêmica tem sentido se for entendida e praticada dentro de si mesma. Uma academia e uma ciência egocêntricas e monológicas são um mero instrumento da lógica ainda dominante, que privilegia um sentido comum orientado para o mercado e dominado por uma lógica produtivista. Só o que se pode converter em mercadoria tem valor nesta lógica. As epistemologias decoloniais, indo na contramão, estão empenhadas na construção de uma academia comprometida com a transformação da realidade, a partir de um

³⁷ A Red de Feminismos Descoloniales, criada em 2008, é composta por Rosalva Aída Hernández, Sylvia Marcos, Mária Millán, Mariana Favela, Verónica R. Nájera, Aura Cumes, Mariana Mora, Meztli Yoalli Rodríguez, Oscar González, Ana Valadez, Guiomar Rovira, Raquel Gutierrez, y Gisela Espinosa. Como se pode perceber, reúne diversas pesquisadoras, provenientes de diferentes campos disciplinares e localidades geográficas, que compartilham o interesse comum por um feminismo “*otro*”. Este feminismo *otro*, reivindicado por essas estudiosas, tem sido definido como sendo um feminismo descolonial, que se organiza e se orienta sob a influência da proposta zapatista, a saber, de “*otro mundo es posible*”. Para elas, o zapatismo mexicano possui relevância política e epistemológica, uma vez que, ao interpelar o projeto que institui o feminismo, o provoca a produzir uma crítica sobre si mesmo e, ao mesmo tempo, agencia um processo de descolonização intelectual (RED DE FEMINISMOS DESCOLONIALES, 2014).

posicionamento que queira reordenar as prioridades a partir do ponto de vista das minorias, de uma ciência que faça sentido às comunidades e coletivos sociais, dialogando com perspectivas de saberes e conhecimentos situados às margens e nas fronteiras da modernidade realmente existente (RED DE FEMINISMOS DESCOLONIALES, 2014).

Para Yuderkys Espinosa Miñoso (2014), o que se percebe é que este discurso tem sido muito eficaz para que um grupo de mulheres possa adentrar no modelo de vida da sociedade e na construção de uma cidadania que foi definida a partir de estados nacionais modernos. Isso ajudou esse modelo a se reproduzir e se estabilizar como sendo o modelo a se seguir, de ser e de viver no mundo, contudo, há uma parcela de mulheres que não se encaixam nesse padrão. Algumas mulheres não têm acesso a esses benefícios, mesmo quando existem tentativas de promovê-los através de políticas públicas ou políticas afirmativas para que certos grupos de mulheres que foram deixadas para trás possam entrar na universidade, possam se tornar profissionais, possam participar da produção de conhecimento.

“Na minha família, sou a única na universidade. Minha irmã agora que está começando a pensar nisso, porque eu puxo muito ela, mas as demais, minhas tias, minhas primas, ninguém se interessa por isso” (Natália, 34 anos, estudante de enfermagem/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 15 de abril de 2016).

No relato de Natália, dois aspectos devem ser observados: primeiro, que ela é mais uma mulher negra, entre as tantas que existem em todos os lugares, a ser a primeira, e não raro, a única da família a ingressar em uma universidade. Na maioria dos casos, essa ausência no ensino superior se deve a falta de oportunidades, como já dito, então é preciso ter cuidado ao fazer afirmações como a que a interlocutora fez, de que as outras mulheres de sua família não estão no espaço universitário porque não se interessam por isso. Nem tudo gira em torno de falta de interesse, às vezes é falta de conhecimento (como funcionam as cotas, por exemplo), ou acreditam que este espaço não lhes pertence, pelo fato de que a universidade ainda é um ambiente excludente, ou têm outras prioridades mais urgentes no momento, como trabalhar, ganhar dinheiro, se sustentar e sustentar a família, ou simplesmente não é o modelo de vida que querem para si, e isso tem que ser levado em consideração e respeitado, já que não podemos, ou não deveríamos,

dizer qual é o modelo de vida a ser seguido, afinal, assim como ocupar os espaços universitários e acadêmicos é, ou deveria ser, um direito de todas, ter autonomia para decidir o que fazer de sua própria vida também deveria ser.

Miñoso (2014) salienta que, mesmo com tais políticas, sabe-se que é impossível que todas entrem na universidade, que todas sejam profissionais e que se dediquem às profissões liberais ou de serviço, por isso, é preciso questionar os ideais que estão por trás de certas estratégias políticas que estão sendo traçadas e executadas, nos quais se generaliza um tipo de vida na sociedade, o estilo branco burguês. E aqui há, obviamente, um problema porque, por um lado, todo esse discurso de que as mulheres têm que ingressar no sistema educacional (superior) e que têm que se profissionalizar e trabalhar fora do lar como modelo de liberdade é, em sua grande maioria, daquelas que gozam do privilégio de raça e classe, estando em melhores condições sociais, culturais e econômicas. E, por outro lado, também há o questionamento a respeito da existência de alguma mulher que deseja que esse continue sendo o modelo e continue se generalizando seus diferentes contextos, ou seja, se a grande maioria das que estão fora deste universo escolheria esse modelo de vida ou concordaria que existam políticas para que este seja seu modelo de vida futura, de definição de bem-estar que elas tenham ou desejem para suas vidas (BARROSO, 2014).

Em vista disso, é crucial que a academia queira compreender e participar da “ecologia de saberes”, entendida como o reconhecimento de que todas as práticas sociais produzem conhecimentos, assim como existem saberes culturais que foram excluídos do conhecimento científico moderno, que se instituiu como monopólio da verdade. Para uma ecologia de saberes feministas são fundamentais os aportes das chamadas “mulheres de cor”, e, em nosso contexto, com um peso particular das mulheres “indígenas” e as afrodescendentes, que, a partir da academia, do ativismo político ou de sua participação cotidiana e de base, estão desenvolvendo suas próprias teorias em torno dos direitos coletivos de seus povos e dos direitos das mulheres, assim como a construção de novos imaginários em torno de formas de expressar o que é a justiça social, de comunicar e visualizar as “utopias” que nos servem como horizontes para traçar novos caminhos de resistências e de rebeldias (RED DE FEMINISMOS DESCOLONIALES, 2014).

Em vista disso, o projeto comum às epistemologias decoloniais é desmontar as práticas e os discursos que contribuem e conformam a colonialidade do saber, a partir de onde se constituem os poderes e as

subordinações legitimadas pelos saberes acadêmicos convencionais e que delineiam mundos estabelecidos, rígidos e homogêneos, onde não existe a diversidade, a multitemporalidade nem a pluralidade como formas de experiência do mundo, sendo então a “descolonização dos saberes” um complexo processo que inicia com o questionamento dos fundamentos do conhecimento moderno-ocidental-hegemônico, coincidindo com as correntes que entendem que a dimensão do conhecimento foi essencial na construção dos sistemas de dominação e subalternização da diversidade. Por isso, é na construção de uma nova episteme, a partir de outras subjetividades e coletividades, que podemos gerar novas formas da política convencional.

Me recuerda mucho al discurso de Silvia Rivera Cusicanqui cuando dice que el discurso del estado-nación y los discursos hegemónicos que circulan socialmente ocultan más de lo que realmente muestran. Es decir, su papel es ocultar lo que están produciendo. Detrás de ese discurso de la educación como modelo a través del cual vamos a estar mejor, lo que se oculta es, primero, que lo que se está imponiendo es un modelo de sociedad que es el que produce esa escuela, donde hay unos saberes que son relevantes, donde hay una manera de vivir en sociedad, unas formas organizativas que son las relevantes, las necesarias, las que son buenas, las que necesitaríamos tener todo el mundo, mientras otras son despreciadas, ocultadas, invisibilizadas. Ahí hay una serie de cuestiones que creo que tenemos que profundizar respecto el sistema educativo y su complicidad con la expansión del modelo occidental y de las democracias liberales. También su racismo, sus profundas bases racistas, que es lo que una va a ir a aprender al sistema educativo, porque yo también he aprendido ahí (BARROSO, 2014, p. 31).

Segundo Ochy Curiel (2009), a colonialidade atravessou também o feminismo, inclusive o feminismo hegemônico da América Latina e outros países do Terceiro Mundo, o que fez com que as mulheres do terceiro mundo fossem representadas como objeto e não como sujeitas de sua própria história e experiências particulares (MOHANTY, 1985), o que deu lugar a uma autorrepresentação

discursiva das feministas do primeiro mundo que situa as feministas não europeias “fora” e não “através” das estruturas sociais, vistas sempre como vítimas e não como agentes de sua própria história, com experiências importantes de resistências e lutas e teorizações.

Uma das críticas mais constantes e contundentes feita aos feminismos hegemônicos é que muito pouco se problematizam as relações de poder e de dominação entre mulheres diversas. Estes poderes podem se manifestar não necessariamente em formas evidentes de autoritarismo e de violência, podendo traduzir-se como afetos maternais ou posturas tutelares que trazem como resultado a inferiorização das mulheres subalternizadas pelas condições sociais. Neste sentido, o que convocou as intelectuais ligadas a Red de Feminismos Descoloniales a se reunirem em torno dos feminismos decoloniais foi a necessidade e a urgência de haver um desligamento daqueles feminismos que reproduzem as matrizes colonizadoras importadas dos centros de poder, legado das ativistas e teóricas do Norte.

Curiel (2009) afirma então que um processo de descolonização a partir das experiências situadas das latino-americanas e caribenhas supõe resgatar diversas propostas epistemológicas e políticas relocalizando o pensamento e a ação para anular a universalização, característica fundamental da modernidade ocidental.

La descolonización para nosotras se trata de una posición política que atraviesa el pensamiento y la acción individual y colectiva, nuestros imaginarios, nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, nuestras formas de actuar y de ser en el mundo y que crea una especie de “cimarronaje” intelectual, de prácticas sociales y de la construcción de pensamiento propio de acuerdo a experiencias concretas. Se trata del cuestionamiento del sujeto único, al eurocentrismo, al occidentalismo, a la colonialidad del poder, al tiempo que reconoce propuestas como la hibridación, la polisemia, el pensamiento otro, subalterno y fronterizo. Estas propuestas críticas del feminismo latinoamericano y caribeño son posiciones de oposición al feminismo ilustrado, blanco, heterosexual, institucional y estatal, pero sobre todo un feminismo que se piensa y repiensa a sí mismo en

la necesidad de construir una práctica política que considere la imbricación de los sistemas de dominación como el sexismo, racismo, heterosexismo y el capitalismo, porque considerar esta “matriz de dominación” como bien la denominó la afroamericana Hill Collins (Collins, 1999) es lo que da al feminismo un sentido radical (CURIEL, 2009, p. 3).

Ainda nas palavras da autora, um dos temas centrais e mais urgentes dessa proposta descolonizadora e transformadora diz respeito à produção teórica e, conseqüentemente, à produção editorial da América Latina e do Caribe que, se comparada com a produção do feminismo europeu e norte-americano, ainda é bastante incipiente. Essa condição tem muito a ver com as condições materiais e sociais destas regiões, mas também com o fato de que muitas produções, tanto no âmbito acadêmico quanto no dos movimentos mesmo, são consideradas como puro ativismo, como sistematizações de práticas feministas não aptas para o “consumo” acadêmico e teórico, não servindo, portanto, como referência para a maioria das feministas latino-americanas, que utilizam fundamentalmente as europeias e norte-americanas. E se as produções latino-americanas não são reconhecidas na sua própria região, muito menos são conhecidas na Europa e Estados Unidos. As feministas terceiro-mundistas que tem conseguido impactar de alguma maneira o feminismo europeu e norte americano o fizeram porque se encontram em lugares privilegiados da academia, fundamentalmente norte americana, através dos estudos de área ou de equipes de investigação específicos.

Segundo Ochy Curiel (2007), no caso do feminismo latino-americano, ele não só se evidencia na separação entre teoria e prática, no reconhecimento esmagador das teorias europeias e norte americanas, em detrimento das latino-americanas e das de outros países do terceiro mundo, senão também em sua própria dinâmica interna frente a multiplicidade de sujeitas que o compõe. A história latino-americana é subalterna frente à Europa e aos Estados Unidos; o pensamento teórico e político também o é. Porém, do mesmo modo, as produções das afrodescendentes, das lésbicas e das poucas indígenas feministas são as mais subalternas de todas as histórias. O descentramento do sujeito universal do feminismo ainda contém a centralidade eurocêntrica, universalista e não consegue fugir dessa colonização histórica por mais que a critique. As próprias latino-americanas e caribenhas feministas

tiveram uma responsabilidade histórica em manter estas relações de poder em torno do status do feminismo latino-americano e sua situação interna.

Em vista disso tudo, descolonizar, para as feministas latino-americanas e caribenhas, pressupõe superar o binarismo entre teoria e prática, o que tornaria possível gerar teorizações distintas, particulares e significativas próprias da região, que muito podem contribuir para realmente descentrar o sujeito eurocêntrico e a subalternidade que o mesmo feminismo latino-americano reproduz em seu interior. Do contrário, seguiremos analisando nossas experiências com os olhos imperiais, através da consciência planetária europeia e norte americana, que definem o resto do mundo como o outro incivilizado e natural, irracional e não verdadeiro. Paralelamente, o desafio ético e político das feministas europeias e norte americanas implicará reconhecer estas experiências teóricas e políticas como parte do acervo e da genealogia feminista, pois só assim será possível um feminismo transnacional baseado na cumplicidade e solidariedade de muitas das feministas que compartilhamos os mesmos projetos políticos de emancipação (CURIEL, 2007).

Em uma visão mais otimista, María Luisa Femenías (2007) afirma que o panorama esboçado pelas teóricas latino-americanas permite sustentar que o feminismo da região tem características e aportes próprios, que o fazem merecedor de especial interesse, tendo nascido de narrativas múltiplas e tradições diversas que incluem transversalizações de etnia, classe, gênero e religião, alheias em outros contextos. A inicial recepção, tradução, discussão e reapropriação de teorias deu lugar a uma variedade de lócus catalizador que favorece conceitualizações e práticas alternativas, constituindo um aporte real ao feminismo. Portanto, contamos com elementos suficientes para dar resposta teórica e prática própria aos desafios que nossa situação impõe. De acordo com a autora, o feminismo latino-americano tem algo a dizer e o faz com sua própria voz.

Sabemos que a superação efetiva do modelo epistemológico eurocentrado não se dará de maneira imediata, especialmente na América Latina, onde se encontra profundamente arraigado. Por isso a emergência de um pensamento crítico capaz de trazer respostas epistemológicas do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade para a superação das relações de opressão, exploração e pobreza, perpetuadas nas relações de poder internacionais.

Neste sentido, entendemos que as epistemologias aqui adotadas oferecem um embasamento consistente de pensamento e postura investigativos sobre os quais a tese foi construída e podem ser definidas não somente como pilares epistemológicos, mas também como pilares metodológicos para a mesma, por demonstrar como aplicar a estrutura geral da teoria científica à investigação sobre as mulheres, sobre o gênero (HARDING, 2002) e sobre a raça. Deste modo, traços distintivos e característicos destas três abordagens servirão também para delinear o caminho metodológico estabelecido para a pesquisa, conforme apontarei a seguir.

3.3 “O CUIDADO DA MINHA POESIA, APRENDI FOI DE MÃE, MULHER DE PÔR REPARO NAS COISAS, E DE ASSUNTAR A VIDA”³⁸. CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Como já explicitado, tanto a perspectiva interdisciplinar, quanto a feminista negra e a decolonial criticam as pretensões de universalidade, de objetividade e de neutralidade da ciência tradicional, bem como o eurocentrismo e o alto grau de hierarquização tão presentes em seus pressupostos, propondo então a contextualização, a experiência e a valorização do que é produzido “fora” e para além do que se convencionou chamar de Ocidente como essenciais ao processo científico, para inaugurar uma nova e necessária relação entre sujeito e objeto.

Deste modo, a perspectiva interdisciplinar possibilita compreender realidades complexas e objetos híbridos, como o objeto aqui estudado. Já o feminismo negro, além de implicar teorias de conhecimento diferentes das tradicionais, também demonstra como aplicar a estrutura geral da teoria científica à investigação sobre as mulheres negras e sobre o gênero. E por fim, a decolonialidade instiga a romper com o processo colonizador e hierárquico dessa ciência tradicional, que prioriza o conhecimento produzido na Europa e nos Estados Unidos, invisibilizando toda a infinidade de saber e produção de conhecimento que existe fora desse eixo “ocidental”.

³⁸ Conceição Evaristo, no poema “De mãe”.

Neste sentido, buscamos neste trabalho, primeiramente, não tratar as entrevistadas como mero objeto de estudo, mas sim como interlocutoras, indivíduos que fizeram parte da construção desta pesquisa, que têm voz, que têm histórias, que têm contextos que devem ser levados em consideração e, principalmente, respeitados, de acordo com as quatro dimensões da epistemologia feminista negra de Patricia Hill Collins (2000), quais sejam a experiência concreta como critério de significado, o uso do diálogo na avaliação das proposições, a ética do cuidado e a ética da responsabilidade pessoal.

Por isso, as histórias de vida das interlocutoras, que seriam ignoradas pela ciência tradicional, invisibilizadas por aqueles/as que acreditam na imparcialidade do saber/fazer científico, aqui são de extrema importância, porque nos ajudam a compreender de que lugar estas mulheres estão falando e porque fizeram ou deixaram de fazer determinadas escolhas durante suas trajetórias, sejam pessoais ou acadêmicas. Neste sentido, relatos como o de Tatiane, nos mostram o quanto estas estudantes são oriundas de contextos de privações, principalmente econômicas, e o quanto ingressar e permanecer na universidade tem um significado muito mais amplo que simplesmente o acesso ao ensino superior:

“A origem dos meus pais é a zona rural. Minha mãe só estudou até a 2ª série, meu pai também, mas os dois são alfabetizados, sabem ler, escrever. E a origem é humilde mesmo, trabalhadores da zona rural. E pensando nessa situação de agora, de Lula e Dilma, até uns cinco anos atrás, minha casa não tinha geladeira, eu não tinha notebook, eu não tinha computador, e a gente estava conversando que só quem sente a fome, a pobreza é que sabe da importância de todas essas políticas que eles fizeram, o quanto transformaram a vida de muita gente. Foi pouco, mas garanto que se minha mãe não tivesse recebido esse dinheiro, esse bolsa família, eu jamais ia estar no lugar que eu tô hoje, porque foi um salto muito grande” (Tatiane, 20 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 1 de abril de 2016).

Além de virem de contextos muito próximos, no que tange às condições de classe, financeiras, algumas enfrentando mais dificuldades,

outras menos, em função principalmente do quanto os pais já conseguiram, minimamente, alcançar um nível mais elevado de estudo formal, o que reflete no fato de conseguir um trabalho mais qualificado e, conseqüentemente, “melhor remunerado”. A priorização da educação das/os filhas/os, para que elas/eles não passassem pelas mesmas dificuldades das gerações anteriores é evidente:

“Por parte de mãe, minha avó era empregada doméstica e meu avô trabalhava como carregador, não lembro muito bem a empresa. Ambos eram analfabetos. Por parte de pai, meu avô era chapista e minha avó era dona de casa, ambos analfabetos também. Meus avós paternos passavam por mais dificuldades que os maternos, que já tinham condições melhores, com casa própria. Mesmo assim, eles sempre priorizaram a educação e fizeram um esforço muito grande para que os filhos conseguissem estudar. Nem todos conseguiram, a maioria dos meus tios tem apenas o nível técnico e, no caso dos meus pais, minha mãe é técnica de enfermagem e meu pai é técnico em segurança. Minha mãe já chegou a trabalhar em três empregos, meu pai em dois, para eles conseguirem pagar uma escola particular pra mim e pra minha irmã. E uma coisa que sempre me estimulou é que eles sempre me diziam, desde criança que, como eu era negra, eu ia encontrar mais dificuldades do que uma pessoa branca na mesma situação que eu, então minha mãe dizia que eu tinha que ser boa ao quadrado, e eu cresci com isso na mente” (Joana, 20 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 5 de abril de 2016).

Aqui aparece mais uma vez, um elemento importante: a raça. Através dos relatos, percebe-se que estas estudantes já crescem sabendo que precisarão superar muitos obstáculos para ocupar determinados espaços. Elas, simplesmente por serem mulheres negras, deverão ser duas, três vezes melhores que outros indivíduos na mesma situação, porque o racismo é implacável. E talvez por isso, a geração destas estudantes é, na maioria das famílias, a primeira a conseguir ingressar no ensino superior, como relata Luísa:

“Meu pai é despachante em uma empresa de ônibus e minha mãe tem uma escolinha. Os dois têm ensino médio completo, mas nenhum ingressou na faculdade por questões de falta de oportunidade. Na família, é a minha geração que tá conseguindo ingressar agora na faculdade, então sou eu, minha irmã que pretende entrar e mais um primo, mas antes ninguém tinha entrado na faculdade” (Luísa, 19 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 8 de abril de 2016).

Mesmo trabalhando com uma perspectiva feminista negra e decolonial, é bem difícil construir um texto somente com aporte teórico de autoras, negras e decoloniais, uma vez que algumas autoras americanas e europeias são referência nessas temáticas, principalmente no que tange ao feminismo negro, assim como quando discutimos raça não podemos esquecer a contribuição de alguns autores (homens). E utilizá-las na construção desse percurso se faz necessário porque, além de não podermos negar suas contribuições e suas importâncias nesse campo, as intelectuais negras, em especial as brasileiras, passaram muito tempo afastadas da academia, tanto por questões de acesso quanto por demandas da própria militância. Mas talvez o principal motivo seja que, mesmo estando inseridas na academia, a invisibilização oriunda dessa própria ciência tradicional, que “apaga” a produção dessas intelectuais, ou o mais grave, deslegitima o conhecimento produzido por elas, taxando-o como depoimentos, histórias de vida ou o que quer que seja, menos produção de conhecimento científico, faz com que elas não sejam (re)conhecidas, ou o sejam bem pouco, principalmente por aqueles/as que ainda não atentaram a estas diferentes epistemologias, embora já se vislumbre sinais de mudanças, impulsionadas pelos movimentos das mulheres negras e pelos movimentos locais e globais de lutas pela igualdade e pela justiça.

Além disso, concordamos com Walter Mignolo (2008), quando afirma que uma abordagem decolonial não implica na adoção de uma postura colonial do diálogo exclusivo entre pares, ao tratar da necessidade de “desvinculamento epistêmico”.

Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (por exemplo, veja o que acontece agora nas

universidades chinesas e na institucionalização do conhecimento). Pretendo substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (MIGNOLO, 2008, p. 290).

E uma vez que a geopolítica e a política dos/as racializados/as se caracterizam pela abertura ao outro, o decolonial implica na proposição da pluriversalidade, que aponta para um mundo onde muitos mundos possam coexistir. Por isso, autoras como Patricia Hill Collins e bell hooks foram utilizadas para construir a base epistemológica feminista negra desta tese, e suas contribuições epistemológicas serão utilizadas para operacionalizar metodologicamente as análises a partir de autoras brasileiras e latino-americanas, prioritária, mas não exclusivamente, ou seja, serão o quadro teórico que embasará o trabalho metodológico e analítico.

Demarcada a base epistemológica da pesquisa, fixada em três pilares básicos (interdisciplinaridade, feminismo negro e decolonialidade), julgamos ser importante definir também o que entendemos aqui como metodologia e método de pesquisa. Neste sentido, adotaremos a concepção de Martha Salgado (2008), que define metodologia como sendo os procedimentos que devem ou deveriam conduzir a investigação, permitindo a aplicação da estrutura geral de uma teoria a disciplinas científicas particulares, com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa e método como sendo os procedimentos que ligam os diferentes níveis da investigação, com o objetivo de obter as informações necessárias para conhecer o problema estabelecido. A partir disso, percebe-se que existe entre ambos uma diferença de escala, sendo a metodologia mais ampla, ligada às escolhas epistemológicas e ao aporte teórico que embasarão a pesquisa, e o método mais específico, ligado ao caminho de procedimentos traçados entre o problema estabelecido e os resultados alcançados ou esperados.

Quanto à concepção metodológica, esta pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva feminista negra, referenciada nas contribuições da teoria feminista, que é um vasto campo de desenvolvimento conceitual cujo eixo central é a análise abrangente das condições de opressão das mulheres. O cerne de sua reflexão é a

explicação da multiplicidade de fatores que sustentam a desigualdade entre homens e mulheres, que está presente em todas as áreas de atuação das pessoas que fazem parte de sociedades marcadas pelo patriarcado. Ao mesmo tempo, trata-se de uma elaboração que reconhece amplamente sua intencionalidade: contribuir, a partir do pensamento complexo e esclarecido, para erradicar essa desigualdade, através da geração de conhecimentos que permitam concretizar este projeto emancipatório (SALGADO, 2008). Contudo, é preciso demarcar que esta pesquisa procurou se distanciar dos enfoques utilizados pelas teorias feministas universalizantes, hegemônicas e eurocêtricas, reafirmando que estas desigualdades não são apenas baseadas no gênero, mas também na sexualidade, na geração, e, como no caso desta pesquisa, na classe e na raça, adotando então uma perspectiva interseccional.

Quanto ao método, não se enquadra nos métodos tradicionais de pesquisa, podendo até se utilizar, até certo ponto, de alguns deles, porém os caminhos epistemológicos aqui adotados têm o intuito de repensá-los, criticá-los, transgredi-los, na tentativa de realizar uma pesquisa reflexiva. Por isso, este trabalho tem muita proximidade com o método afrocêntrico, baseado nas quatro dimensões de epistemologia feminista afrocêntrica de Patrícia Hill Collins (2000), já citadas anteriormente.

Partindo de uma abordagem interdisciplinar, feminista negra e decolonial sobre gênero, raça e classe na universidade, a fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa tem um caráter prioritariamente qualitativo, que trabalha com significados, motivações, valores e crenças (MINAYO, 1996), com o intuito de refletir sobre os diferentes contextos colocados em questão, a partir das trajetórias das cotistas, seja através da comparação entre diferentes cursos, com diferentes visões de prestígio e de procura, seja mediante a comparação entre os contextos regionais e socioculturais, para identificar possíveis semelhanças e/ou diferenças entre eles, por meio de uma abordagem que também inclui o levantamento e análise de dados secundários sobre estudantes cotistas nas duas instituições. Entretanto, entendemos que dados quantitativos e qualitativos se complementam dentro de uma pesquisa, por isso, a pesquisa tem também aspectos quantitativos.

Neste sentido, o trabalho foi dividido em três fases. A primeira delas diz respeito à pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, incluindo estudos nacionais e internacionais sobre o histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil e em outros países; pesquisa nas bases de dados das instituições analisadas, verificando-se a legislação e

dados secundários sobre cotistas; a observação e registro do contexto dos *campi*, com o intuito inicial de avaliar as condições de realização da pesquisa e para a construção de um referencial teórico a respeito dos temas que envolvem o trabalho. Entendemos que esta não foi uma etapa isolada, se estendendo até o final da pesquisa.

Nesta etapa, foi fundamental a construção de uma rede de relacionamentos, para que eu pudesse estabelecer um contato com as cotistas. Deste modo, o contato com coletivos de estudantes negros/as³⁹ existentes na UFSC foi de extrema importância. Num primeiro momento enfrentei dificuldades, mesmo tendo conseguido, institucionalmente, dados como email e telefone, e tendo escrito pelo menos dois e-mails me apresentando, explicando os objetivos da pesquisa, a importância da participação delas e, deixando bem claro que seus nomes não seriam divulgados, não obtive sucesso. De catorze cotistas contatadas, apenas duas responderam ao convite.

A partir dessas dificuldades, optamos por alterar algumas definições do universo de pesquisa. Inicialmente nos propusemos trabalhar com as mulheres negras que tivessem ingressado no ano de 2015 e, posteriormente, de 2016, ou seja, alunas das fases iniciais. Como foi difícil estabelecer contato, optamos por ampliar para as demais fases e criar uma rede, a partir das entrevistas iniciais, solicitando que as entrevistadas intermediassem a aproximação inicial da pesquisadora com outras cotistas de suas relações. Foi a partir desta medida que as interlocutoras foram sendo descobertas e passamos para a segunda etapa: a construção de relações intersubjetivas que possibilitaram a produção do material de pesquisa, através da realização de entrevistas.

Para Teresa Maria Frota Haguette (1997), a entrevista é um processo de interação entre duas pessoas onde uma delas, o/a entrevistador/a, objetiva obter informações por parte do outro, o/a entrevistado/a. Foi através desta técnica que foram obtidas as informações sobre os pontos de vista das cotistas sobre suas trajetórias, seus valores, atitudes e opiniões (BONI e QUARESMA, 2005).

De acordo com Thompson (1992), para o pesquisador ser bem-sucedido ao entrevistar é necessário ter muita habilidade e algumas qualidades essenciais, como interesse e respeito pelos outros como pessoas, flexibilidade nas reações em relação a eles, capacidade de

³⁹ Na época, me aproximei de integrantes de dois coletivos: o 4P e o Kurima. A partir disso, fui buscando, através de indicações, as interlocutoras da pesquisa.

demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar. Se o entrevistador não consegue se manter calado nem resistir ao impulso de discordar do entrevistado, lhe impondo suas próprias ideias, tudo que irá obter são informações inúteis ou, no mínimo, enganosas. O autor cita ainda outros aspectos que são importantes para o decorrer de uma entrevista, como quais equipamentos usar, se o gravador, ou somente um bloco para anotações, ou ainda nenhum destes, uma vez que o entrevistado pode se sentir acanhado ou não permitir o uso de qualquer utensílio do tipo; o local da entrevista, que deve ser, de preferência, um local onde o interlocutor se sinta à vontade e seguro, bem como a intenção principal é que entrevistado e entrevistador estejam sozinhos, uma vez que a privacidade proporcionará um ambiente mais propício à confiança e à franqueza do entrevistado, entre outros. O fato é que o entrevistador, de acordo com sua experiência e a situação, desenvolverá uma variedade da técnica para que atinja os melhores resultados.

Nesse sentido, já no início da entrevista eu perguntava se poderia gravar, para facilitar a análise posterior, e nenhuma das interlocutoras se opôs ou se mostrou incomodada com o gravador. Quanto ao local da entrevista, sempre deixei claro que elas poderiam escolher onde se sentissem mais à vontade, mas que precisávamos estar a sós, para que não houvesse interferências exteriores. Grande parte das entrevistas foi realizada na universidade, tanto na UFSC quanto na UFBA. A diferença é que nas que foram realizadas na UFSC, eu consegui um ambiente mais tranquilo, uma vez que como aluna, eu tinha acesso a salas de estudo e salas de grupos de pesquisa, o que não aconteceu na UFBA, deste modo, praticamente todas as entrevistas foram realizadas no pátio da instituição ou, no máximo, no saguão da biblioteca, o que, certamente, não é o mais adequado, mas foi o possível no momento.

Existem diversos tipos de entrevista, mas para a pesquisa em questão foi utilizada a semiestruturada, com perguntas pré-definidas, mas abertas, que possibilitassem às interlocutoras discorrer sobre os temas e fornecer informações a partir de suas narrativas. Uma das vantagens dessa forma de coleta de dados é a interação entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, possibilitando também uma maior abertura e proximidade entre ambos/as, fazendo com que seja possível abordar assuntos mais complexos ou delicados. Cabe ressaltar também a importância do papel do/a pesquisador/a entrevistador/a para o bom andamento da entrevista. Ele/ela deve seguir o roteiro da entrevista, mas

deve ficar atento/a para conduzir a conversa da maneira mais adequada, seja fazendo perguntas adicionais quando necessário, seja reconduzindo a discussão para um assunto específico, tendo sempre o cuidado de tentar manter a entrevista o mais próximo possível de uma conversa informal (BONI e QUARESMA, 2005).

Nesta técnica, deve-se ter muito cuidado na elaboração das perguntas, de forma a não as tornar tendenciosas, arbitrárias ou ambíguas e sempre levando em consideração a sequência do pensamento do/a interlocutor/a, dando continuidade à conversação. Para que se tenha uma narrativa natural, na maioria das vezes é mais indicado não se fazer uma pergunta direta, mas sim fazer com que o/a entrevistado/a relembre parte de sua vida.

Neste sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em dois momentos distintos, um com as cotistas da UFSC, na cidade de Florianópolis, no período de setembro de 2015 a março de 2016, e outro com as cotistas da UFBA, na cidade de Salvador, em abril de 2016. Além disso, após a realização das entrevistas, houve um “acompanhamento” dessas interlocutoras, principalmente através das redes sociais, o que permitiu que alguns depoimentos, elaborados ou não pelas entrevistadas, fossem incorporados ao texto.

O período de campo em Florianópolis foi mais extenso porque eu residia na cidade, então podia marcar as entrevistas com mais calma, de acordo com as demandas pessoais das entrevistadas e de suas possibilidades. Deste modo, neste período de seis meses, realizei dez entrevistas, sendo duas com estudantes de engenharia, duas de serviço social, três de enfermagem e três de direito.

Já com relação ao campo na cidade de Salvador, além de uma dificuldade maior de acessar as cotistas, porque não tinha muita inserção no ambiente universitário e militante da UFBA, a questão do tempo interferiu, uma vez que, nesse primeiro momento, eu tinha apenas um mês para realizar o maior número de entrevistas possível. Neste sentido, a abordagem teve que ser feita de maneira diferenciada. Antes mesmo de chegar à cidade, pedi para amigos/as com relações em Salvador que me indicassem possíveis interlocutores, fossem eles homens ou mulheres, para que estas pessoas fossem me indicando alunas dos cursos de interesse.

No início encontrei alguma resistência, afinal as pessoas não me conheciam, mas com um pouco de insistência e persistência, os contatos foram aparecendo. O que chama a atenção aqui é que, diferente da cidade de Florianópolis, em que as cotistas não tinham “problema” em se declarar cotistas, em Salvador muitas estudantes que entrei em

contato afirmaram não ter entrado pelas cotas, o que não sei até que ponto era verdade e até que ponto estavam preocupadas com as consequências dessa declaração, tanto que algumas me questionaram se esta pesquisa estava relacionada com a UFBA, se tinha a ver com suas rendas ou se elas seriam identificadas de alguma forma. Mesmo explicando que não tinha relação com a UFBA, nem com suas fontes de renda e que tampouco seriam identificadas, várias delas continuaram com a negativa.

Por fim, nesse período de um mês, realizei quinze entrevistas, três com cotistas do curso de graduação em serviço social, cinco do direito, quatro da engenharia e três da enfermagem.

Mesmo não sendo classificada como genuinamente etnográfica, a pesquisa apresenta algumas nuances deste método de pesquisa, como a observação, também considerada uma técnica de coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade, onde o/a pesquisador/a procura coletar e registrar os fatos sem a utilização de meios técnicos específicos pré-definidos (BONI e QUARESMA, 2005). Cabe ressaltar que a observação aqui em questão não foi participante, já que a pesquisadora não se integrou aos grupos investigados, apenas participou de eventos, encontros, palestras, nos quais, eventualmente, se encontrava com as interlocutoras. A observação se deu também ao vivenciar o ambiente acadêmico, ou seja, as universidades⁴⁰ frequentadas pelas entrevistadas, mesmo que em outro contexto, o da pós-graduação.

E, finalmente, a terceira etapa diz respeito à organização e sistematização dos dados e escrita do texto final. Sabe-se que durante todo o processo, estas etapas acabam se fundindo e por vezes até se confundindo, uma vez que uma não acontece completamente em separado das demais, porém, algumas só acontecem na medida em que outras avançam.

⁴⁰ Frequentei a UFSC como aluna regular do doutorado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/PPGICH e a UFBA como aluna ouvinte em três disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo/PPGNEIM, no período de agosto de 2016 a abril de 2017.

4 “GUARDE SUA VASSOURA QUE EU SOU UMA DOUTORA”⁴¹: A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO CAMPO CIENTÍFICO E O (NÃO) LUGAR DE MULHERES NEGRAS

Neste capítulo, o conceito de gênero é discutido e incorporado, principalmente a partir dos debates que têm ocorrido no campo de investigação denominado gênero e ciências, para que possamos compreender o contexto histórico e a evolução da inserção das mulheres no meio acadêmico nacional e a exclusão ou invisibilização das mulheres negras neste campo. De acordo com Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2011), a associação dos termos “gênero” e “ciência” apareceu pela primeira vez em 1978, em um artigo publicado por Evelyn Fox Keller no qual a autora exteriorizava sua preocupação com o fato de que a associação entre a objetividade e o masculino e, portanto, entre masculino e científico, nunca fora interrogada, sequer levada a sério no meio acadêmico tradicional. Luzinete Simões Minella, citando Maria Margaret Lopes (2006) ao se referir à classificação feita por Evelyn Fox Keller (2006), aponta que existem “três linhas de investigação que teriam prevalecido nos anos noventa [a respeito desta temática]: mulheres na ciência, construções científicas de gênero e influência do gênero nas construções históricas da ciência” (MINELLA, 2013, p. 100-101).

Historicamente, as mulheres sempre foram relegadas a uma posição de inferioridade em relação aos homens, sendo esta posição defendida e referendada pela ciência. Segundo Simone de Beauvoir (2002), a biologia⁴² tinha insistido em demonstrar que, em média, a mulher era menor que o homem, menos pesada e seu esqueleto mais frágil, a bacia mais larga, suas formas mais arredondadas, sua força muscular muito menor, sua capacidade respiratória é inferior, os pulmões, a traqueia e a laringe menores, o peso específico do sangue também menor, são mais instáveis, seu cérebro é menor, menos pesado (o que justificaria a pouca capacidade de abstração das mulheres frente aos homens). Muitos desses traços seriam, segundo a biologia, marcas

⁴¹ Título da mesa sobre Mulheres Negras na Ciência, realizada no Congresso UFBA 2017.

⁴² Quando fala em biologia, Simone de Beauvoir se refere e critica a biologia da primeira metade do século XX, tendo em vista que a primeira edição de “O Segundo Sexo” foi publicada em 1949.

da subordinação da mulher à espécie. De acordo com a autora, o termo “fêmea” soa como um insulto, é pejorativo, não porque enraíza a mulher na natureza, mas porque a confina no seu sexo.

Esses dados físicos, tal como interpretados pela biologia, são de extrema importância, pois desempenham, na história da mulher, um papel de primeiro plano, são um elemento essencial de sua situação. Sendo o corpo o instrumento do nosso domínio do mundo, este se apresenta de modo inteiramente diferente se for apreendido de uma maneira ou de outra. A ênfase na crítica a uma visão biologicista da mulher constitui uma das grandes contribuições da autora. Através dessa crítica, ela conclui que o corpo é a chave que permite compreender a mulher, mas nem por isso deve-se reforçar a ideia de que este corpo constitui um destino imutável para ela, não bastando para definir uma hierarquia dos sexos, além de não explicar porque a mulher é vista como “o outro” e, principalmente, não a condena a conservar para sempre essa condição subordinada (BEAUVOIR, 2002).

Uma das vias principais de enfrentamento, com o intuito de diminuir as desigualdades de gênero na ciência foi o feminismo⁴³. Feministas, e até mesmos os/as ditos/as não feministas, concordam que as mulheres devem ter oportunidades mais justas em suas carreiras, seja dentro ou fora da vida acadêmica. Concordam que o registro da ciência, até recentemente, foi, e ainda é, “maculado por exclusões com base no gênero” e que “paradigmas sem base” na medicina e nas ciências do comportamento têm sido pretextos para a subordinação das mulheres. Esse reconhecimento assinala uma mudança significativa para as mulheres, que passaram a ser admitidas nas universidades americanas e europeias há apenas cerca de um século⁴⁴, e nos programas de pós-graduação, ainda mais tarde (SCHIEBINGER, 2001).

⁴³ Genérica e resumidamente, o feminismo é um movimento social, filosófico e político que tem como objetivo a luta pelos direitos iguais para homens e mulheres, além do empoderamento feminino e da libertação de padrões patriarcais opressores, baseados em normas de gênero.

⁴⁴ As primeiras universidades criadas na Europa, no decorrer do século XII, foram as de Bolonha e Paris, que permaneceram fechadas para as mulheres até o século XIX. A primeira universidade europeia a admitir mulheres como estudantes foi a de Zurique, em 1865, e a última, a da Prússia, em 1908 (YANNOULAS, 2007).

El feminismo clásico, y el feminismo en general, siempre han hecho una crítica y han intentado hacer una conciencia sobre esta cuestión de la educación de las mujeres. También la epistemología feminista ha hecho un análisis del androcentrismo y la producción del conocimiento, ha hecho un análisis de la ausencia y la falta de reconocimiento de los saberes de las mujeres o del saber femenino como se le ha llamado también, o de la capacidad de las mujeres para producir conocimiento. También se ha hecho una crítica al universalismo en la producción científica y a la objetividad como método de saber. Estas son cuestiones que la epistemología feminista ha puesto siempre sobre la mesa y ha traído en una reflexión desde la filosofía (BARROSO, 2014, p. 29).

A análise dessa relação histórica entre as mulheres e as instituições universitárias é necessária para a compreensão das origens da discriminação das mulheres na educação superior e, conseqüentemente, na ciência e na academia.

Para Sylvia Yannoulas (2007), a inserção das mulheres e das cientistas feministas nas universidades contribuiu para a percepção delas como sujeito e objeto de pesquisa, assim como contribuiu para a transformação dos parâmetros androcêntricos da ciência moderna, contudo, estes avanços não vieram sem árduos combates. Aqueles que se opunham à educação superior para as mulheres utilizavam todos os argumentos tradicionais: que esta educação as debilitaria como futuras mães, que seus corpos frágeis se “degenerariam” com o uso excessivo do cérebro, que as mulheres haviam nascido para viver subordinadas, entre tantos outros.

Segundo a autora, o movimento que deu origem a luta das mulheres pela educação superior e pela sua inserção nas academias europeias foi a “Querrelha das Mulheres⁴⁵”, o primeiro debate

⁴⁵ A "Querrelha das Mulheres" foi um processo importante na história das relações entre os gêneros por três motivos básicos: primeiro porque pela primeira vez algumas mulheres instruídas puderam documentar suas opiniões sobre o significado de ser mulher; segundo porque para se referir à condição de ser mulher, estas mulheres se apoiaram em suas próprias existências e na consciência de si mesmas; e, por último, porque as duas formas extremas de se

documentado entre homens e mulheres sobre a natureza e o valor das mulheres na sociedade, tendo início na França e logo se espalhando por toda a Europa. De início não havia o debate sobre a igualdade entre homens e mulheres, contudo, algumas mulheres já discutiam a visão masculina da identidade feminina e reivindicavam o acesso ao saber legitimado. Neste sentido, as posições mais essencialistas argumentavam que era necessário permitir o acesso das mulheres ao saber legitimado, para que melhor cumprissem suas funções específicas, enquanto as posições mais racionalistas entendiam que as mulheres tinham capacidades semelhantes às dos homens e condições de acesso ao dito conhecimento. Este debate foi tão importante para a história da relação entre os gêneros que algumas historiadoras datam o início do feminismo por esta “Querrelha” (YANNOULAS, 2007).

O conceito de gênero foi então um termo proposto por aquelas que sustentavam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. As pesquisas feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente (SCOTT, 1990).

Um conceito relativizado de gênero como um saber historicamente específico sobre a diferença sexual permite às feministas forjar um instrumento analítico eficiente, que permite gerar um saber novo sobre as mulheres e sobre a diferença sexual e inspirar desafios críticos às políticas da história ou de qualquer outra disciplina. A história feminista deixa então de ser apenas uma tentativa de corrigir um registro incompleto do passado e se torna um modo de compreender criticamente como a história opera enquanto lugar da produção do saber de gênero (SCOTT, 1994).

Neste mesmo sentido, Sylvia Yannoulas (2007) diz que o ponto de partida e a estratégia de análise propostas pelas feministas cientistas afirmam que o gênero é um dado crucial da investigação científica em função de duas perspectivas: como forma de classificação social a ser

conceber a relação entre homens e mulheres, o feminino e o masculino, puderam ser explicitadas: uma de caráter essencialista, que postulava uma diferença sexual natural e imutável, e outra de caráter racionalista, que postulava uma diferença de gênero construída social e culturalmente (YANNOULAS, 2007).

resgatada ou procurada no “real” e como dado constitutivo da identidade do sujeito que investiga e produz saberes.

Para a autora, os “Estudos de Gênero” redimensionaram e desconstruíram as concepções epistemológicas tradicionais da ciência moderna, enriquecendo-as ao adotar um ponto de vista não discriminatório. O objetivo fundamental das cientistas feministas tem sido o de propiciar um reacondicionamento do espaço científico e estimular a produção de um conhecimento científico não sexista.

Ainda de acordo com Yannoulas (2007), esta exclusão das mulheres na construção dos saberes legitimados pode ser analisada a partir de duas vertentes: a que exclui e a que inclui. A primeira se estabelece historicamente quando se nega o acesso à produção, à circulação e à apropriação do conhecimento científico a metade da humanidade, ou seja, às mulheres. E a segunda vertente se manifesta quando se incorpora as mulheres aos espaços de produção, de circulação e de apropriação do conhecimento científico (principalmente na academia), contudo, ainda permanece a omissão com respeito à condição sexuada do sujeito que constrói o conhecimento e das mulheres como objeto de estudo, ou seja, continua-se não levando em consideração o enfoque de gênero no conteúdo e na metodologia da produção científica. Ambas as vertentes estão fortemente articuladas, sendo que uma fica incompreensível sem a outra.

Evelyn Fox Keller (2006) afirma que o feminismo não necessariamente mudou a ciência, mas a tornou mais objetiva e “independente do gênero”. Para ela, o movimento dos anos 1970 e 1980 mudou a percepção das mulheres (e do gênero) em boa parte do mundo ocidental, transformando, conseqüentemente, a condição de muitas mulheres. E o feminismo contemporâneo, por sua vez, mudou a posição das mulheres na ciência, ainda que não se possa afirmar que existe uma igualdade plena. Talvez não seja uma mudança tão ampla quanto algumas feministas possam ter imaginado ou desejado, mas ainda assim é uma mudança. Segundo a autora, um dos subprodutos mais notáveis dessa transformação, no contexto de gênero e ciência, foi a abertura dos cursos de engenharia e medicina para as mulheres.

Desde un punto de vista decolonial y antirracista lo que empiezo a ver es un problema en como ha hecho el feminismo esa crítica y en las repercusiones que ha tenido eso que llaman logros del feminismo. Porque digamos que a partir de esa crítica, el ideario ha sido justamente una política

que intenta llamar la atención de que las mujeres, así en términos generales, pues deben ser tenidas en cuenta, deben integrar al conocimiento científico, que se cambie el método objetivista de las ciencias, etc. Y las consecuencias de esa crítica y de esa política es que gracias a ello se han abierto las universidades para que las mujeres puedan ingresar, hay más mujeres profesionales, hoy se dice que está igualitaria la matrícula y que incluso en algunas hay más mujeres que hombres, pero sigue habiendo una división del tipo de profesión que se puede seguir de acuerdo a género y eso se ve como una brecha, como una cuestión a trabajar (BARROSO, 2014, p. 29-30).

Apesar dessa “abertura”, homens e mulheres ainda não ocupam esses espaços em igualdade. Durante as entrevistas, quando questionei as interlocutoras sobre a percepção que tinham de seus cursos (se masculinos ou femininos), as respostas variaram:

“Branco masculino (risos). Engraçado que eu não consigo mais, em qualquer ambiente que eu estou, não reparar isso. Aí eu vejo nas salas e não tem negro, não tem mulher negra. Eu fico contando no meu curso quantas mulheres negras tem.

- E quantas tem?

Sei lá, eu acho que tem eu e um colega negro, sendo que esse colega não foi cotista [...], o resto todo mundo homem, todo mundo branco sabe.

- Tu é a única mulher e negra?

É, da minha turma eu sou a única mulher negra” (Júlia, 21 anos, estudante de engenharia elétrica/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada pela autora em 7 de abril de 2016).

“No início via muito como masculino, mas agora não. Talvez meio a meio, ou até mais feminino, porque a sanitária é uma das engenharias mais femininas, tirando a de alimentos” (Renata, 26 anos, estudante de engenharia sanitária e ambiental/UFSC, ingressou no curso em 2014,

entrevista realizada pela autora em 16 de outubro de 2015).

“Com relação a porcentagem de mulheres dá pra ver que está parelho. Dá pra ver até, em alguns espaços, mais mulheres que homens. Mas com relação a falas e tudo que perpassa a instituição você vê que ela ainda é muito masculinizada” (Bruna, 23 anos, estudante de Direito/UFBA, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada pela autora em 14 de outubro de 2015).

“Feminino, com certeza. Digamos que 97%, é muita mulher, são raros os homens, raros mesmo” (Camila, 22 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada em 10 de março de 2016).

“Feminino, com certeza. Na minha turma mesmo, só tem um rapaz. Os outros que tem, só pegam disciplinas isoladas” (Tatiane, 20 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 1 de abril de 2016).

Entre outras coisas, estas respostas reforçam as noções discutidas no início do texto, a respeito dos cursos “masculinos” e “femininos”. No curso de medicina, por exemplo, ainda que as mulheres estejam presentes em igual ou maior número, elas dificilmente passam a atuar, depois de formadas, em áreas de grande prestígio, como a cirurgia. E os cursos de engenharia ainda hoje são ocupados majoritariamente por homens e vistos como cursos masculinos. A situação começa a se modificar em algumas áreas, como a engenharia sanitária e ambiental, engenharia de alimentos, ou até mesmo engenharia química, vistas como mais femininas.

Referindo-se ao contexto latino-americano, Yannoulas (2007) diz que, seja por intuição ou conhecimento de causa, as pioneiras universitárias latino-americanas fizeram incursões em novos campos, ultrapassando as fronteiras de territórios tradicionalmente masculinos. Começaram então a quebrar um mito que tinha se mantido por séculos: o de que não cabia às mulheres ter acesso aos espaços públicos, aos saberes socialmente legitimados, nem às profissões de maior prestígio, ou melhor, remuneração, pelo simples fato de serem mulheres e terem nascido para serem esposas e mães.

Um grande obstáculo para as primeiras universitárias e profissionais foi a falta de modelos de referência. Um dos principais problemas foi a necessidade de romper com os valores e modelos femininos recebidos através de socialização prévia, reforçados durante a etapa universitária, inclusive a partir do conhecimento científico androcentrado, valores estes que enfatizavam a dependência, a passividade e a emocionalidade feminina, constituindo-se em características totalmente opostas às requeridas no desempenho universitário e profissional, centrado na autonomia intelectual, na atividade constante, e na racionalidade, características “tipicamente” masculinas, sendo as características femininas também contrárias aos imperativos de êxito no mundo público.

Sendo assim, ao entrar no mundo público pelo caminho da inserção universitária (e também política e profissional), as mulheres foram obrigadas a coexistir, tiveram que articular em sua vida cotidiana duas lógicas e espaços de poder contrapostos: o mundo público e o mundo privado, sendo que estes espaços são especialmente contrastantes, com lógicas, critérios de avaliação e prioridades completamente diferentes, que exigem formas de pensar, sentir e atuar diferenciadas. Para Sylvia Yannoulas (2007), na verdade, esses valores e modelos da vida privada não foram eliminados, mas articulados de maneira sempre contraditória com os valores e modelos da vida pública, delimitando os percursos pelos quais as mulheres poderiam transitar e os territórios que poderiam visitar e/ou habitar no interior do espaço público masculino.

Pensando no contexto latino-americano e brasileiro, Ângela Maria Freire (2011, p. 16-17) diz que estas cientistas têm produzido seus estudos marcados substancialmente pelo pensamento de feministas de língua inglesa.

Em um espectro que compreende desde um disfarçado neoempiricismo até o mais transgressor pensamento pós-moderno, as mulheres que produzem conhecimento na área de Gênero e Ciências no nosso continente continuam tentando representar suas muito diferentes vozes, embora tenhamos ainda que concordar com Margareth Rago (1998) que afirma que, ao menos no Brasil, não se constitui uma teoria do conhecimento de cunho feminista, vez que a questão é pouco debatida e, quando existe o debate, ele reflete

apenas a tradução do que se discute no hemisfério norte.

Acreditamos que no momento em que estamos, essa situação delineada por Ângela Freire esteja sendo modificada, uma vez que vivenciamos um momento em que diversos/as pesquisadores/as tendem a se identificar com os estudos feministas e decoloniais, que priorizam a produção de intelectuais que não pertencem mais exclusivamente ao eixo norte global. Exemplo disso é que pesquisadoras como Luzinete Simões Minella, Hildete Pereira de Melo e a própria Ângela Freire hoje são referência nos estudos de gênero e ciência, debatendo e refletindo a partir de um contexto latino-americano e brasileiro, produzindo suas próprias discussões, não apenas baseadas em traduções do Norte.

Trazendo a discussão sobre a participação das mulheres nas carreiras acadêmicas especificamente para o contexto brasileiro, dados demográficos recentes mostram um crescimento contínuo da participação de mulheres no sistema de ciência e tecnologia brasileiro nos últimos quarenta anos, especialmente nas instituições de ensino superior e de pesquisa. Pesquisadoras como Carmen Lúcia de Melo Barroso e Guiomar Namó de Mello (1975a) e Luzinete Simões Minella (2013) realizaram pesquisas que demonstram esse avanço, mesmo que em épocas diferentes.

Carmen e Guiomar foram pioneiras no assunto, analisando e discutindo questões relativas ao acesso e à participação da mulher no ensino superior brasileiro, de 1955 a 1975. Segundo elas, naquela época, metade da população potencialmente interessada em ingressar no ensino superior era formada por mulheres, mas não havia equidade de oportunidades para ambos os sexos. Embora a conclusão do curso colegial desse ao/a jovem o direito de ingressar em qualquer área do ensino superior, na prática, não existia igualdade de condições entre portadores/as do mesmo diploma ou certificado de conclusão de curso, quando se propunham a disputar uma vaga nas escolas superiores. Já Luzinete elaborou um balanço de alguns estudos realizados pelas pesquisadoras brasileiras que fazem uma crítica às ciências a partir das reflexões sobre a exclusão e a inserção das mulheres nos mais variados campos disciplinares e que se interrogam a respeito da participação das mulheres no campo científico e do impacto do feminismo sobre a ciência.

Estudos recentes sobre a inserção das mulheres nas universidades indicam o predomínio delas, contudo este ingresso não foi homogêneo, uma vez que as mulheres reuniram melhores condições

que as dos homens quanto ao acesso e à permanência na universidade. Porém as trajetórias, os tempos e os percursos no interior da universidade são claramente diferenciados, o que provoca escolhas distintas quando se consideram as áreas disciplinares, conforme demonstrado pelos estudos de Fúlvia Rosemberg (2001) e Fanny Tabak (2002). Existiam poucas áreas ou disciplinas científicas com notável concentração de mulheres, e outras múltiplas com concentração de homens, refletindo a forte associação com os modelos culturais vigentes (YANNOULAS, 2007).

De acordo com a autora, apesar do enorme salto educativo dado pelas mulheres em matéria de educação superior nas últimas décadas, não houve uma mudança significativa com relação a suas escolhas disciplinares. Continuamos observando uma tendência de inserção em cursos vinculados aos serviços, como são as profissões das áreas de comunicação, educação, humanidades e saúde (com exceção de medicina), sendo que as carreiras vinculadas à produção, como as ciências agropecuárias e as engenharias, permanecem ocupadas fundamentalmente por homens, o que permite concluir que mulheres e homens frequentam o mesmo espaço universitário, porém realizam trajetórias educativas diferenciadas, com saídas profissionais diversificadas e percursos ocupacionais heterogêneos. Isso permite concluir que a discriminação das mulheres na esfera acadêmica e profissional mudou de direção, uma vez que não se dá mais pela limitação no ingresso, mas sim pelas relações de transferência estabelecidas no meio acadêmico, além de continuar fundamentada naqueles valores e modelos femininos da vida e do mundo privado.

Yannoulas (2007) nos diz então que a educação é uma prática social constituída pelo gênero e que, na mesma medida, constitui gêneros, já que é através da educação (mas não apenas dela) que diversos tipos de identidades são produzidos (de gênero, mas também de nacionalidade, geração, condição socioeconômica, raça, entre outras). As relações e práticas educativas estão na base da constituição dos diversos tipos de sujeitos, como também produzem as formas pelas quais as instituições sociais são organizadas e percebidas. Sendo assim, é possível afirmar que a universidade, como instituição educativa, não só representa um espaço social privilegiado para a formação e/ou contenção da juventude, mas é também um espaço generificado e constitutivamente atravessado pelas relações de gênero.

Creo que hay que reformular la manera en que el feminismo ha propuesto pensar estas cuestiones

de la educación. Hay otro elemento importante que me gustaría poner. Desde una mirada feminista decolonial reconocemos como el sistema educativo ha sido un sistema al servicio de la expansión del modelo occidental y de su mirada. El sistema educativo ha sido uno de los métodos de blanqueamiento que se ha llevado en territorios como América Latina. El sistema educativo ha acompañado los procesos de expansión del estado-nación, ha acompañado los procesos de estabilización de los modelos liberales y neoliberales, ha moldeado nuestra imagen del mundo, nos ha dicho que es lo bárbaro, que es lo superado, que es lo verdaderamente humano, cual es el tipo de relación con la naturaleza que hay que tener, nos ha asimilado a la mayoría de la gente de esta tierra, les ha introyectado esa mirada sobre sí mismo que es la mirada producida por la matriz colonial y la razón imperial. Muchas veces nuestros debates y pedidos respecto a la educación se han quedado en solicitar entrada al sistema educativo y nos estamos olvidando de todo esto. A veces una podría llegar a pensar si no termina siendo más productivo a los sistemas de opresión la entrada al sistema educativo de las grandes poblaciones. Porque en realidad lo que termina haciendo es eso, inoculándonos un modelo de mundo dónde sabemos dónde vamos a quedar la gran mayoría (BARROSO, 2014, p. 30-31).

No que se refere ao mercado de trabalho, as profissões relacionadas ao magistério continuam sendo aquelas em que as mulheres são mais bem acolhidas. Carmen Lúcia de Melo Barroso e Guiomar Namó de Mello (1975a) afirmaram que o aumento da concentração das mulheres em determinadas carreiras nas décadas de 1950 a 1970, especialmente as que conduziam ao magistério, resultou de duas tendências paralelas: de um lado, a “feminização” dessas carreiras, e de outro, sua expansão relativamente maior. Para elas, essa feminização provavelmente estava ligada a duas raízes: a crescente perda de prestígio da profissão docente e a restrição das alternativas existentes para a mulher no mercado de trabalho. Entretanto, isso não é suficiente para explicar o aumento da concentração das mulheres em poucas carreiras, o que nos leva a uma segunda tendência para explicar esse aumento da

concentração das mulheres nos cursos que preparam para o magistério: a maior expansão desses cursos em relação aos demais.

De acordo com o estudo de Nara Azevedo e Luiz Otavio Ferreira (2006), no final da década de 1990 a situação permanecia inalterada, ou seja, grande parte das mulheres continuava a ocupar profissões relacionadas ao magistério. Neste período, a maioria das mulheres na carreira do magistério concentrava-se nos níveis fundamental e médio de ensino, contudo, nesse mesmo período, já era significativa a presença feminina no ensino de nível superior, sobretudo em áreas como a biologia, física, matemática e química, além das chamadas humanidades, letras, pedagogia e história. Segundo o autor e a autora, a partir da década de 1940 começa a surgir um lento movimento de interesse das mulheres, principalmente as de classe média e alta urbanas, pelas profissões que requeriam uma formação de nível superior, direcionando-se cada vez mais para as profissões científicas que, como já dito, eram de monopólio masculino.

A nova paisagem social forjou um novo estilo de vida urbano e favoreceu o aparecimento de novas sociabilidades, ensejadas pelos valores burgueses em construção. Novas identidades e diferenças sexuais emergiram. A *iaiá do sobrado* [...] se transmutou na mulher moderna, que surgiu após a I Guerra Mundial em busca de estudo e trabalho, frequentando cinemas, teatros, parques e praticando esportes. Conduzidas à esfera pública, as mulheres se tornaram consumidoras, assumiram profissões antes vedadas para elas, e passaram a lutar pelos direitos jurídicos e civis (AZEVEDO e FERREIRA, 2006, p. 218).

Cabe ressaltar que, enquanto essas mulheres, brancas e de classe média alta, lutavam por seus direitos, começavam a trabalhar fora, a estudar nas universidades, quem estava em suas casas, fazendo o trabalho doméstico, cuidando dos filhos, dos maridos, eram as mulheres negras, que viviam em dupla jornada, pois faziam este trabalho para as brancas e em suas próprias casas. Mulheres negras trabalharam fora desde sempre, e os direitos civis e jurídicos nunca foram estendidos a elas.

Ainda hoje persiste no senso comum a ideia de que existem cursos que são mais “adequados” à participação feminina (licenciaturas em geral, serviço social, enfermagem, pedagogia) enquanto existem

outros que são quase que exclusivamente destinados aos homens (engenharias, direito).

Segundo Nara Azevedo *et al.* (2008) o estudo das relações de gênero na institucionalização da comunidade científica brasileira torna-se ainda mais relevante quando se percebe o crescente ingresso de mulheres em todos os níveis de ensino a partir da década de 1940. No caso específico do ensino superior, a mudança dos padrões de acesso, até então totalmente favoráveis aos homens, foi proporcionada por uma série de fatores, entre eles a criação de políticas públicas, a expansão da rede pública e privada de ensino secundário e, finalmente, a proliferação de faculdades de filosofia, ciências e letras. Esse processo de expansão da presença feminina nas universidades teve seu ápice com a reforma universitária no final dos anos 1960, quando os cursos profissionalizantes, incluindo o curso normal, foram reconhecidos como cursos secundários aptos ao ingresso direto na universidade, por meio do vestibular.

A grande presença de mulheres nas faculdades de filosofia pode ser decorrência tanto da abstenção masculina quanto do suposto caráter não profissionalizante de seus cursos. Além disso, a presença mais significativa nesta área pode ser relacionada à própria dinâmica do processo de modernização em curso naquele momento, especialmente no que diz respeito ao mercado de trabalho. Na ausência de um sistema de ensino médio institucionalizado, os/as portadores/as do diploma emitido pela escola normal, frequentada quase que exclusivamente por mulheres, constituíam o único contingente populacional capacitado para atender à demanda de quadros exigidos pelo crescimento do aparelho estatal e da economia urbana (AZEVEDO *et al.*, 2008).

Não obstante, para os/as autores/as, a intensificação da presença feminina na ciência constitui um fenômeno que deve ser examinado com cuidado. A carreira acadêmica era, para as mulheres, um dos destinos profissionais possíveis, e não necessariamente o mais interessante e desejado. O magistério e outras ocupações pedagógicas se apresentavam como destinos profissionais mais atraentes e promissores, não por se delinarem socialmente como profissões eminentemente femininas, como habitualmente se interpreta, mas sim porque demandavam baixo grau de profissionalização da atividade científica. Esta não constituía, como o magistério, uma profissão plenamente institucionalizada, com acesso amplo e carreira estabelecida. Deste modo, a superioridade numérica de mulheres no ensino superior não alterou de imediato e automaticamente a composição predominantemente masculina do mundo científico. A maioria das

mulheres formadas nas faculdades de filosofia acabou optando pelo magistério, e aquelas que se direcionaram para a pesquisa científica tenderam a combiná-la com a atividade do magistério de ensino secundário e superior (AZEVEDO *et al.*, 2008).

Outro ponto a ressaltar é o da posição ocupada pelas mulheres nas hierarquias científicas. Embora muitas tenham ingressado na comunidade científica, ainda prevalecia no heterogêneo conjunto das instituições um princípio rígido de autoridade científica, centrado exclusivamente nas figuras masculinas do professor catedrático e/ou do pesquisador de indiscutível prestígio. Mas se tal estratificação não favorecia a incorporação de mulheres aos laboratórios de pesquisa, também não a inibiu. Elas contribuíram para a renovação institucional e disciplinar de vários campos, como física, matemática, química, geologia e genética, figurando uma situação de interdependência entre institucionalização da ciência e gênero (AZEVEDO *et al.*, 2008).

Ao realizar uma síntese dos estudos da área de gênero e ciências no Brasil, Luzinete Simões Minella concluiu que estes trazem avanços teóricos, metodológicos e políticos, sendo que quatro aspectos merecem ser destacados:

primeiro, no geral, no que se referem às assimetrias, os estudos têm enfatizado mais claramente as de gênero (entre homens e mulheres). Segundo, as pesquisas empíricas têm contemplado com certa frequência as interseções entre gênero e gerações, através da análise de dados agregados por faixa etária. [...] Terceiro, em algumas pesquisas empíricas são referidas informações sobre a condição socioeconômica das mulheres analisadas. [...] Referências a essa condição também são encontradas naquelas que recuperam as trajetórias das cientistas pioneiras. O quarto aspecto destacado é a ausência, entre os estudos abordados, de análises que coloquem as questões étnicas no centro do debate (MINELLA, 2013, p. 126-127).

Para a autora, os resultados obtidos sugerem que a crítica à ciência formulada nos estudos analisados está centrada no androcentrismo e no sexismo, invisibilizando, de algum modo, o racismo. Ainda chama a atenção para o fato de que não se problematize, por exemplo, o fato de que as cientistas pioneiras sejam, em geral,

brancas e oriundas de famílias de imigrantes europeus, o que nos mostra que a categoria raça é totalmente esquecida.

A autora chama a atenção para o fato de que este enfoque feminista visando diminuir as desigualdades de gênero na ciência deve estar atento às intersecções, partindo do pressuposto de que as ciências se constituem como um campo de disputas mais amplas que envolvem, além dos aspectos de gênero, outros relacionados à classe e à raça, embora esses nem sempre sejam enfatizados.

Do ponto de vista teórico-metodológico, Luzinete (2013) sugere que uma avaliação mais crítica do perfil das cientistas necessitaria articular gênero e raça de um modo mais enfático, no intuito de relacioná-los de uma maneira mais crítica com os demais marcadores da diferença (classe e geração) dadas as interferências das sobreposições desses eixos no acesso, permanência e ascensão das mulheres nas carreiras acadêmicas e científicas.

Finalizando seu artigo, a autora sugere que é possível refletir sobre os avanços obtidos em termos de etapas:

da década de 90 até o momento, parece que se cumpriu a primeira delas, representada pelos estudos que se dedicaram a visibilizar o papel das mulheres na ciência. Na virada do milênio se ampliaram as chances de diversificação e de divulgação institucionais. A partir dos avanços obtidos nessa fase, creio que se tornará possível evidenciar, na presente etapa, de modo mais enfático, que uma coisa é a disparidade entre homens e mulheres no campo científico. Outra coisa é a disparidade entre elas. Ao cumprir esse requisito, creio também que o campo gênero e ciências entraria, mais claramente, na mesma rota dos deslocamentos do sujeito que vêm sendo empreendidos pelas teorias feministas no sentido de romper com a unidade da categoria mulher. A compreensão das intersecções entre gênero e raça/etnia, que me parece, tem sido pouco explorada em termos de análise, constitui sem dúvida um grande desafio teórico, metodológico e político a ser enfrentado (MINELLA, 2013, p.129).

Refletindo sobre essa “ausência” de mulheres negras nas carreiras científicas, podemos pensar nos lugares que são

normalmente ocupados por essas mulheres, ou melhor, os lugares que a sociedade comumente associa como sendo lugares de mulheres negras. Para Lélia Gonzalez (1983), são três as representações usualmente associadas às mulheres negras: a mulata, a doméstica e a mãe preta, sendo todas atribuições de um mesmo sujeito, variando apenas a situação em que são vistas.

Para a autora, as atribuições mulata e doméstica seriam uma derivação de mucama, definida no dicionário como “escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanhar pessoas da família e que por vezes era ama-de-leite” (GONZALEZ, 1983, p. 229). Sendo assim, a doméstica representaria a mucama permitida, aquela que prestava “bens e serviços”, “o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas”, a que estava no “cotidiano”, cotidiano este que vê as mulheres negras, independentemente da classe social e da profissão, como empregadas domésticas. Já a mulata carrega dois significados: o tradicional, resultado da violação das mulheres negras pelos homens brancos, e outro atualizado pela exploração econômica, que a representa como “mercadoria, produto de exportação”, a mulata do carnaval.

O mito que se trata de reencenar aqui, é o da democracia racial. E é justamente no momento do rito carnavalesco que o mito é atualizado com toda a sua força simbólica. E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. E ela dá o que tem, pois sabe que amanhã estará nas páginas das revistas nacionais e

internacionais, vista e admirada pelo mundo inteiro. Isto, sem contar o cinema e a televisão. E lá vai ela feericamente luminosa e iluminada, no feérico espetáculo.

[...]

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas (GONZALEZ, 1983, p. 228).

E, por fim, a mãe preta personifica o que a sociedade branca e de classe média espera de uma mulher negra: resignação, passividade e opressão. A principal função desse estereótipo é negar a agência dessas mulheres, ou seja, sua existência histórica. Entretanto, Lélia Gonzalez vai além da simples positivação desse estereótipo e recupera outra face, ao deslocar as mulheres negras desse estigma de exemplo infinito de amor e dedicação total, como querem os/as brancos/as, para o lugar de destaque no processo de formação da cultura brasileira.

Recupera a “mãe preta” como sujeito político, mostrando como ela desenvolveu as suas formas de resistência [...] cuja importância foi fundamental na formação dos valores e das crenças do nosso povo. Conscientemente ou não, ela passou para o brasileiro branco as categorias das culturas negro-africanas de que era representante. Foi por aí que ela africanizou o português falado no Brasil (transformando-o em ‘pretuguês’) e, conseqüentemente, a cultura brasileira (CARDOSO, 2014, p. 976).

Neste sentido, Cláudia Pons Cardoso nos diz que, ao valorizar essa resistência praticada pela mãe preta, realizada através da

negociação, o que assegurava sua sobrevivência, de seus/suas filhos/as e de seus parceiros, Lélia Gonzalez evidencia o movimento do sujeito resistindo à objetificação que lhe é imposta, ou seja, a autora ressalta as estratégias desenvolvidas pelas mulheres negras escravizadas para enfrentar o processo de dominação e exploração que visava mantê-las como outro/escravo/objeto.

Podemos perceber já na análise de Gonzalez sobre a mãe preta um viés decolonial, que procurava formas de se opor a essas relações desiguais de dominação e exploração, procurando transgredir e insurgir à norma imposta. E então chegamos a um ponto crucial, que teve início ainda no período da escravização e tem reflexo ainda nos dias atuais: a negação/invisibilização da intelectualidade negra, mais especificamente das mulheres negras, uma vez que a intelectualidade não é flexionada para o feminino, muito menos é racializada, uma vez que os/as brancos/as não se veem como brancos/as, se veem apenas como humanos/as, sendo o “outro”, o/a não branco/a que expõe sua racialização.

Falando mais uma vez do contexto norte-americano, bell hooks (2013) afirma que, no Sul, na época da segregação, as meninas negras de classe trabalhadora tinham três opções: podiam casar, podiam trabalhar como empregadas domésticas ou, no máximo, podiam se tornar professoras de escola. Levando em consideração o pensamento sexista da época, ficava evidente que os homens não gostavam de mulheres “inteligentes”, então, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa e que mulheres não deveriam ser inteligentes, principalmente as negras.

Deste modo, a concepção de intelectualidade da ciência tradicional carrega os valores e as visões dos homens, brancos, europeus, classe média alta, cristãos e heterossexuais, e todos e todas que não estão dentro desta classificação são desprovidos/as de intelectualidade. Uma das contribuições das feministas negras e decoloniais tem sido desconstruir essa noção de intelectualidade, afirmando que esta vai muito além destes valores e desses indivíduos respaldados pela ciência tradicional e que a intelectualidade de mulheres negras não se dá com as mesmas performances de uma intelectualidade hegemônica, indo além dos espaços de educação formal, já que nossas intelectuais se formam, também, fora do espaço acadêmico tradicional. Neste sentido, nossa intelectualidade passa pelos saberes tradicionais, pelos saberes invisíveis, pelos saberes do corpo, e não apenas pelos livros, pelas cadeiras e pelas salas de aula. E isso não diminui,

desqualifica ou invalida nossa intelectualidade, e deve ser respeitada e considerada como tal.

Olhando por outro viés, bell hooks (1995, p. 465) nos diz que viver em uma sociedade anti-intelectual é difícil para intelectuais comprometidos/as e preocupados/as com mudanças sociais, uma vez que é necessário estar sempre reafirmando que o trabalho que fazem, ou seja, o trabalho intelectual, também tem impacto significativo sobre tais mudanças. Este trabalho raramente é reconhecido como uma forma de ativismo, já que expressões mais visíveis de ativismo concreto, aquele de contestação e resistência nas ruas, são consideradas mais importantes para a luta do que o trabalho mental. “É essa desvalorização do trabalho intelectual que muitas vezes torna difícil para indivíduos que vêm de grupos marginalizados considerarem importante o trabalho intelectual, isto é, uma atividade útil”. Isso explica o fato, por exemplo, de haver certa dicotomia entre academia (intelectualidade) e militância (ativismo), onde uma parte considerável de intelectuais acadêmicos/as não vê a militância com bons olhos e vice-versa, com alguns/algumas ativistas militantes que não veem o espaço acadêmico como um espaço legítimo de luta e contestação.

Retomando as discussões a respeito das intersecções entre gênero, raça e classe, agora no contexto da universidade, também podemos perceber o quanto as relações e as vivências são desiguais.

Os alunos brancos (homens) considerados “excepcionais” frequentemente tinham permissão para traçar por si mesmos o curso de sua jornada intelectual, mas os outros (e particularmente dos de grupos marginais) só se esperava que se conformassem. [...] Naquela época, os alunos oriundos de grupos marginais que tinham permissão para entrar em faculdades prestigiadas e predominantemente brancas eram levados a sentir que não estavam lá para aprender, mas para provar que eram iguais aos brancos. Estávamos lá para provar isso mostrando o quanto éramos capazes de nos tornar clones de nossos colegas. À medida que nos deparávamos com os constantes preconceitos, uma corrente oculta de tensão afetava nossa experiência de aprendizado (hooks, 2013, p. 14).

Além de todos os preconceitos e discriminações que as mulheres negras sofrem no dia a dia, ou seja, com relação às suas

aparências (traços fenotípicos, tom de pele, textura do cabelo), o que, em muitos casos, pode gerar uma crise e uma negação da identidade negra, quando ingressam na universidade, essas mulheres passam a ser discriminadas também por serem cotistas, tendo ou não ingressado pela Política de Cotas, uma vez que, para o senso comum, sendo preta e estando na universidade, entrou pelas cotas, e de baixa renda.

Nas entrevistas, quando questionadas se já haviam sofrido algum preconceito ou discriminação em função de serem cotistas, as interlocutoras deram variadas opiniões:

“Não... Já teve alguns casos em que eu estava na sala de aula, então a professora falava “não, é porque é normal, em geral, os cotistas terem notas menores do que os alunos de ampla concorrência”. Ela fez esse tipo de comentário e eu achei meio... mas explicitamente não... assim, já teve casos, por exemplo, eu não sei se pode ser considerado preconceito, mas a questão do estereótipo. As pessoas viram pra mim e dizem “ah, você faz BI”, porque as pessoas têm o estereótipo do estudante de BI, entendeu. Todo mundo que vinha a mim na faculdade, que eu não conhecia, achava que eu fazia BI, e eu “não, eu sou de direito, sou aluna da graduação”, “ah, você é de direito?”, eu digo “sou!”. Tem aquele estereótipo de pessoa do BI e de estudante de direito na faculdade.

- O BI é o bacharelado interdisciplinar⁴⁶?

Sim. E é onde tem mais negros, a galera mais de humanas” (Joana, 20 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada pela autora em 5 de abril de 2016).

⁴⁶O bacharelado interdisciplinar (BI) é uma modalidade de graduação plena oferecida por algumas universidades, compreendendo uma ampla articulação de conhecimentos e saberes. Na UFBA, o projeto teve início em 2009, por meio dos bacharelados interdisciplinares em Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde, hospedados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC). Disponível em <http://www.ihac.ufba.br/bi/>

“Que eu me lembre, diretamente não. A gente sabe que tem aquela diferença no tratamento, o professor olha pra você e ele já sabe que você é cotista, os colegas já olham e já não esperam muita coisa porque “ah, cotista”, mas nunca ninguém chegou pra mim pra dizer nada diretamente, então não. São aqueles comportamentos que a gente percebe nas entrelinhas que tem alguma coisa estranha, mas...” (Fernanda, 21 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada pela autora em 5 de abril de 2016).

“Acredito que diretamente não, ninguém...”

- E indiretamente?

Indiretamente sim, tem alguns alunos que, às vezes, nem olham pro meu rosto, ou tem uma certa resistência em falar comigo, coisas assim. Mas diretamente ninguém nunca veio me ofender, dizer que não gosta da minha presença ou coisas assim, mas indiretamente a gente sente, pelo menos eu sinto, que alguns alunos têm uma certa resistência em se aproximar de mim. Às vezes têm dúvidas e preferem perguntar ao colega ao lado do que perguntar a mim, coisas assim, nesse sentido.

- E com relação aos professores, tu percebe alguma coisa?

É, tive alguns professores que tratavam de uma forma diferente, por ser um aluno cotista ou não. Não sei se seria bem cotista a palavra certa, seria mais por ter uma condição social elevada ou não. Alguns professores, sim, têm um tratamento diferenciado, mas não que isso tenha me prejudicado de alguma forma” (Thaís, 24 anos, estudante de engenharia de produção/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada pela autora em 13 de abril de 2016).

“Ah, sim! Aqui no direito eles deixam isso de maneira bem evidente. Acho que eu vou falar o último (caso) então. A última coisa que aconteceu foi a gente brigando com um professor de direito internacional, que estava ministrando aulas em

inglês, várias, palestras e tudo mais, e cobrando em prova, e a gente foi atrás, por que né... e sabendo do intuito de separar e segregar a turma, e pelo fato de a gente ter batido de frente, o que o professor falou foi que “está aí o problema das cotas, porque vocês não conseguem acompanhar e fazem com que os outros regridam”. Ele jogou os outros (alunos) contra nós, cotistas, sendo que a gente evidenciou que os outros não cotistas também estavam tendo dificuldades” (Bruna, 23 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada pela autora em 14 de outubro de 2015).

“Sim, eu acho que está presente sempre. Até os demais colegas, que às vezes fazem umas brincadeiras, e até mesmo os professores. Tem muitos professores que não estão preparados e acham que o índice de reprovação dos alunos é devido à ampliação das cotas na universidade. Eles dizem que os alunos têm que chegar aqui já sabendo várias coisas e que a escola pública não dá esse suporte. Então, quando chegam aqui não sabem fazer as coisas e isso é ruim porque eles têm que ficar explicando, ou tem que estar indicando para ir em algum lugar, em algum apoio, monitoria. E eu vejo que muitos professores não gostam disso” (Laura, 24 anos, estudante de engenharia sanitária e ambiental/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada pela autora em 3 de setembro de 2015).

“Na universidade como um todo é mais aquela questão de “ah, entrou pelas cotas”, como se a gente não tivesse a competência de entrar sem elas, como se a gente tivesse entrado de favor. Mas eu sinto mais o preconceito mesmo é na hora de fazer os trabalhos de aula. Sabe quando tua opinião nunca é escutada? Tu fala uma coisa e elas te ignoram, aí depois a professora fala “mas vocês poderiam ter feito assim” e o assim é exatamente o que eu falei. Antes eu achava que era bobagem, mas depois eu me perguntei “mas porque eu nunca sou ouvida?”, “porque eu sou a

única que tudo que eu falo é negado e depois a professora fala a mesma coisa e elas acabam aceitando?” E eu achava que no curso de serviço social, um curso de esquerda, onde lutam tanto pela igualdade, aquela coisa toda, isso não ia acontecer, mas no final, dentro do curso tu não vê isso. Eu era excluída, ou era silenciada, e eu friso muito isso porque acho inadmissível isso dentro do serviço social. Só que a gente também não pode culpar só os alunos porque isso também é muito do currículo do curso, porque eles falam muito de capitalismo, de luta de classe, de burguesia, de proletariado... eles jogam tudo ali junto no mesmo saco e não tem um recorte racial, pra eles tudo é questão de classe, e quando tu puxa isso dentro da sala de aula eles sempre dão um jeito de te calar. E como eu sou a única negra, eu me sinto muito sozinha. E professores negros também não tem no meu curso e isso é uma outra coisa que me dói muito, porque eu não tenho uma referência no meu curso. Por exemplo, agora eu tô no TCC e quero fazer alguma coisa com recorte racial, mas eu vou sentar lá e falar com meu orientador branco... querendo ou não, isso faz muita diferença e faz muita falta” (Camila, 22 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada em 10 de março de 2016).

O que chama a atenção é que, além do evidente fato de que colegas e até mesmo professores demonstram muito preconceito com relação às cotistas, seja com relação ao desempenho no curso ou simplesmente por sua presença em um espaço que não julgam que seja legítimo para estas pessoas (mulheres, negras e pobres), há também o fato de que algumas das entrevistadas têm dificuldade de entender ou aceitar que estão sendo discriminadas. Percebe-se em alguns dos trechos anteriores que, num primeiro momento, elas tentavam afirmar que não eram tratadas de forma diferente por serem cotistas, mas logo em seguida afirmavam que não explicitamente, mas nas entrelinhas se davam conta de certas discriminações.

Quando perguntadas como era a interação com os colegas, ou como funcionava a dinâmica para a realização de trabalhos em grupo,

por exemplo, elas afirmaram que percebiam a formação de grupos distintos na sala de aula bem como o padrão adotado para sua formação:

“Essa interação não existe muito. Ela até existe, mas porque é imposta, porque, por exemplo, você vai pra um grupo de prática, aqui vão geralmente cinco estudantes em cada grupo, então você convive com outras pessoas, mas porque a convivência é imposta, não é uma interação que acontece de forma natural. É imposta porque você tem que ir praquela prática, você precisa desenvolver as atividades senão sua nota é penalizada, e as pessoas querem ter uma boa nota. Além disso, agora a interação com o grupo tá sendo colocada como uma nota, tem lá pra você responder “como é sua interação com o grupo? Foi boa, não foi boa...”, então ela é imposta. E assim, o ambiente hospitalar é um ambiente hostil. O curso de enfermagem, a gente não é valorizada na história como um curso importante, a gente sempre é vista como inferior, e às vezes, quando somos colocadas em ambientes que temos que fazer essa interdisciplinaridade entre a enfermagem, a medicina, a nutrição, a fonoaudiologia e tal, a gente vê que isso não acontece. E quando acontece é de uma forma, como é que eu posso dizer, de uma forma imposta e de uma forma não amigável, como se tivesse farpas. É porque quando você vai pro hospital você fica em enfermarias, e então, dependendo da enfermaria que você fique, a área médica em geral, é uma área que não existem muitas pessoas negras, e algumas áreas são muito mais restritas que outras. Por exemplo, na área de neurologia, quando você fica na enfermaria de neuro, você não vê um médico negro, sequer pardo, e isso cria um clima hostil, porque você é enfermeira, então ele acha que você é subjugada a ele, e a questão do racismo vem muito forte nessa parte, porque ele acha que porque você é enfermeira, porque você é mulher e porque você é negra você está sim submetida a ele, então é como se você fosse uma secretária, uma auxiliar. E quando você tá ali, você tá sendo avaliada por um professor de prática, então quando você responde alguma

coisa, ou quando você cria algum conflito, você é vista como aquela que só procura confusão, aquela que sempre vê coisa onde não existe, aquela que vê racismo em tudo, e não é, são coisas reais, que realmente existem e que a gente vive todo dia, então a gente sabe que não é uma coisa que a gente tá inventando. E a gente tem que falar, tem que reclamar, porque senão isso vai sendo feito, repetido” (Marília, 27 anos, estudante de enfermagem/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 15 de abril de 2016).

“No começo do curso eu tinha bastante relações de amizade, porque é com o tempo que a gente vai pegando as coisas né, e também até pelo meu empoderamento, porque eu acho que isso é uma construção. Então, a partir do momento em que eu fui descobrindo, em que eu fui estudando, que eu fui entendendo o porquê de certas coisas, porque certas coisas aconteciam comigo, eu comecei a me afastar. Hoje mesmo, no curso, eu tenho duas colegas que eu considero amigas, apesar de serem brancas, mas elas sabem da posição de privilégio delas, é outro contexto. Mas eu me senti sozinha por muito tempo, me causou solidão mesmo, e ainda me causa, porque em uma sala de quarenta, eu falo mais com duas. E por um lado eu acho isso ruim, mas por outro eu penso “na verdade, eu nem queria papo com elas mesmo”” (Camila, 22 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada em 10 de março de 2016).

“Eu tenho bem mais proximidade com pessoas negras e cotistas como eu, porque, pelo menos na minha sala, a gente vê a formação de grupos. No primeiro semestre mesmo, era um grupo de cotistas e um grupão de gente que veio de colégio particular, e não tinha nenhum tipo de interação. E tinha colegas minhas que queriam meio que andar com eles, e a gente se enchia com a exclusão. Pelo menos no meu semestre rolava isso” (Joana, 20 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2014,

entrevista realizada pela autora em 5 de abril de 2016).

“Tinha o grupo da galera do Anchieta, que é uma escola particular, uma escola das mais famosas, tem o pessoal do colégio militar de Salvador, que é o do exército, e os outros, que eu estava nesses outros também, e que era uma minoria. Até a disposição na sala de aula já tinha os lugares certos, a galera do Anchieta na frente, nós cotistas lá no fundo, e os outros do colégio militar de Salvador, que também são cotistas, mas são brancos, então eles não se sentem cotistas, apesar de serem. Então fica aquela coisa assim “eu tô aqui, você tá ali, a gente não...” Mas eu, como entrei na faculdade com pessoas que estudaram comigo no ensino médio, nunca estive sozinha. São pessoas que têm um pensamento parecido com o meu, que têm noção de que tem realmente esse distanciamento, esse abismo... eu consegui, eu tinha um suporte, eu nunca me senti sozinha, mas tem.

- E tu te relaciona mais com...

Com os negros, com os negros. Até porque eu já cheguei com aquela postura meio antissocial... eu sabia que ia ter esse distanciamento, então eu nunca tentei “ah, eu vou ficar aqui junto com vocês”, eu já cheguei meio “se você quiser interagir comigo, estamos aqui pra conversar”, tanto que eu tenho contato com pessoas da minha turma que são brancas, que moram aqui em Ondina... e conversam comigo, mas tem pessoas que não estão dispostas a dialogar sobre nada, que acham que... que me ignoram. Pessoas que entraram comigo, em 2013, e até hoje nunca me deram um bom dia. Eu estou no banheiro lavando a mão, a pessoa entra e sai. Eu também, como estava bem nem aí, então... é mais ou menos assim a interação” (Fernanda, 21 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada pela autora em 5 de abril de 2016).

“Não é que não tenha, tem conflito, mas eu procuro evitar me envolver com gente que tem

ideias diferentes de mim... pra me preservar mesmo. Não sou obrigada a conviver com pessoas que têm ideias que eu não concordo, se eu posso me preservar eu me mantenho afastada. Por causa do PDRR⁴⁷ eu termino conversando com muito mais pessoas negras. O que tem de conflituoso termina sendo nesses espaços políticos, que a gente realmente discute essas questões, como por exemplo, o grupo feminista da faculdade, onde tem mais mulheres brancas, e isso é sempre conflituoso porque as mulheres negras têm sempre que estar lembrando que as demandas delas existem, então é esse embate, mais político, nesses grupos, porque na faculdade eu termino evitando ou não discutindo essas questões, porque muitas vezes não dá pra discutir.

- E com relação a trabalhos em grupo, tu percebe a formação de grupos, tu consegue te inserir normalmente, tu já tem um grupo que seja teu?

É, já tem um grupo que é o meu, de pessoas que já me conhecem ao longo da graduação e termina não tendo muito problema. São pessoas que têm a classe social próxima da minha, ou ideias parecidas com as minhas, então não tenho problemas com elas.

- Mas tu consegue ver grupos na sala de aula? Assim bem separados, tipo os de escola particular...

Isso aí dá pra perceber. É como se as pessoas que tivessem uma trajetória parecida ficassem mais unidas. Acho que não deve ser nem intencional, mas as pessoas, o grupinho de escola particular realmente fica mais... No começo do curso, a calourada foi algo que eu não fui, por saber que as pessoas, a maioria das pessoas, que se sentem entrosadas nesses espaços são essas pessoas que

⁴⁷“O Programa Direito e Relações Raciais – PDRR, vinculado ao Departamento de Direito Privado da Faculdade de Direito da Universidade Federal da Bahia, pretende ser um instrumento de reflexão e intervenção na realidade das comunidades negras, pelas comunidades negras, dentro e fora da Academia, para tanto objetivamos parcerias com as organizações dos movimentos negros, a exemplo da recém-firmada com a ACBANTU”. Disponível em <http://www.pdr.ufba.br/>

vêm de escola particular. Dá pra perceber essa diferença” (Antônia, 25 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada pela autora em 5 de abril de 2016).

A partir destas falas, fica evidente que há uma diferenciação entre os/as cotistas e os/as não cotistas, e que as entrevistadas procuram formas de se preservar, seja procurando parcerias com seus/suas semelhantes (negras/os, de escolas públicas), seja evitando interação com os demais colegas, que não se enquadram nesse perfil e que, obviamente, são hostis à presença das cotistas.

Quando acrescentamos a variável gênero ao questionamento, a situação ganha um novo delineamento:

“Sim, sim. Eu acho que a questão de ser mulher é muito difícil, porque a mulher é vista como inferior, a questão dos estigmas que a mulher carrega, você nunca é inteligente o suficiente, você nunca é boa o suficiente pra fazer as coisas. E eu vejo como se o fato de ser negra aumentasse tudo isso. E na área de saúde isso acontece muito, principalmente sendo enfermeira, sendo mulher e sendo negra, a gente vê isso muito aumentado. Nos hospitais onde a gente faz estágios, tem áreas que a gente não vê médicos negros. Como estudante negra, sendo mulher e enfermeira, você sente esse peso muito maior, você sofre discriminação porque você é mulher, você é enfermeira e eles acreditam que a enfermagem é inferior à medicina, e isso tudo vai sendo construído e vai sendo levado como uma coisa normal, uma coisa banal, então você acaba sofrendo muito preconceito” (Marília, 27 anos, estudante de enfermagem/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 15 de abril de 2016).

“Sim, várias vezes... Enquanto mulher negra, eu trabalhei no escritório modelo, de assistência jurídica. Fiquei um ano ali e tive um colega negro que ficou três meses. Isso nas fases iniciais, quando eu voltei agora, como estagiária mesmo, não mais na secretaria, eles lembraram do nome

do meu colega e não de mim, sendo que um ano e três meses é bastante diferente. E eu não consigo dar outra explicação a não ser o desmerecimento de tudo que eu fiz, e o reconhecimento dele. Mesmo na questão racial isso ficou muito evidente pra mim” (Bruna, 23 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada pela autora em 14 de outubro de 2015).

“Eu vejo uns olhares meio estranhos. Eu tô tentando participar de um grupo de pesquisa agora e só tem mulher branca né. Curso de enfermagem, só tem mulher, e mulher branca, só eu de preta ali. Então quando é dia de reunião do grupo, eu entro na sala e todo mundo me olha assim de canto de olho. Eu percebo que é ainda mais quando você se coloca, quando você começa a falar, quando você mostra que tem conhecimento, as pessoas te olham como se aquelas palavras fossem impensáveis nesse corpo, nessa pele.

- E isso te inibe de falar?

Não, aí mesmo é que eu falo. Nesse momento, com essa consciência que eu tenho, aí mesmo é que eu falo” (Liliane, 29 anos, estudante de enfermagem/UFSC, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 27 de outubro de 2015).

Além de todos esses elementos já apresentados, surge outra questão bastante importante: a figura do professor, principalmente nos cursos de engenharia e direito - e aqui no masculino mesmo, já que a grande maioria do quadro de professores destes cursos é composta por homens - assume um papel de destaque:

“Ah, mulher sim. Pelos professores... tanto pelos professores quanto pelos colegas. Inclusive no semestre passado, que foi o ano todo (risos) (em função da greve) a gente tirou um professor, se você quiser pode até procurar na internet (a interlocutora citou o nome do professor, mas optamos por não o inserir), por conta de assédio sexual dentro da sala de aula, e o processo está rolando, ele está com processo administrativo, indo pra exoneração. E foi todo um movimento de

mulheres que a gente conseguiu articular, escondido dos colegas da sala, porque eles apoiavam o professor, mas eram coisas muito baixas, tipo “mulher só está junto pra tricotar”, “homem tem que saber apertar nos botões das mulheres pra elas funcionarem direito”...

- Isso na sala de aula?

Na sala de aula, na sala de aula. Procura a matéria do jornal⁴⁸, a gente colocou no jornal, parou a UFBA, parou Salvador, foi uma coisa que deu bastante repercussão. E dentro da própria escola politécnica você vê como as mulheres se comportam. Eu vejo meninas de outros cursos usando outros tipos de roupa. Óbvio, tem a questão da roupa lá na poli, por exemplo, eu curso engenharia, então eu tenho que usar uma bolsa cara, a sapatilha... enfim, ridículo! Mas você não vê (as meninas) usando short. Nesse calor de Salvador você não vê (as meninas) usando saia, porque é olhar de colega, de professor, de funcionário, constrangimento” (Júlia, 21 anos, estudante de engenharia elétrica/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada pela autora em 7 de abril de 2016).

Somado a isso tudo, existe toda uma questão financeira, que em muitos casos faz com que estas mulheres sejam forçadas a abandonar os cursos, em função da necessidade de trabalhar para sustentarem a si mesmas, e não raro a família toda, já que algumas dessas estudantes são também mães, majoritariamente solteiras, o que faz com que toda a responsabilidade sobre a educação e as despesas da criança recaia sobre elas. Essa questão de classe também já foi mencionada em alguns dos relatos anteriores (o que reafirma que as opressões de

⁴⁸

Notícias

disponíveis

em

<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1684010-docente-acusado-por-alunas-da-ufba-consciencia-tranquila> e em <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/professor-da-ufba-e-afastado-apos-ser-denunciado-por-alunas/?cHash=8384e6d4b3efb6c0519ad4b1d27802f2>. Acesso em 22 de dezembro de 2016.

gênero, raça e classe se interseccionam), mas ficam bem mais evidentes nos relatos a seguir:

“A politécnica em geral, ela é bastante... existe um recorte lá, de classe, instaurado. Mesmo com 50% de cotas, em todos os cursos, eu não consigo enxergar os cotistas, eles não conseguem ficar. Tem a dificuldade, o curso que puxa, aí tem essa discriminação, tem a permanência... eu não consigo me enxergar. Você chega lá no estacionamento, não tem vaga. E não é carro popular, não é Uno, é Sedan, é Hyundai, é Veloster... até Veloster eu já vi. Então é surreal, surreal mesmo. E mesmo não estando implícito, tem a competitividade... a gente é inimigo. Não existe nenhum grau de solidariedade, de amizade, companheirismo, o capitalismo é selvagem nesse curso, cada um por si, coisa de louco. Foi uma das coisas que mais me chocaram quando eu entrei aqui, porque no IFBA não era assim. Aconteceu um episódio com um colega, que ele não ensinou pra mim e pra outra amiga que veio do IFBA também, como usar uma calculadora, uma função da calculadora, pra uma atividade que a gente ia precisar fazer. Ele disse “vocês vão me pagar quanto?”. E aí, obviamente, você pensa que isso é uma brincadeira, você não leva a sério, e ele disse “não, tô falando sério. Você acha que eu vou ensinar alguma coisa de graça, que eu aprendi, pra vocês?”. A partir disso eu falei “é, realmente com esse tipo de pessoa que eu tô lidando aqui”. E é assim” (Júlia, 21 anos, estudante de engenharia elétrica/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada pela autora em 7 de abril de 2016).

“Eu percebia que as condições não eram iguais. Como eu te falei, eu saí da escolinha consultando a Barsa⁴⁹. Quando eu vim aqui eu... outra história que eu sempre choro quando eu conto (voz embargada pelo choro)... eu ia tentar fazer a

⁴⁹ A entrevistada se refere à Enciclopédia Barsa, muito conhecida no país.

matrícula, mas não conseguia, porque eu não sabia mexer no computador, porque pra mim era algo distante. Eu passei até a quarta, quinta fase pedindo pra alguém fazer pra mim. Pegar livro na biblioteca... a biblioteca que eu tinha contato era a biblioteca da minha escola, que tu ia lá e pegava o livro que queria, e quando eu cheguei aqui e vi aquele universo de coisas, sei lá, eu só fui conseguir pegar livro na BU na quinta, sexta fase. Agora tu imagina que graduação foi essa que eu fiz assim” (Carolina, 32 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada pela autora em 15 de outubro de 2015).

bell hooks (2013) chama a atenção de que pouco se fala sobre classe social nos Estados Unidos, situação não muito diferente no Brasil, e que em nenhum lugar há um silêncio tão intenso acerca da realidade das diferenças de classe quanto nos contextos educacionais. Para a autora, é significativo que as diferenças de classe social sejam particularmente ignoradas nas salas de aula, afinal, desde o ensino fundamental, somos todos/as encorajados a cruzar o limiar da sala de aula acreditando que estamos entrando num espaço democrático, uma zona livre, onde o desejo de estudar e aprender nos torna todos iguais. E, mesmo que entremos conhecendo e aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria, ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas. Nos raros casos em que se reconhece que professores/as e alunos/as não partilham as mesmas origens de classe, o pressuposto oculto ainda é o de que estamos todos/as igualmente empenhados/as no avanço social, em subir a escada do sucesso até o topo. E, embora muitos/as não cheguem ao topo, há um entendimento implícito de que vamos chegar em algum ponto do meio, entre o topo e o nível mais baixo.

O relato de Vitória⁵⁰, estudante de Engenharia Sanitária e Ambiental da UFSC, sintetiza tudo o que vínhamos discutindo sobre o

⁵⁰ Vitória não participou efetivamente da pesquisa por contratempos e imprevistos para a realização da entrevista, mas mantivemos contato e fizemos várias tentativas, por isso, ao ler seu relato, resolvi inseri-lo, obviamente com o consentimento dela.

que é ser uma mulher negra em uma universidade, principalmente em um curso bastante concorrido e majoritariamente branco.

“Eu odeio estudar na UFSC. Sou uma mulher negra, de baixa renda, esquerdista, feminista e bissexual, cursando uma engenharia integral em um dos centros mais elitistas e preconceituosos da federal. Como se não bastasse isso, trabalho de 6 a 8h por dia e todos os dias, alunos, funcionários e professores me mostram com olhares, palavras e gestos que meu lugar não é ali. Racismo institucional, conhece? Sou avaliada, julgada, como um homem branco de classe média e QI inferior. Você não é boa o suficiente para participar dos eventos da turma, da maioria nem fica sabendo ou simplesmente não é convidada, você não é escolhida para fazer um trabalho em grupo, e quando seu desempenho não for suficiente, porque sim, você tem que trabalhar, estudar, se sustentar, dormir de 4 a 6h por dia, no máximo, fazer aulas de inglês (coitada de você se chegar a se formar sem a segunda língua, seus colegas já falam outras duas e fizeram intercâmbio!) e ter o mesmo desempenho do resto da turma. Seu professor vai te julgar inapta a fazer a prova de recuperação, porque “Você pode até fazer, mas acho que não vais conseguir”. As pessoas te olham com desdém, seus cabelos trançados, suas roupas indiscretas, suas verdades, menina prepotente e burra, não questione meu discurso, não denuncie minha postura indevida, você vai ser perseguida, você não vai passar nessa matéria nunca, você não vai conseguir. Desinformada, por que faz tantas perguntas? Como pode não ter tempo de ir em todas as aulas, ler todos os emails, não presta atenção? Uma vez questionei uma colega, perguntei se ela achava normal eu ser quase sempre a única negra da turma, e acreditem, ela não só achava normal, como achou minha pergunta um exagero. Que dúvida, nós negros somos todos vitimistas! Te levam a exaustão mental e física, 8 matérias por semestre, não consigo faço 4, 5, às vezes 6, burra, como pode ir mal com tão poucas

matérias? Tá atrasada, tem que ter no mínimo 50% de aprovação ou vai perder sua bolsa, dá teu jeito. Eu odeio a UFSC, mas o semestre acabou, eu consegui os 50% de aprovação, o curso anda vagarosamente, mas não desisto, eu existo, resisto. CTC, tô aqui e vou conseguir sim! A vida tem sido dura, tem batido forte, mas eu tô aguentando, levanto todas as vezes que vocês me põem no chão, minha cor é força para minha luta, frase que esse ano tatuei nas minhas costas, sou mais forte que tudo isso. Vai passar, mas semestre que vem, vem tudo de novo. Haja força”(Vitória, 25 anos, estudante de engenharia sanitária e ambiental/UFSC, ingressou no curso em 2013, depoimento publicado no facebook em 13 de dezembro de 2017).

Podemos perceber, com clareza, o quanto a universidade é um ambiente hostil para mulheres negras, de baixa renda e que se “atrevem” a ocupar um lugar que, até bem pouco tempo, lhes era negado. Racismo, preconceito, discriminação, carências oriundas da educação básica, dificuldades em acompanhar o curso, dificuldades por ter que trabalhar e estudar, professores/as despreparados/as ou desinteressados/as, colegas que fazem questão de mostrar e demonstrar que não são bem-vindas são uma constante na vida dessas estudantes, mas também é constante a superação e a resistência que elas mostram, todos os dias, ao ocupar este espaço que lhes pertence, por direito.

Mesmo com tantos problemas, com tantos aspectos a serem modificados ou melhorados, a experiência universitária destas estudantes não se resume apenas à parte negativa que, obviamente existe e não pode ser negada nem desconsiderada, mas elas próprias percebem muitos aspectos positivos:

“Eu acho que o primeiro aspecto positivo é a inclusão. É saber que uma pessoa que veio da escola pública, por exemplo, vai poder chegar na universidade” (Ana Paula, 36 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2011, entrevista realizada em 14 de outubro de 2015).

“Acho que o principal é você poder olhar a realidade de modo diferente, é você conseguir enxergar certas coisas por trás daquela

conveniência, por trás do óbvio, do senso comum, e ter instrumentos pra, de certa forma, mudar a realidade, poder conscientizar mais pessoas” (Joana, 20 anos, estudante de direito/UFBA, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 5 de abril de 2016).

“Eu acho que só o fato da gente estar aqui, estar ocupando o nosso espaço, já é positivo” (Liliane, 29 anos, estudante de enfermagem/UFSC, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 27 de outubro de 2015).

“Eu acho que as cotas vieram pra colocar o nosso povo onde ele realmente deveria estar, pra brigar de igual pra igual, porque eu acho que elas são uma alternativa, uma possibilidade de quem estudou a vida inteira numa escola pública, de alguém, sei lá, que vive em algum quilombo afastado, saber que vai poder cursar uma universidade, não vai precisar seguir aquela trajetória que até então estava traçada pra ela, não vai precisar trabalhar de empregada na casa de alguém. Como foi sempre eu e minha mãe, e minha mãe conseguiu estudar, se formar, eu fui por outro caminho, tive a oportunidade que muitas pessoas da minha idade não tiveram. Elas tiveram que abandonar seus sonhos e acabaram seguindo por outros caminhos. Aí hoje não, tu tem as possibilidades, tu pode fazer o que quiser” (Renata, 26 anos, estudante de engenharia sanitária e ambiental/UFSC, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 16 de outubro de 2015).

Podemos perceber também mudanças com relação à postura dessas mulheres na universidade e na sala de aula. Aqui mais uma vez trazemos bell hooks (2013, p. 235-237), falando sobre suas vivências na universidade, nos Estados Unidos, mas que possui muitas semelhanças com o contexto brasileiro. Naquela época, havia um “pacto de silêncio”:

Embora ninguém declarasse diretamente as regras que deveriam governar nossa conduta, elas eram ensinadas pelo exemplo e reforçadas por um sistema de recompensas. Como o silêncio e a

obediência à autoridade eram mais recompensados, os alunos aprenderam que era essa a conduta apropriada na sala de aula. [...] Os alunos são frequentemente silenciados por meio de sua aceitação de valores de classe que os ensinam a manter a ordem a todo custo. Quando a obsessão pela preservação da ordem é associada ao medo de “passar vergonha”, de não ser bem-visto pelo professor e pelos colegas, é minada toda possibilidade de diálogo construtivo. Embora os alunos entrem na sala de aula “democrática” acreditando que têm direito à “livre expressão”, a maioria deles não se sente à vontade para exercer esse direito. A maioria deles não se sente à vontade para exercer o direito à livre expressão – especialmente se ela significa que eles deem voz a pensamentos, ideias e sentimentos que vão contra a corrente, que não são populares. Esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento social na sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias.

No contexto e na época da autora, ela afirma que as críticas eram “permitidas” apenas nas “salas de aula feministas”, pois

[...] essas salas de aula eram o único espaço onde as práticas pedagógicas eram questionadas, onde se partia do princípio de que o conhecimento oferecido aos alunos os capacitaria a ser acadêmicos melhores e a viver com mais plenitude no mundo extra-acadêmico. A sala de aula feminista era o único espaço onde os alunos podiam levantar questões críticas sobre os processos pedagógicos. Essas críticas nem sempre eram estimuladas ou bem recebidas, mas eram permitidas. Essa mínima aceitação do questionamento crítico era um desafio crucial que nos convidava, como alunos, a pensar seriamente sobre a pedagogia em sua relação com a prática da liberdade (bell hooks, 2013, p. 16).

Contudo, hoje, já podemos vislumbrar alterações nesse sentido. Essas estudantes estão quebrando esse pacto de silêncio e se colocando

enquanto sujeitos, indo de encontro com o que defendem as epistemologias feministas e decoloniais, discutidas anteriormente, nas quais há o empenho na construção de uma academia comprometida com a transformação da realidade, a partir de um posicionamento que deseja reordenar suas prioridades. Mesmo que elas não saibam e/ou não tenham consciência disso, ou sequer do que tratam tais teorias e epistemologias, ou ainda que não se considerem feministas, relatos como o de Marília são exemplos desse novo olhar e dessa nova postura:

“E quando você se impõe ou responde alguma coisa, você é vista, até pelas próprias colegas, enfermeiras, estudantes, como alguém que tá procurando confusão, como alguém que tá vendo alguma coisa que não existe, como se aquilo fosse normal e você tem que ficar ali mesmo, quieta, porque é uma coisa normal. Isso não é uma realidade e você tem que enfrentar. Se você sofre preconceito você não pode ficar calada, você tem que responder, não com grosseria, mas respondendo com inteligência e com atitudes que mostrem que aquilo tá errado” (Marília, 27 anos, estudante de enfermagem/UFBA, ingressou no curso em 2013, entrevista realizada em 15 de abril de 2016).

Apesar das dificuldades, devemos acreditar que este espaço também pode ser ressignificado e transformado, fazendo com que estas mulheres se sintam realizadas e bem-sucedidas. Recentemente, três depoimentos em redes sociais foram muito significativos. O primeiro deles é de Rafaela, estudante de serviço social que, durante a entrevista realizada, e também no depoimento, afirmou que, por muito tempo, acreditou que a universidade não fosse algo possível para ela, contudo, depois do ingresso e em função de ter encontrado uma professora que a incentivou e a motivou, entendendo suas particularidades e limites, a situação mudou:

“Como mulher negra, periférica, pelas vivências que tive, por muito tempo pensei que a universidade pública era um plano distante da minha realidade, com autoestima intelectual sempre baixa, acreditei ser algo que não fosse possível alcançar, ao menos nessa vida, uma vontade reprimida e quase conformada com esse não lugar. A música, desde nova, parecia ser um

espaço liberado para se sonhar, onde meu corpo e minha voz poderiam passear, lugar mais comum de encontrar representatividade, um lugar não proibido, aliás, até uma forma mais 'simples' de se pensar uma preta bem-sucedida, porém na realidade, o lugar da exceção, ou seja, não menos difícil, na prática. Nas composições denuncio as desigualdades e opressões, canto as expressões da questão social e não tarde, busco um diploma. Entrei na faculdade e encontrei no Serviço Social uma abertura dentro desse muro rígido que se faz a academia, para questionar as mazelas da sociedade. Onde questionar, movimentar, pensar criticamente é tarefa acadêmica/profissional que levo pra vida, pra sociedade que é onde tudo acontece, onde os resultados do racismo, do machismo, do capitalismo, acontecem. Vejo a arte, principalmente a música, com uma potência transformadora em muitos aspectos. Tanto na sua execução direta, no que se refere ao ensino e aprendizado da música, quanto no impacto que ela tem na sociedade, como representação de uma cultura, desabafo, expressão do que se pensa, ou do que se vive em determinados espaços, denúncia e intervenção com um alto alcance que pode gerar importantes reflexões, motivando organizações em defesa ou protesto de determinadas situações que possam estar ocorrendo na sociedade.

*Entre em Iniciação Científica sob orientação da professora Doutora ***, que além de todos os ensinamentos, sempre me motivou acreditar na minha capacidade, também sempre teve muita paciência e com a minha dinâmica "diferente" nessa vida dupla entre a música e academia. O trabalho foi desenvolvido a partir do tema "Ações Afirmativas", bastante simbólico. Completei dois anos de pesquisa e hoje recebi esse e-mail que informa que meu trabalho/relatório desse ano, foi o melhor avaliado do departamento da *** e com isso ganho a oportunidade de apresenta-lo no SIC dia 22 (seminário de iniciação científica), durante o dia. Dia 22 é o dia também do Prêmio da Música Catarinense no CIC (à noite) [...] Eu não sei desses resultados, sei da luta e a conquista é*

essa: Cantora, compositora e acadêmica! Compartilho minha felicidade, que já transborda aqui agradecendo a todas, todes e todos que me fortalecem e me fortaleceram em todos os caminhos.[...] Sigamos!!!” (Rafaela, 23 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2014, texto publicado em redes sociais em 15 de novembro de 2017).

Podemos perceber nesse relato, entre tantas outras coisas, como a figura de um/a professor/a preocupado/a realmente com seu papel social, de formador/a, faz toda a diferença, como bem dito por bell hooks (2013, p. 10-11), quando falava de suas professoras na época da escola:

O compromisso delas (professoras negras) era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. [...] Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava.

Atitudes como estas podem definir o futuro destas estudantes, principalmente no que tange a continuarem ou não na carreira acadêmica. Algumas das interlocutoras, quando perguntadas se pretendiam ou não seguir na carreira, afirmaram que não, pois se já estava difícil na graduação, em uma pós-graduação seria muito pior. Contudo, outras afirmam que alimentam sim esse desejo, de fazer especialização, mestrado, doutorado. Algumas têm até o sonho de ser professoras universitárias. Neste sentido, depoimentos como os de Camila e Carolina, comemorando a aprovação no mestrado, são muito significativos:

“Passei bons anos assinando nos trabalhos do Direito: “Centro de Filosofia e Ciências Humanas”. Como sonhos não envelhecem, e ninguém consegue silenciar o inconsciente, eu voltei! PASSEI NO MESTRADO EM HISTÓRIA

DA

UFSC!

Gostaria de agradecer todas as pessoas que me apoiaram nesses meses de processo seletivo [...]. Muito obrigada!" (Carolina, 32 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2014, texto publicado em redes sociais em 8 de dezembro de 2017).

"Nossa nem sei por onde começar... Poucas pessoas sabiam que tinha me inscrito para o processo seletivo de Mestrado em Serviço Social na UFSC. Essas pessoas foram primordiais nessa nova conquista [...]. Essas pessoinhas aturaram todas as minhas inquietações e ansiedades nesses três meses de processo seletivo. Acredito que poucas pessoas saibam, mas eu tenho uma enorme vontade de seguir a carreira docente. Só que isso parecia um sonho tão, mas tão distante, quase fora da minha realidade (pois é isso que o racismo de todo santo dia insiste em afirmar) e também pelo fato de não encontrar representatividade no corpo docente do departamento de Serviço Social da UFSC, porém, essa droga (sim racismo é uma droga) não vai me calar, e não vai me fazer desistir dos meus sonhos, e foi por esta razão que me inscrevi em um processo seletivo, no qual tinham 13 vagas disponíveis para 106 inscritos. Nossa, juro que quando olhei a quantidade de pessoas inscritas para o quadro de vagas me assustei e por uns minutos me desmotivei pensando em desistir. Mas, se tem algo que venho trabalhando em mim, é reconhecer meu potencial, elevar minha autoestima e isso não é questão de não ter humildade, e sim de acreditar na minha capacidade, afinal o racismo é cruel e dentro da academia ele não age diferente. Ele vai atingindo nossa subjetividade, fazendo com que nós mesmos acreditemos que certos espaços não foram feitos para nós, e disputar vaga com pessoas que tiveram as melhores notas na graduação (que não é o meu caso), com pessoas que já possuem outras especializações, artigos e trabalhos publicados (que também não é o meu caso) vai abrindo vasto espaço pra insegurança. Mas esses espaços

também são nossos sim e por direito iremos ocupar, pois por muito tempo (e atualmente) esse sistema opressor, racista fez com que meu povo estivesse fora do espaço universitário. E quando ingressamos temos que passar por mil provocações, desde falta de assistência e permanência, não vemos os conteúdos que abordem a questão étnico racial nos cursos, situações explícitas de racismo, agressões entre outros roles, e pra ajudar, contamos com a impunidade das pessoas que praticam tais atos, por muitas vezes a instituição não se posiciona (o tão famoso racismo institucional) e quando reivindicamos ainda somos taxados de vitimistas. E foi com esse misto de sentimentos que me inscrevi nesse processo seletivo, estudei como nunca pra prova, e contei com a ajuda de pessoas maravilhosas [...] que me auxiliaram muito a delimitar meu tema de projeto do mestrado, a montar o pré-projeto (uma das etapas do processo seletivo), e o que falar na entrevista (última etapa do processo seletivo). Gente vocês terão minha eterna gratidão e admiração. Quero agradecer a todos e todas que sempre torceram por mim. Minha eterna orientadora *** que também me incentivou muito para que eu fosse além. E depois de horas, dias e meses de agonia saiu o tão esperado resultado: simmmmm eu passei!!!!!!!

E até agora a ficha não caiu [...]. Sei que serão dois longos anos, de mais provocações, dedicação, noites sem dormir e tudo mais. Mas será por uma ótima causa. Espero aprender muito e que a espiritualidade me auxilie para que este conhecimento adquirido venha para auxiliar o meu próximo, principalmente os meus irmãos e minhas irmãs, pois caso ao contrário de nada adiantará. É no coletivo que se cresce e se fortalece. E hoje faço esse relato para encorajar outrxs pretxs, é difícil, mas é possível! Não posso esquecer de agradecer aos meus antepassados por toda luta pra que hoje eu pudesse estar aqui dentro da academia mostrando que vai ter pesquisadora negra sim! Agradecer a espiritualidade, aos orixás, por todo auxílio e axé recebido, pois sei que estavam e estão o tempo

todo comigo. E por último, porém, os mais importantes ... agradecer a minha família: mãe, pai, meu irmão, minha prima comadre, meu esposo por todo amor, carinho, paciência que vocês têm comigo, essa conquista também é de vocês e sei o quão orgulhosos vocês estão. Agradeço ao meu filho que me ensina tantas coisas a cada dia, e que me faz lutar também pra ter um mundo melhor. E não poderia deixar de terminar esse texto parafraseando Maria de Fátima: A tua história tem que honrar também o seu antepassado e você tem que trazer o modelo para as próximas gerações que virão e que vão dizer: é difícil, mas é possível. É a sua resistência e a sua coragem e não a desistência que vai fazer com que a gente chegue lá” (Camila, 22 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2012, texto publicado em redes sociais em 5 de dezembro de 2017).

Este último relato, de Camila, nos faz refletir acerca de muitas coisas. A primeira delas é a que vem sendo frisada há muito tempo, no decorrer do texto: a universidade tem sido um espaço extremamente racista e colonizado. Contudo, acreditamos que, para além dessa conclusão, o mais importante seja o fato de que estas estudantes têm consciência disso e estão buscando maneiras de enfrentar essa situação, seja ocupando cada vez mais espaços, como a pós-graduação, seja enfrentando as situações que vivenciam dentro e fora da sala de aula, seja ingressando em cursos até então percebidos como não sendo “permitido” para estes corpos, femininos e negros.

Como dito anteriormente, pode até ser que essas estudantes não se identifiquem ou se definam como feministas, podem até desconhecer o feminismo, podem inclusive nem saber do que se trata a decolonialidade, mas o simples fato de estarem, dia a dia, levando seus corpos negros para estes espaços, enfrentando o racismo, as visões brancas, masculinas, elitizadas e eurocentradas do ambiente acadêmico, é uma prática feminista e decolonial. E percebe-se também, através dos relatos da trajetória de vida, que estes ensinamentos vêm de suas avós, de suas mães, que lhes deram exemplos práticos e lhes ensinaram a superar os obstáculos, os desafios, ensinaram a lutar por seus sonhos e objetivos, a serem independentes, não permitir que sejam discriminadas, nem que sofram preconceito. E estas mulheres, certamente não se

percebem feministas, mas assumiram práticas feministas em suas vidas, liderando suas famílias, contudo, não é aquele feminismo acadêmico, dos livros e textos com palavras rebuscadas, é o feminismo prático, empírico, do dia a dia.

Luiza Bairros, refletindo sobre isso, encontra nas palavras de Patricia Hill Collins uma explicação:

A autora considera como contribuição intelectual ao feminismo não apenas o conhecimento externado por mulheres reconhecidas no mundo acadêmico, mas principalmente aquele produzido por mulheres que pensaram suas experiências diárias como mães, professoras, líderes comunitárias, escritoras, empregadas domésticas, militantes pela abolição da escravidão e pelos direitos civis, cantoras e compositoras de música popular.

Assim, através de depoimentos, documentos, letras de música, autobiografias, novelas e textos acadêmicos de mulheres negras, Collins traça um perfil de uma tradição intelectual subjugada também em função de critérios epistemológicos que negam a experiência como base legítima para a construção do conhecimento. O pensamento feminista negro sana então um conjunto de experiências e ideias compartilhadas por mulheres afro americanas que oferecem um ângulo particular de visão do eu, da comunidade e da sociedade. Ele envolve interpretações teóricas da realidade de mulheres negras por aquelas que a vivem (BAIRROS, 1995, p. 463).

Através do depoimento de Camila podemos perceber também, que as conquistas dessas estudantes não são individuais, são conquistas coletivas e que são possíveis justamente por isso. Os/as negros/as aprendem desde muito cedo que é só através do coletivo que as coisas se tornam possíveis. É através do coletivo que uma mãe negra pode sair para trabalhar e deixar seus/suas filhos/as em casa, porque sabe que sempre terá uma avó, uma tia, uma prima, uma vizinha para cuidar das crianças. É através do coletivo que toda a família colabora para que os/as jovens possam, na medida do possível, não precisar trabalhar para se dedicar aos estudos e não passar pelas mesmas dificuldades que seus/suas mais velhos/as passaram. E é por isso que, quando estas

mulheres conseguem acessar o ensino superior, se formar, conseguir um bom emprego e/ou ingressar na pós-graduação, a conquista é coletiva, e incentiva e motiva os/as mais novos/as a seguir o mesmo caminho, pois percebem que é possível.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (bell hooks, 2013, p. 272).

E é por isso que estas estudantes sabem o quanto é significativo para suas mães, tias, avós o fato de estarem hoje onde elas não puderam estar. Quando questionadas sobre as diferenças que percebem entre suas trajetórias e a trajetória das mulheres de suas famílias, os relatos são tocantes:

“É complicado usar essa palavra, ainda mais sendo uma mulher preta, mas eu me sinto privilegiada. Minha tia, hoje com 60 anos, ralou a vida inteira e não tem um lugar pra cair morta, não tem nada, sabe? E trabalhou a vida inteira. Minha vó também, que criou um monte de filhos, de netos, trabalhou de doméstica, e morreu largada, num hospital público. Minha mãe também, mesmo que a gente não tenha essa relação toda, e mesmo que ela seja de uma geração mais contemporânea, mas ela acabou indo praquela lado de como as mulheres negras novas são vistas, a questão do corpo, do exótico. Inclusive minha vó materna, que é mais nova também, já foi prostituta de luxo, digamos assim. Então tem todos os exemplos do que a gente conhece de mulher preta, e quando eu olho pra mim, só eu consegui entrar na universidade. E é claro que eu reconheço que elas fizeram tudo isso por mim, mas ao mesmo tempo é duro, porque se

“não fossem elas, eu não estaria aqui” (Rafaela, 23 anos, estudante de serviço social/UFSC, ingressou no curso em 2014, entrevista realizada em 14 de setembro de 2015).

“Um salto! Um avanço enorme, porque minha mãe sempre fala que ela não teve as mesmas oportunidades que eu, porque minha avó e depois meu pai não queriam que ela estudasse, não tinha incentivo, a escola era longe, zona rural, não tinha como estudar, tinha que trabalhar. E depois que ela foi pra cidade, que teve a gente, a consciência dela é outra. Hoje ela quer que as filhas estudem, que tenham o que ela não teve, quer que a gente cresça na vida. O discurso que eu sempre ouvi, durante toda a vida foi esse, “vai estudar, porque estudar é bom, porque é estudando que você vai conseguir as coisas”. E se eu for olhar em volta, os meus tios, os meus primos, ninguém tá na universidade, ninguém tem vontade de estar” (Tatiane, 20 anos, estudante de serviço social/UFBA, ingressou no curso em 2015, entrevista realizada em 1 de abril de 2016).

Em vista disso tudo, entendemos que as lutas, mas principalmente as vitórias e conquistas, de mulheres negras não são individuais, mas sim coletivas. No caso específico desta pesquisa, os depoimentos das entrevistadas evidenciaram que não conseguiriam estar onde estão hoje, na universidade, se não fosse o apoio da família, principalmente das mulheres (mães, tias, avós), que oferecem todo o suporte possível e necessário, seja ele financeiro, emocional, afetivo, para cuidar dos/as filhos/as, etc., para que elas possam frequentar um espaço que foi negado às gerações anteriores. Por isso, palavras de ordem como “uma sobe e puxa a outra”, ou a afirmação de Angela Davis de que “quando as mulheres negras se movimentam, o mundo inteiro se movimenta com elas” fazem tanto sentido e são tão utilizadas pelas mulheres negras.

“ESTÁ DECRETADA A LEI ÁUREA”⁵¹: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho não pretendemos fazer afirmações decisivas e definitivas a respeito das condições de acesso e permanência de mulheres negras no ensino superior através da Política de Cotas, com recorte racial. Nestas poucas páginas, não temos a ambição de esgotar o tema, nem tampouco podemos considerar que as percepções das entrevistadas coincidam com as de todas as mulheres negras cotistas, em todas as universidades. Discutimos aqui dados de uma pesquisa com um recorte de tempo e espaço muito específicos, ou seja, as opiniões de vinte e cinco mulheres negras sobre suas condições de cotistas, na UFSC e na UFBA, entrevistadas entre os anos de 2015 e 2016. É evidente que se fossem outras entrevistadas, em outros cursos ou nos mesmos, no mesmo período ou em períodos diferentes, as informações poderiam não ser estas. Entendemos que isso não invalida os resultados dessa pesquisa, mas sugere que devemos evitar generalizações.

Como já mencionado anteriormente, existem inúmeras pesquisas que tratam das Políticas de Ações Afirmativas e do aumento do número de alunos/as negros/as frequentando o ensino superior, seja de um ponto de vista quantitativo, seja de um ponto de vista qualitativo. Neste sentido, reafirmamos que este trabalho não é o único, nem será o último a tratar de tais questões, contudo, procuramos fazer uma análise através de uma perspectiva diferente das encontradas até então. Em razão disso, nos detivemos na situação das mulheres negras, através de uma comparação entre duas universidades federais situadas em regiões e contextos socioculturais distintos, a região Sul e a região Nordeste, levando em consideração o gênero, a raça e a classe das estudantes que ingressaram nos cursos de direito, enfermagem, engenharias e serviço social, através de um olhar feminista negro e decolonial, que prioriza aspectos como a experiência e a subjetividade das interlocutoras.

Talvez esse tenha sido o grande diferencial e o grande desafio desta tese, uma vez que, mesmo tendo a intenção de transgredir e insurgir contra os moldes tradicionais do fazer científico, em alguns momentos acabamos caindo no mesmo círculo vicioso, empregando os mesmos métodos e metodologias que criticamos. Não pretendemos aqui entrar na discussão a respeito de se as mulheres fazem ciência de um modo diferente, mas entendemos que a ciência moderna é um produto

⁵¹ Cristiane Sobral, no poema “Não vou mais lavar os pratos”.

de centenas de anos de exclusão das mulheres, principalmente as mulheres negras, e, por isso, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, exige e vai continuar a exigir profundas mudanças estruturais na cultura, nos métodos e nos conteúdos da ciência (SCHIEBINGER, 2001). Entendemos então que este seja um dos limites da pesquisa e que merece uma reflexão mais aprofundada futuramente e para próximos estudos.

Com relação ao percurso do trabalho, o grande ponto a ser destacado foi a dificuldade para acessar efetivamente as estudantes, principalmente na UFBA. Mesmo tendo recorrido a indicações, na maioria das vezes as primeiras respostas eram negativas com relação à condição de cotistas, encerrando assim as possibilidades de diálogo. Em alguns casos foi até difícil conseguir a indicação de nomes de possíveis colegas cotistas. Refletindo sobre isso, podemos analisar estas negativas sob duas perspectivas: a primeira é que, para estas estudantes da UFBA, eu era uma completa desconhecida, vinda de outra cidade, que elas nem sequer encontravam pelos corredores da universidade, o que, evidentemente, as inibiu, deixando-as relutantes. E a segunda é que, mesmo vivendo em uma cidade na qual a população é majoritariamente negra, essa maioria ainda não é refletida na universidade, muito menos em todos os cursos. Deste modo, estas estudantes enfrentam muitos preconceitos e discriminações, conforme apresentado principalmente no Capítulo 4, o que pode fazer com que prefiram não se identificar enquanto cotistas. No entanto, esta “negação” não tem efeito no ambiente universitário, uma vez que, na maioria das vezes, pelo simples fato de serem negras, são lidas como cotistas, independentemente de serem ou não.

Isso nos leva a outra questão: o que significa e o que representa ser uma mulher negra no contexto da UFBA e no contexto da UFSC. Pudemos perceber, tanto pelos dados obtidos através das entrevistas, mas também pela experiência vivida, uma vez que eu, enquanto mulher negra, nascida no Sul e que passou pela experiência de viver no Nordeste, que é bem diferente ser e se entender enquanto mulher negra nestes dois contextos. No Sul, mesmo sendo minoria na população, somos “forçadas” a nos entender e nos identificar como mulheres negras, mesmo que através da classificação do/a outro/a sobre nós.

Meus pais são negros, mas a família deles, principalmente a da minha mãe, é muito misturada, tem índio, tem branco... Meus irmãos são todos mais escuros que eu, eu fui a que saiu

mais clara, mas também fui a que tive, desde muito cedo, imposta a questão da cor. Eu não sei de que maneira que isso aconteceu, mas meus irmãos sempre deixaram bem evidente que eu era negra. Talvez até por saber que eu não sofreria tanto lá fora, que eu poderia até passar por branca, eles faziam questão de dizer o que eu era. Então desde sempre eu soube que era negra, e eu sempre tive que afirmar, antes dos outros me dizerem que eu não era (Bruna, 23 anos, estudante de direito/UFSC, ingressou no curso em 2012, entrevista realizada pela autora em 14 de outubro de 2015).

Já em Salvador, mesmo sendo a maioria da população, a questão da raça e da autoclassificação é atravessada pela “dificuldade” que algumas pessoas, não só as mulheres, têm em se definir enquanto negras, surgindo então as autoclassificações de “moreno/a”, “moreno/a escuro/a”, “moreno/a claro/a”, “pardo/a”, “mestiço/a”, “cor de canela” e inúmeras outras. A consequência disso é que, pelo menos com relação às vinte e cinco entrevistadas para esta pesquisa, pudemos perceber que entre as dez entrevistadas da UFSC é mais latente essa questão de se posicionar enquanto mulher negra na universidade, o que faz com que elas percebam com mais nitidez os preconceitos e discriminações que sofrem no ambiente universitário. Já com relação às entrevistadas da UFBA, pudemos perceber certa dificuldade em compreender ou perceber as sutilezas dos preconceitos e discriminações que sofrem, conforme apontado no Capítulo 4.

O fato é que, seja no contexto do Sul, seja no contexto do Nordeste, ser uma mulher negra na universidade não é fácil, sendo ainda mais difícil se o curso em questão for algum dos mais concorridos ou prestigiados. Os dados obtidos na pesquisa reforçaram a hipótese de que há, no senso comum, cursos que são “permitidos” às mulheres negras, como as licenciaturas e os de ciências sociais e humanas, e os cursos nos quais seu acesso e permanência não são tão aceitos. Através dos depoimentos percebemos que o curso de serviço social é o que apresentou menos relatos de abusos sofridos, situação bem diferente das engenharias e de direito, cursos extremamente elitizados, masculinos e brancos. Cabe destacar a situação do curso de enfermagem que, apesar de frequentado quase que exclusivamente por mulheres, é bastante concorrido e branco, por estar ligado à área das ciências da saúde, tendo então, prestígio.

Pudemos notar também que a estratégia utilizada pela grande maioria das entrevistadas para enfrentar as dificuldades de ser uma mulher negra em um ambiente muitas vezes hostil é se cercar e conviver com pessoas que entendem e vivenciam situações iguais ou muito próximas, ou seja, alunos/as negros/as, cotistas, seja com recorte racial ou não, e criar redes de amizade, dentro e fora de sala de aula, para que ambos/as possam se fortalecer. Percebemos também que, na UFSC, boa parte das entrevistadas participa ou participou em algum momento da vida de grupos de militância, o que foi mais raro entre as entrevistadas da UFBA.

No que tange a execução da metodologia e obtenção do material de pesquisa, apesar de todo cuidado, talvez as entrevistas não tenham sido realizadas nos ambientes mais adequados, principalmente na UFBA, e isso se deve, principalmente, ao fato de que, na época, eu ter tido apenas um mês para a coleta de dados, o que impediu que eu me ambientasse mais ao contexto da universidade e, talvez, estabelecesse relações mais próximas com as entrevistadas. Em função disso, grande parte das entrevistas foi realizada em horários que as estudantes tinham um intervalo entre uma aula e outra, entre a saída da aula e a entrada no trabalho ou vice-versa, em locais de trânsito, como o pátio da universidade ou o saguão da biblioteca, o que acabava sofrendo interferências externas e alguns focos de desatenção, situação bem diferente das entrevistas na UFSC, onde pude realizá-las com calma, em horários nos quais as entrevistadas estavam realmente livres para me responder e em salas tranquilas, onde estávamos somente eu e as interlocutoras. Ressalto estes fatos com o intuito de refletir, mais uma vez, sobre os limites que enfrentamos durante a execução da pesquisa e que deveriam ter sido ponderados no momento do planejamento.

Mesmo com alguns percalços, uma ação que realizei na época do trabalho de campo e que não foi previamente definida foi uma das mais acertadas: adicionar e acompanhar as entrevistadas através das redes sociais. Muitos dos contatos prévios foram estabelecidos através do facebook, como o contato inicial e a marcação das entrevistas, o que fez com que eu adicionasse a maioria das estudantes à minha rede de amigos virtuais. Com o passar do tempo, percebi que poderia utilizar as informações divulgadas por elas nestas redes e isso acabou sendo muito importante, afinal encontrei depoimentos riquíssimos.

Com relação às Políticas de Ações Afirmativas, podemos perceber, num primeiro momento, que estão cumprindo seu papel enquanto possibilidade de acesso ao ensino superior, em instituições

públicas, para uma ampla parcela da população que até então não conseguia ocupar estes espaços, ou seja, a população negra. Quantitativamente, o número de negros/as que hoje está na universidade é bem maior do que antes da Lei de Cotas. Mas entendemos também que não basta apenas garantir o acesso sem se pensar em questões de permanência e, principalmente, sem que a universidade, enquanto instituição, seja reformulada e repensada para acolher toda diversidade de indivíduos que constituem nossa sociedade (negros/as, indígenas, gays, lésbicas, transexuais, pessoas com deficiência, travestis, quilombolas e tantos/as outros/as) e que necessitam ocupar um espaço que também lhes pertence.

Não podemos negar que as desigualdades de gênero estão diminuindo, mas o avanço é lento, apesar das mulheres terem consciência do importante papel que desempenham em suas respectivas sociedades (FREITAS, 2008). No entanto, as raízes sexistas e machistas ainda são a base de nossa sociedade, o que torna o processo mais lento e mais difícil. Quando acrescentamos as variáveis raça e classe, a situação ganha novos contornos e exige um olhar interseccional para que comecemos a vislumbrar uma mudança efetiva. É preciso levar em consideração as especificidades de cada sujeito e os contextos nos quais estão inseridos/as.

Não queremos aqui afirmar que existem apenas aspectos negativos ou falhos nas PAAs, ou que as mulheres negras enfrentem apenas dificuldades nas universidades. Reconhecemos que o fato de estar ocupando este espaço acadêmico, por si só, já é muito positivo, principalmente em cursos mais concorridos e “de maior prestígio”. E as próprias estudantes reconhecem isso, contudo, não podemos deixar de fazer as críticas necessárias.

Outro aspecto que não pode ser ignorado é o contexto político que estamos vivenciando. A partir do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, várias ações do presidente interino Michel Temer têm impactado diretamente na população negra, como a extinção da SEPPIR. Além disso, com a aprovação da PEC 55, os investimentos federais em áreas como a saúde e a educação, por exemplo, foram congelados por vinte anos, o que já causa impactos devastadores na educação superior, como a precarização das universidades, o corte de bolsas de iniciação científica, a redução considerável dos concursos públicos para provimento de vagas, entre outros. Soma-se a isso o fato de que o futuro das PAA na universidade também está em risco, uma vez que em 2022, ano em que será realizada a revisão do Sistema de Cotas, este poderá ser extinto.

No que diz respeito à condição das mulheres negras nas universidades, uma das possibilidades vislumbradas é, num primeiro momento, o apoio das instituições de ensino e do governo para auxiliarem na questão da permanência, com o auxílio financeiro, através de bolsas e auxílios, mas também disponibilizando outras formas de atenção. Neste sentido, acreditamos que as organizações de estudantes, neste caso específico de estudantes negros/as e cotistas, dentro das universidades, possam funcionar como um espaço de ajuda e acolhimento mútuo, onde estes/as estudantes possam oferecer e encontrar auxílio para enfrentarem as situações de preconceito e discriminação vivenciados no dia a dia, e também estímulos às alternativas de organização política que favoreçam seu empoderamento.

Para estudos futuros, acredito que seja o momento de pensarmos em como estas estudantes se colocam no mercado de trabalho e como (ou se) estão se inserindo e acessando a pós-graduação, já que é crescente o número de programas que tem aderido às cotas também neste nível. Neste sentido, ações como o Opará Saberes⁵², que já teve duas edições (2016 e 2017) na UFBA se mostram como fundamentais, uma vez que visa instrumentalizar negras e negros, através de oficinas de escrita de projetos, discussões teórico-metodológicas sobre epistemologia e feminismo negro, orientações para a realização das provas de proficiência em língua estrangeira, mesas e palestras com intelectuais de referência, como Djamila Ribeiro, Lourenço Cardoso, Lívia Natália, Ângela Figueiredo, Zelinda Barros e tantas/os outras/as, para que consigam acessar a pós-graduação.

⁵² Opará Saberes é um evento realizado por intelectuais negras da cidade de Salvador, com o intuito de preparar estudantes negros/as para o ingresso na pós-graduação.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o(a) Sr(a) para participar da Pesquisa “Acesso e permanência no ensino superior segundo estudantes negras cotistas: um enfoque interdisciplinar e interseccional de gênero”, sob a responsabilidade da pesquisadora Eveline Pena da Silva, a qual pretende investigar as trajetórias que levaram ao ingresso no curso de graduação e as condições de permanência de mulheres negras cotistas nos cursos de direito, enfermagem, engenharias e serviço social, na UFSC e na UFBA. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas semiestruturadas. Salientamos que não existem riscos decorrentes de sua participação na pesquisa e, se você aceitar participar, estará contribuindo para que possamos analisar os possíveis problemas e desafios enfrentados no ambiente universitário, bem como o que deveria ser melhorado no que tange à permanência dos cotistas nos cursos superiores.

Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – Campus Universitário – Trindade – CEP 88040-900 – Florianópolis/SC – Brasil ou pelo telefone (55) ****-2447.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____
_____, fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso me desligar se achar necessário. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada uma de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/ ___/ ___

Assinatura do Pesquisador Responsável

Apêndice 2: Roteiro de Entrevista

Histórico:

Para começarmos, me fale um pouco sobre você:

- Nome (não será utilizado o nome verdadeiro no trabalho)?
- Idade?
- Onde você nasceu?
- Tem irmãos?
- Conte a história de sua vida considerando a história familiar (pais, irmãos, origem social, ocupação dos pais, casamento/constituição de nova família/filhos – se for o caso – se a família for muito extensa, priorizar as mulheres).

Escolaridade:

Agora me fale um pouco de sua trajetória como estudante:

- Origem escolar (fundamental e médio): escolas públicas ou privadas?
- Se estudou em escolas particulares, foi bolsista?
- Qual o nível de escolaridade dos pais?
- Quais as ocupações dos pais?
- Como foi viabilizada (custeada) esta escolarização?
- Qual seu curso de graduação? Ano de ingresso?
- Foi sua primeira opção de curso?
- Quantos vestibulares fez até ingressar na universidade? Sempre para o mesmo curso?
- Como está sendo custeada a graduação?
- Sempre foi a favor das Políticas de Ações Afirmativas?
- Já sofreu algum tipo de preconceito/discriminação em função de ser cotista?
- Seu curso é predominantemente masculino ou feminino?
- Já sofreu algum preconceito ou discriminação por ser mulher e negra na universidade?
- Nas escolas e universidades frequentadas por você, havia muitas crianças/jovens negras?
- Como está sendo sua experiência universitária em relação à interação entre alunos negros e brancos?
- Pretende seguir a carreira acadêmica/científica depois de concluir a graduação?
- Quais são os aspectos positivos dessa experiência como estudante universitário/a?
- Quais são as diferenças que você percebe entre as trajetórias dos seus familiares e a sua?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Nara e FERREIRA, Luiz Otavio. **Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940.** Campinas: Cadernos Pagu/Unicamp, 2006.

AZEVEDO, Nara *et al.* **Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969).** In: História, Ciências, Saúde. Rio de Janeiro: Manguinhos, vol. 15, Suplemento 0, 2008.

BAIROS, Luiza. **Nossos feminismos revisitados.** Revista Estudos Feministas. Rio de Janeiro: FCS/UFRJ; PPCCIS/UERJ, v. 3, n. 2, 1995.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, maio/agosto de 2013, pp. 89-117.

BAIROS, Luiza. **Nossos Feminismos Revisitados.** In: Revista Estudos Feministas, Vol. 3, No.2, 1995.

BARROSO, Carmen Lúcia e MELLO, Guiomar N. de. **O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa (15), São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dezembro de 1975a.

BARROSO, Jose María. **Feminismo decolonial: una ruptura con la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa.** Entrevista con Yuderkys Espinosa Miñoso. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III), 2014. Recuperado de <http://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-y-burguesa>

_____. **A participação da mulher no desenvolvimento científico brasileiro.** *Ciência e Cultura* (27:6), Campinas-SP, 1975b.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo.** vol. I. Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Florianópolis: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2, nº 1(3), janeiro – julho, 2005.

BRANDÃO, André Augusto Pereira e TEIXEIRA, Moema de Poli (Orgs.). **Censo Étnico-Racial da UFF e da UFMT**. Niterói: EDUFF, 2003.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Amefricanizando o feminismo**: o pensamento de Lélia Gonzalez. Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro, 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

CARVALHO, José Jorge de. **Ações afirmativas para negros e índios**. nov, 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/>. Acesso em 15 abr. 2008.

CASSOLI, Alessandro Theodoro. **A saga do negro brasileiro por inclusão social, justiça e políticas afirmativas**. In: Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilênde, 2014.

_____. **As cotas da UFSC na opinião de seus graduandos**. In: SCHERER-WARREN, Ilse, PASSOS, Joana Célia dos (Org.). *Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Decolonizar la universidad**: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de

Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COSTA, Sergio. **Pós-colonialismo e différance**. In: COSTA, Sergio. Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, vol. 10, n. 1, Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2002, pp.171-188.

CURIEL, Ochy. **Descolonizando el Feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe**. In: Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista, organizado por el grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y el Instituto de Género de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, junio de 2009.

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

DENTZ, Schirlei Russi von. **Vozes das Mulheres Negras cotistas da Universidade Federal de Santa Catarina: (2010-2014)**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

FEMENÍAS, María Luisa. **Esbozo de um Feminismo Latinoamericano**. In: Revista de Estudos Feministas. v. 15, nº 1, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2007.

FERES JÚNIOR, João. **Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa ou como argumentos ruins podem se tornar bons tópicos de pesquisa**. Revista Educação On-line PUC-Rio nº 10, p. 3-30, 2012.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins e CARLOS, Paula Pinhal de. **A interdisciplinaridade nos estudos de gênero: análise das teses do doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC**. In: RIAL, Carmen; TOMIELLO, Naira; RAFAELLI, Rafael (orgs.). A aventura

interdisciplinar: quinze anos de PPGICH/UFSC. Blumenau: Nova Letra, 2010.

FIGUEIREDO, Ângela. **Gênero:** Dialogando com os estudos de gênero e raça no Brasil. In: Livio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (organizadores). Raça: novas perspectivas antropológicas. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

FOX KELLER, Evelyn. **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** Campinas: Cadernos Pagu/Unicamp, n. 27, 2006.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli. **Programas de combate à pobreza:** o poder das mulheres às avessas. In: Leituras de resistência: corpo, violência e poder, edited by Tornquist, Carmen Susana and Clair Castilhos Coelho, Mara Coelho de Souza Lago and Teresa Kleba Lisboa. V.II. Florianópolis: Editora Mulheres, 2008.

GÓIS, João Bosco Hora. **Quando raça conta:** um estudo das diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Revista Estudos Feministas* (16:3), Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2008.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:** o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos:** acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros

estudos. *Ciências Sociais Hoje*, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GOSS, Karine Pereira. **Retóricas em disputa:** o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GROSGOUEL, Ramon. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais:** transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, Coimbra, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às Universidades Públicas.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/2003a.

_____. **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29(01) 93-108, 2003b.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia.** 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, v. 1, n. 1, 1993.

_____. **¿Existe un método feminista?** In: BARTRA, Eli (Org.). **Debates en torno a una metodología feminista.** 2. México UAM-X, CSH, 2002.

HILL COLLINS, Patricia. **Black Feminist Thought Knowledge:** Consciousness and Politics of Empowerment. Nova Iorque: Routledge, 1991.

_____. **Black Feminist Epistemology.** In: HILL COLLINS, Patricia. **Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment.** 2nd ed. London: Harper Collins Academic, 2000.

hooks, bell. **Intelectuais negras.** *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, 1995.

_____. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LEMPERT, Richard. **Ação afirmativa nos Estados Unidos:** breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 17, n°40, set/dez 2015, p. 34-91.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **Sobre gênero e ciência:** tensões, avanços, desafios. In: Ângela Maria Freire de Lima e Souza; Alinne de Lima Bonetti. (Org.). *Gênero, Mulheres e Feminismos - Coleção Bahianas*. 1ed.Salvador: Edufba, 2011, v. 14.

LOPES, Maria Margaret. **Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade.** *Cadernos Pagu (27)*, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2006a.

LUGONES, María. **Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System.** *Hypatia*, 22(1):186–209, 2007.

_____. **Colonialidad y género.** *Tabula Rasa*, Bogotá/Colômbia, n.9, julio-diciembre, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser:** contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

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

MATOS, Marlise. **A Quarta Onda Feminista e o Campo Crítico-Emancipatório das Diferenças no Brasil:** entre a destradicionalizaçãosocial e o neoconservadorismo político. In: 38°. Encontro Anual daANPOCS, 2014, Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=9339&Itemid=456>. Acesso em: 08 dezembro 2016.

MAFFIA, Diana. **Crítica Feminista à Ciência**. In: COSTA, Ana Alice Alcântara & SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*. Salvador: Coleção Bahianas, 2002.

MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Ações afirmativas na Universidade de Brasília**: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

MESSIAS, Marta Iris Camargo *et al.* **Identidade Negra e Arte-educação em Espaço Não-escolar**: O Caso do Museu Comunitário Treze de Maio. Florianópolis, UFSC, Encontro dos NEABs, 2007 (anais).

MIGNOLO, Walter. **Postoccidentalismo**: el argumento desde América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & MENDIETA, Eduardo (coords.). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa, 1998.

_____. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

_____. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*. n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 6a Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. **Disciplinaridade, Interdisciplinaridade e Complexidade**. In: *Revista Emancipação*. Ponta Grossa: Universidade Federal de Ponta Grossa, 2010.

MINELLA, Luzinete Simões. **Temáticas prioritárias no campo de Gênero e Ciências no Brasil**: raça/etnia, uma lacuna? *Cadernos Pagu*, Campinas-SP: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu/Unicamp, n. 40, p. 95-140, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa**: História e Debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 197 – 217, nov. 2002.

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**. In: SCHNITMAN, D. F. (org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

_____. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. Coleção para entender.

NARAYAN, Uma. **O projeto de epistemologia feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental**. In: Alison M. Jaggar & Susan R. Bordo (orgs.), *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Revista Tempo Social, vol. 19, n. 1. São Paulo, junho de 2007.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. **O sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão: uma política de ação afirmativa para a população afro-maranhense**. Tese (Doutorado – Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

ORO, Ari. **Religiões Afro-Brasileiras do Rio Grande do Sul: Passado e Presente**. Estudos Afro-Asiáticos, ano 24, n° 2. Rio de Janeiro, 2002.

PAIM, Paulo. **Cotas nos meios de comunicação**. Mundo Negro, abril de 2007. Disponível em:
<http://www.mundonegro.com.br/noticias/index.php?noticiaID=16>.
Acesso em 23 set. 2007.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. **Censo e Demografia: A variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros**. In: Livio Sansone, Osmundo Araújo Pinho (organizadores). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra:** escolarização e heranças de desigualdades no Brasil contemporâneo. In: *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão*. Florianópolis: Atilênde, 2014.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

PINTO, Giselle. **Gênero, raça e pós-graduação:** um estudo sobre a presença de mulheres negras nos cursos de mestrado da Universidade Federal Fluminense. 2007. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense.

POMBO, Olga. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. Conferência proferida no Colóquio “Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade”, promovido pela Cátedra Humanismo Latino: Porto, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RAYNAUT, Claude. **Interdisciplinaridade:** mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimento. IN: PHILIPPI Jr., Arlindo e SILVA NETO, Antonio J. (editores). *Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação*. Barueri, S.P: Editora Manole, 2011.

RED DE FEMINISMOS DESCOLONIALES. **Descolonizando nuestros feminismos, abriendo la mirada**. Presentación de la red de feminismos descoloniales. In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUÑOZ, Karina Ochoa (editoras). *Tejiendo*

de outro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em Abya Yala. Editorial Universidad del Cauca, 2014.

Retrato das desigualdades de gênero e raça/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher – 4ª edição – Brasília: Ipea, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, Mulher e Gênero no Brasil Contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Vol. 9, N. 2, 2001, p. 515-540.

ROSEMBERG, Fúlvia e ANDRADE, Leandro Feitosa. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu* (31), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2008.

ROSEVICS, Larissa. **Do pós-colonial à decolonialidade**, 2014. Disponível em <http://www.dialogosinternacionais.com.br/2014/11/do-pos-colonial-decolonialidade.html>. Acesso em: 12 julho 2017

SALGADO, Martha Patricia Casteñeda. **Metodologia de Investigación Feminista**: Metodologia de Investigación Feminista. Guatemala: Imprenta Evolution, 2008.

SANTOS, Diego Junior da Silva; PALOMARES, Nathália Barbosa; NORMANDO, David e QUINTAO, Cátia Cardoso Abdo. **Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar**. *Dental Press J. Orthod.*[online]. 2010, vol.15, n.3, pp.121-124.

SANTOS, Ednalva Moreira. **Raça e classe no ensino superior**: revisando uma discussão clássica das relações raciais no Brasil para entender as desigualdades de acesso do negro à universidade pública. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense.

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações Afirmativas e educação superior no Brasil**: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, nº 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago, 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Dolcele Mascarenhas. **As cotas na Universidade Federal da Bahia**: história de uma decisão inédita. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org). Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, Sandra Puhl dos. **As teorias feministas e a evolução das relações de gênero na sociedade**. Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, Ponta Grossa, 20 (2): 213-233, jul/dez, 2012.

SANSONE, Livio. **Negritude sem Etnicidade**: O local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador/Rio de Janeiro: EDUFBA, 2007.

SAYÃO, Marilise Luiza Martins dos Reis. **Reflexões sobre acionamentos identitários entre estudantes cotistas negros da UFSC**. In: Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

SCHERER-WARREN, Ilse, DELESPOSTE, Aline Guizardi. **Ativismo étnico-racial face às ações afirmativas na UFSC**: redefinindo espacialidades. In: Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

SCHERER-WARREN, Ilse, ESPÍRITO SANTO, Anna Carolina Machado do. **Movimento negro e implantação das ações afirmativas na UFSC**. In: Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilênde, 2014.

SCHERER-WARREN, Ilse, PASSOS, Joana Célia dos (Org.). **Relações étnico-raciais nas universidades**: os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilênde, 2014.

_____. **Ações afirmativas na universidade**: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

SCHIEBINGER, Londa. **O Feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre: Educação e Realidade, v. 20, n. 2, jul-dez 1990.

_____. **Prefácio a Gender and Politics of History.** Campinas: Cadernos Pagu, n.3, 1994.

SILVA, Anderson Paulino. **Mérito, mobilidade e raça:** uma abordagem das relações entre negros e brancos na universidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal Fluminense.

SILVA, Eveline Pena da. **O preto onde tudo era branco:** o negro também consome. Trabalho Final de Graduação – Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Centro de Artes, Letras e Comunicação, Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, 2008.

_____. **Cia de Dança Afro Euwá-Dandaras:** um estudo sobre a (re)significação identitária e étnica em jovens negras na cidade de Santa Maria/RS. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de Concentração em Identidades Sociais, Etnicidade, Educação, Mídia e Consumo, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, Gregório Unbehaun Leal da. **Desempenho de cotistas negros na UFSC:** alguns apontamentos de pesquisa. In: Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

SOUZA, Jessé. **Raça ou classe?** Sobre a desigualdade brasileira. Lua Nova, 65: 43-69, 2005.

SOTERO, Edilza Correia. **Transformações no acesso ao ensino superior brasileiro:** algumas implicações para os diferentes grupos de cor e sexo. In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al (orgs.). **Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil, Brasília: Ipea, 2013.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo:** um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais. São Paulo: É Realizações, 2016.

TABAK, F. **O laboratório de Pandora:** Estudos sobre a ciência no feminino, Garamond, Rio de Janeiro, 2002.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PRAXEDES, Vanda Lúcia; PÁDUA, Karla Cunha *et al.* **Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

YANNOULAS, Sylvia. **Mulheres e Ciência.** Série Anis 47, Brasília, LetrasLivres, 1-10, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época.** Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala,; Quito, 2009. Disponível em <
<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> >
p.14-15 (nota de rodapé)

WELLER, Wivian e SILVEIRA, Marly. **Ações afirmativas no sistema educacional:** trajetórias de jovens negras na Universidade de Brasília. *Revista Estudos Feministas* (16:3), Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão/UFSC, 2008.