

Interseccionalidade de gênero, raça e classe: uma análise da Educação Superior no Brasil

Intersectionality of gender, race and class: an analysis of Higher Education in Brazil

Interseccionalidad de género, raza y clase: un análisis de la Educación Superior en Brasil

Antônio Carlos Mazzetti¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6402-2159>

Josiane Carine Wedig²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4569-6956>

Marlize Rubin Oliveira³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3234-7562>

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar como a racionalidade moderna/colonial impôs relações hierárquicas e interseccionais de gênero, raça e classe que estruturaram a Educação Superior (ES) brasileira. A partir da perspectiva decolonial o ponto de partida é examinar a passagem da colonização para a colonialidade e as consequências produzidas pelas opressões, exclusões e encobrimentos de inúmeros grupos e sujeitos. Além disso, busca-se identificar, nesse processo, focos e movimentos de resistência. A partir de uma pesquisa qualitativa/exploratória, discute-se a colonialidade no campo acadêmico, bem como a ocupação deste espaço, a partir de um olhar histórico, mostrando o avanço da presença de mulheres, de negros e negras e de classes sociais da base da pirâmide econômica. Conclui-se que, mudanças significativas ocorreram no espaço acadêmico, especialmente ao longo do século XX, com a ampliação na ocupação do espaço acadêmico por esses grupos, entretanto, ainda se observa a insistente permanência da segregação de lugares ocupados pelos sujeitos segundo as áreas disciplinares.

Palavras-chave: Educação Superior. Colonialidade. Decolonialidade. Interseccionalidade.

¹ Mestre e Doutorando em Desenvolvimento Regional pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR, Câmpus Pato Branco. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). E-mail: antoniomazzetti@yahoo.com.br

² Professora adjunta do Departamento de Ciências Humanas e do Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal, líder do grupo de pesquisa CNPq Gênero, Juventude e Cartografias da Diferença. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: josiwedig@gmail.com

³ Professora Associada do Departamento de Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR). E-mail: marlize.rubin@gmail.com

Abstract: The objective of this paper is to analyse how modern/colonial rationality imposed hierarchical and intersectional relations of gender, race and class that structured Brazilian Higher Education (ES). From a decolonial perspective, the starting point is to examine the transition from colonization to coloniality and the consequences produced by the oppressions, exclusions and concealments of countless groups and subjects. In addition, it seeks to identify, in this process, resistance outbreaks and movements. From a qualitative / exploratory research, coloniality in the academic field is discussed, as well as the occupation of this space, from a historical perspective, showing the advance of the presence of women, black people and social classes from the base of the economic pyramid. It is concluded that, significant changes occurred in the academic space, especially during the 20th century, with the expansion of occupation of the academic space by these groups, however, there is still an insistent permanence of the segregation of positions occupied by the subjects according to the disciplinary areas.

Key words: Higher Education. Coloniality. Decolonial. Intersectionality.

Resumen: El propósito de este artículo es analizar cómo la racionalidad moderna/colonial impuso relaciones jerárquicas e interseccionales de género, raza y clase que estructuraron la Educación Superior Brasileña (ES). Desde la perspectiva decolonial, el punto de partida es examinar la transición de la colonización a la colonialidad y las consecuencias producidas por las opresiones, exclusiones y encubrimientos de innumerables grupos y sujetos. Además, busca identificar, en este proceso, focos y movimientos de resistencia. Desde una investigación cualitativa / exploratoria, se discute la colonialidad en el campo académico, así como la ocupación de este espacio, desde una perspectiva histórica, que muestra el avance de la presencia de mujeres, negros y clases sociales desde la base de la pirámide económica. Se concluye que se produjeron cambios significativos en el espacio académico, especialmente durante el siglo XX, con la expansión en la ocupación del espacio académico por parte de estos grupos, sin embargo, todavía existe una persistente permanencia de la segregación de los lugares ocupados por los sujetos de acuerdo con las áreas disciplinarias.

Palabras clave: Educación Superior. Colonialidad. Decolonialidad. Interseccionalidad.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar como a racionalidade moderna/colonial impôs relações hierárquicas de gênero, raça e classe que estruturaram a Educação Superior (ES). Nesse sentido, propõe-se uma discussão, a partir da perspectiva decolonial, considerando a colonialidade do saber, do ser e do poder, que conformou a ocupação ou exclusão do espaço universitário. A análise que segue, leva em conta, principalmente o contexto histórico da Educação Superior brasileira.

O encobrimento (DUSSEL, 1993) da América deu início a um período de colonização que violou e violentou não só os recursos da região, mas também seus nativos e, posteriormente, os escravizados trazidos como mercadoria da África. Com a colonização o paradigma da modernidade/colonialidade/ocidental se impôs como modelo do mundo moderno e assim se mantém desde então. Partindo da constatação de que o fim da colonização não representou a liberdade das novas nações, mas se manteve a submissão pela colonialidade, aborda-se a interseccionalidade das relações de gênero, raça e classe, trazendo ao debate a

opressão sofrida por sujeitos destes três segmentos. Por sua vez, deste mesmo contexto podem surgir focos e movimentos de resistência que venham combater as hegemonias (im) postas.

No Brasil, a Universidade chega tardiamente, somente no início do século XX, mas foi precedida por faculdades e escolas profissionais superiores implantadas pela Corte Portuguesa desde 1808. A ES brasileira tem diferenças marcantes no seu processo de implementação se comparada a América. Fomos o último país da América a ter uma universidade. A primeira universidade da América completa em 2020 seu 469º aniversário, a Universidad Nacional Mayor de San Marco, no Peru. Na Argentina, a chamada Reforma de Córdoba (1918) foi um movimento de resistência e de lutas anti-oligárquico, com protagonismo estudantil. Ainda hoje é lembrada como um movimento que protagonizou reformas importantes no que tange a democratização da ES na América Latina.

No Brasil a Corte Portuguesa, desembarca trazendo consigo o modelo europeu, voltado às elites e com objetivo de formar um corpo intelectual que atendesse aos interesses da Coroa. Reproduz e consolida na ES, portanto, a colonialidade do poder, do saber e do ser, o que definiu a ocupação deste espaço como branco, masculino, racializado e elitizado, por mais de um século sem políticas públicas que pudessem alterar este lugar de forma significativa. Foi somente a partir de múltiplas formas de resistência de grupos subalternizados, que ocorreram avanços da presença das mulheres, das pessoas negras e de classes sociais da base da pirâmide econômica. É inegável que houve mudanças significativas no espaço acadêmico, especialmente ao longo do século XX, a partir de políticas públicas que visam ampliar a ocupação de negros e negras e estudantes de classes menos favorecidas. Porém, ainda se observa a insistente permanência da segregação de lugares por parte destes sujeitos, segundo áreas disciplinares.

Diante desse cenário, a perspectiva decolonial ofereceu elementos conceituais para as análises aqui realizadas e o caminho metodológico foi percorrido a partir da pesquisa qualitativa/exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 2007; MINAYO, 2000). Os dados foram analisados a partir de relatórios do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde se pôde constatar a dificuldade de encontrar dados mais específicos

e detalhados sobre a condição dos sujeitos mais excluídos ou submetidos às desigualdades sociais. Esta dificuldade acentua a relevância deste estudo e mostra a necessidade de sua ampliação.

Assim, a próxima seção discute a perspectiva da decolonialidade a partir de autores como Quijano, Dussel, Grosfoguel, Lugones e Mignolo, que têm se dedicado a esta questão, mostrando que a colonização nunca foi sucedida pela autonomia das nações que se tornaram independentes, mas antes manteve-se na colonialidade destas. Aborda, ainda, o conceito de interseccionalidade de gênero, raça e classe, a partir de autores como Crenshaw, Davis, Collins e Akotirene, apontando para as formas de opressão sofridas desde a colonização e sua reprodução na colonialidade, bem como focos de resistência que podem dali surgir. A seção seguinte busca reconstruir a trajetória da Educação Superior brasileira, discutindo a reprodução da colonialidade neste meio e a ocupação do espaço acadêmico, desde uma perspectiva histórica, mostrando o avanço da presença feminina, negra e de estudantes de classes sociais da base da pirâmide econômica. Observa-se que, mesmo tendo havido mudanças no acesso à ES, persiste a segregação de “lugares”.

2 DECOLONIALIDADE E INTERSECCIONALIDADE

A perspectiva de análise decolonial emergiu da proposição de intelectuais da América Latina, a partir de reflexões que levavam a perceber que o fim do colonialismo não trouxe mudanças significativas na relação centro e periferia do sistema mundo moderno colonial (WALLERSTEIN, 2001; QUIJANO, 2005). A origem do colonialismo, conforme as(os) autoras(es) decoloniais, é marcado pelo acontecimento do “descobrimento da América”, que Dussel (1993) denominou como o encobrimento do outro, que assinala o nascimento da Modernidade/colonialidade ocidental.

Na colonização, iniciada no século XVI, a Europa se impôs como “centro” do mundo e mantém-se perpetuando a dominação sobre territórios, capital, corpos e mentes. Desse modo, o pensamento decolonial nasce no/do Terceiro Mundo, como uma resposta “às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Conforme o autor, a decolonialidade surge, como uma outra opção, que não pretende desprezar outras

epistemes e paradigmas, mas quer fazer emergir um conhecimento local, terceiro-mundista, que tem sido negado, ocultado, impedido pela racionalidade moderna/colonial/euro-norte centrada.

A opção decolonial pelo momento não é uma opção estatal. É uma opção da sociedade política global. [...] milhões de pessoas que se agrupam em projeto para ressurgir, reemergir e re-existir. Isto já é não só resistir, porque resistir significa que as regras do jogo são controladas por alguém a quem resistimos. Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador da vida plena e harmônica. (MIGNOLO, 2017, p. 31).

Esse “imaginar e construir” – consciente da matriz colonial de poder – é a característica da perspectiva decolonial na América Latina, que a partir da última década do século passado vem ganhando força, inclusive para além da região, especialmente com o surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Esse grupo foi formado, em sua maioria por intelectuais latino-americanos, e se apresenta como um movimento epistemológico que possibilita a renovação das Ciências Sociais latino-americanas, através da noção de “giro decolonial”. (BALLESTRIN, 2013).

A perspectiva decolonial analisa a colonialidade enquanto um “padrão de poder mundial”, implementado a partir da colonização, que se baseia nas classificações raciais, sexuais e de classe, visando o controle dos diversos aspectos da vida no planeta, e que transcendeu aquele período histórico e permanece ainda hoje estabelecido como padrão de poder hegemônico, imposto sobre países e povos latino-americanos. (QUIJANO, 2005). Dentre estas formas de controle podemos citar o privilégio epistêmico que o homem ocidental se autoatribuiu, às custas dos genocídios e epistemicídios dos sujeitos que foram submetidos às violências coloniais. (GROSFOGUEL, 2016). Portanto, a perspectiva decolonial desnuda as consequências da modernidade, especialmente, sobre corpos e modos de vida de grupos e sujeitos que foram hierarquizados a partir de categorias de gênero, raça e classe.

Para Guimarães (1995) o racismo no Brasil está ligado a um sistema de hierarquização, assentado sobre a naturalização de diferenças estabelecidas, que se torna ainda mais marcante à medida que tais diferenças - religião, aparência física, costumes, estilos de vida - se entrecruzam. Segundo o autor, no Brasil e na América Latina, o preconceito racial se revela, na verdade, como preconceito de cor

que está, no entanto, intimamente ligado a status e classe, e por isso o país insiste historicamente no branqueamento da população, já que a condição de pobreza de pretos e mestiços foi/é visto como marca de inferioridade.

“Embranquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, onde uma nova raça emergia) para absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer implicitamente a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena (GUIMARÃES, 1995, p. 39).

Para Crenshaw (2004), as pessoas, a partir do colonialismo, estão marcadas desigualmente por raça, classe e gênero e, portanto, experienciam discriminações. Essas desigualdades nem sempre são consideradas nas leis e políticas públicas. Para as mulheres negras essa realidade é ainda mais severa, pois sofrem a discriminação de gênero – como as mulheres brancas – e a discriminação racial – como os homens negros e muitas vezes também a discriminação de classe, visto que mais de três séculos de escravização colonial fez com que fossem mais afetadas pelo empobrecimento econômico. E é a sobreposição destas três discriminações que estabelece a interseccionalidade da opressão sofrida pelas mulheres negras. E essa intersecção pode se expandir para outras discriminações, como de idade, de deficiência, de credo.

A interseccionalidade se soma às categorias da modernidade/colonialidade e é a partir delas que podemos compreender a opressão colonial, suas dicotomias e hierarquias que afloram com extrema severidade. Conforme Lugones (2014, p. 935-936), “a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade” e tem sua oposição nos “conhecimentos, relações e valores, práticas ecológicas, econômicas e espirituais” tradicionais. Para a autora, as dicotomias vêm da colonização, em que os colonizados eram julgados como inferiores, em que buscou-se colonizar (ou colonizou-se) a memória, as noções de si, as relações pessoais, espirituais e com a terra, a concepção da realidade, da identidade e da organização social dos povos subjugados, além do apagamento de seus saberes e práticas.

Nesta linha de pensamento, Segato (2012) vê as transformações do sistema de gênero colonial como centrais nas imposições feitas à vida nas comunidades, que passam a ser capturadas pela nova ordem moderna. Para a autora, ainda que possam surgir possibilidades a partir da opressão, é preciso despertar para a

imposição, pelo padrão colonial moderno e binário, de uma grade de referência comum ou equivalente universal que oprime e padroniza.

Só adquirem politicidade e são dotados/as de capacidade política, no mundo da modernidade, os sujeitos – individuais e coletivos – e questões que possam, de alguma forma, processar-se, reconverter-se, transpor-se ou reformular-se de forma que possam se apresentar ou ser enunciados em termos universais, no espaço “neutro” do sujeito republicano, onde supostamente fala o sujeito cidadão universal. Tudo o que sobra nesse processo, o que não pode converter-se ou equiparar-se dentro dessa grade equalizadora, é resto. (SEGATO, 2012, p. 122-123).

Para Federici (2004) as violências epistêmicas sobre gênero, raça e classe são simultâneas e datam das origens do capitalismo, desde o século XVI, com a hierarquização sexual, racial e com a privatização e o cercamento das terras. Esses processos viriam a se somar à nova divisão sexual do trabalho, centrada em uma ordem patriarcal que exclui e subordina as mulheres, e que mecaniza o corpo proletário. Segundo a autora, a globalização mantém e reforça tal racionalidade e suas violências, visto que o sistema econômico-social capitalista tem como aspecto central o racismo e o sexismo, necessários para justificar e mistificar as contradições do sistema (im) posto, pela difamação daqueles que explora. Diante deste contexto, Federici (2004, p. 11) defende que “preservar essa memória” daquelas (es) que sofreram as violências coloniais e patriarcais, “é crucial se quisermos encontrar uma alternativa ao capitalismo. Pois essa possibilidade dependerá de nossa capacidade de ouvir as vozes daqueles que percorreram caminhos semelhantes”.

Frente as opressões coloniais, conforme defende Anzaldúa (2005, p. 710), pode-se trilhar outras rotas, em que se abrem inúmeras possibilidades se a decisão for agir, e não só reagir, considerando as contradições e ambiguidades do que foi herdado – de sua cultura, de seu povo, de seus antepassados – do que foi adquirido, recebido ou imposto pela colonização, com ou sem consentimento local. Isso implica em livrar-se conscientemente do que incomoda/oprime, reinterpretando a história, frente a novas perspectivas de compartilhamento, construção e desconstrução, em busca da transformação do “pequeno eu no eu total”.

A proposição de Anzaldúa (2005) se conecta à noção de “lócus fraturado”, elaborado por Lugones (2014, p. 941), para referir-se ao modo como as pessoas resistem, porque e como resistem. Nesse sentido, existe um poder colonial/colonizador institucionalizado, mas existe, também, a subjetividade corporificada que resiste. Segundo a autora, a colonialidade do gênero se perpetua

na intersecção de gênero/raça/classe, permanecendo como constructo central da modernidade capitalista, ao mesmo tempo em que a possibilidade de superar a colonialidade do gênero passa a ser definida como a proposta do “feminismo descolonial”.

Se pretendemos mergulhar numa discussão que abarca diversas formas de opressão, de disputas de poder, de hegemonias e racionalidade moderna/colonial/patriarcal/ocidental, temos que voltar os olhos às resistências contra-hegemônicas, aos saberes subalternizados, às forças periféricas que emergem de forma cada vez mais organizada. Akotirene (2018) vê na interseccionalidade uma ferramenta teórica e metodológica para pensar a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado. Amplia-se desta forma a visão para todo um conjunto de questões que refletem anseios de muitas coletividades. “A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem”. (AKOTIRENE, 2018, p. 33).

Em sua obra “mulheres, raça e classe”, Angela Davis (1983) volta seu olhar para a análise da escravidão considerando, fundamentalmente, as opressões vivenciadas pelas mulheres negras. A autora aponta que, durante o longo período de escravidão e mesmo pós-escravidão, o homem branco fez questão de manter sua posição de dominador sobre as mulheres brancas, que eram excluídas do mundo do trabalho, sendo relegadas aos papéis de mãe e dona de casa, e sobre as mulheres negras que eram exploradas em trabalhos árduos e humilhantes, além de ser violentadas sexualmente.

Davis (1993) cita o grande esforço clandestino de homens e mulheres negros para aprender a ler e a escrever, bem como transmitir seus conhecimentos. Essa forma de resistência, ocorreu de modo mais sutil do que revoltas, fugas e sabotagens. Segundo a autora, havia um grande temor por parte dos senhores de escravos, e depois dos patrões das indústrias, quanto à educação da população negra, pois poderia “estragar” essa mão-de-obra barata. A instrução estava associada à liberdade daquele povo, que considerava que se não se podia ter terra, nem igualdade política, a esperança repousava sobre o conhecimento.

Neste contexto histórico, sociedades e indivíduos colonializados estão, segundo Santos (2006, p. 280), classificados e inseridos num sistema de desigualdade ou de exclusão.

No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertence-se pela forma como é excluído. Quem está em baixo, está fora.

Para o autor a sociedade moderna está assentada em uma dupla contradição, tendo de um lado o princípio da emancipação e do outro o princípio da regulação, em que o primeiro aponta para a igualdade e a inclusão e o segundo se presta a gerir os processos de desigualdade e de exclusão. Nesse contexto, o Estado, a economia e o mercado, estão envoltos num modelo de regulação social que também envolve a comunidade, porém, a esperança é que desta mesma comunidade possam emergir protagonistas de uma contra-hegemonia efetivamente emancipatória. (SANTOS, 2006).

É necessário considerar que as universidades ocidentalizadas, desde seu início, enquanto instituições modernas, foram criadas com base no sistema-mundo moderno colonial, marcadas pela lógica do capitalismo, patriarcado e eurocentrismo, além de internalizarem as estruturas racistas, classistas e sexistas. (GROSFOGUEL, 2016). Considerar a existência do conhecimento de outros povos e sujeitos, que não apenas o homem ocidental, é compreender que o conhecimento é situado e corporificado. (HARAWAY, 1995). Ao mesmo tempo, é por dentro das lutas dos grupos subalternizados, que a universidade pode emergir com potencial de aliança das lutas periféricas e subalternas, enquanto locus privilegiado de produção, disseminação e, principalmente, democratização de conhecimento. Mas para isso, é preciso que este conhecimento se torne dialógico, atravesse os muros acadêmicos, se “misture” e se “some” com conhecimentos distintos e revele todo o seu poder emancipatório frente à realidade social.

3 DESIGUALDADES NA OCUPAÇÃO DO ESPAÇO ACADÊMICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: o que os relatórios nos indicam

Para compreender as desigualdades presentes no acesso às universidades e na participação da construção do conhecimento é necessário considerar os processos coloniais/modernos que instituíram hierarquias de gênero, raça e classe, reproduzidos no contexto histórico da ES no Brasil e na América Latina. Ao desembarcar na região, vinda da Europa, a ES traz consigo o modelo europeu voltado às elites e, no caso do Brasil, à formação de um corpo intelectual que atendesse aos interesses da Coroa, institucionalizando o espaço acadêmico como branco, masculino, racializado e elitizado. Os acessos começariam a ser ampliados a partir das lutas de movimentos contestatórios que eclodiram com força no século XX, em diferentes partes do mundo, a partir de várias frentes, como as lutas operárias, das mulheres, da população negra e as anticoloniais. (BIROLI; MIGUEL, 2015).

Conforme Beltrão e Teixeira (2004, p. 11) as mulheres estiveram excluídas da educação formal no período colonial e só começaram a ter acesso ao ensino na primeira metade do século XIX. Nesse período elas eram destinadas a educação primária, com foco no fortalecimento do papel de mãe e esposa, e secundária, voltada ao magistério. Somente em 1881 elas tiveram acesso ao curso superior, mas não passavam de 1,5% no ES. Apenas no século XX, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, as mulheres no país conseguiram equiparação nos cursos de nível médio, podendo concorrer mais efetivamente nos vestibulares. Porém, “foi apenas a partir de meados dos anos de 1980, com o processo de redemocratização do país [...] que as mulheres conseguiram inverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis”.

O modelo ocidentalizado assumido pela ES no América Latina foi estruturado pela lógica do sexismo e do racismo epistêmico, desde sua origem colonial, reproduzindo-se na colonialidade. Para Grosfoguel (2016) as universidades ocidentalizadas têm nas estruturas de conhecimento modernas/coloniais sua epistemologia fundante, baseada na crença de um conhecimento único, não situado, de um não-lugar, sem laços sociais, a partir de uma separação entre mente e corpo.

Neste sentido, o modelo ocidentalizado se impõe na América Latina, sem considerar cultura, características, interesses e conhecimentos do lugar e de seus sujeitos.

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. (GROSFOQUEL, 2016, p. 25).

Corroborando Trindade (1999) afirmando que, a universidade na América Latina foi implementada nos modelos europeus, primeiro na América espanhola, iniciando pelo Caribe, no século XVI, enquanto no Brasil, somente chegou no início do século XX – embora a Corte Portuguesa tenha implantado faculdades e escolas profissionais no país desde 1808. Com Dom João VI, o início da implantação da ES no Brasil tinha por objetivo reproduzir e assegurar o domínio colonial português, enquanto, após a independência, Dom Pedro I ampliava as instituições vinculadas a elites econômico-financeiras do país, com a intenção de formar uma elite intelectual mais autônoma. Por sua vez, no Reinado de Dom Pedro II, começaram a ampliar-se os grupos de intelectuais e surge uma nova elite profissional com princípios liberais e discurso evolucionista. (SCHWARCKZ, 1993). A intenção da monarquia brasileira, segundo a autora, era aproximar-se dos modelos europeus de conhecimento e civilidade e, para tal, as teorias raciais de análise são aceitas e assumidas, confiando que assim o país estaria destinado ao progresso e à civilização. Neste contexto, as diferenças sociais representadas nas variações raciais se expandem e os inferiorizados passam a ser “objeto” de estudo da ciência e ter sua condição, por ela determinada. Desta forma, verifica-se que o modelo branco/patriarcal/eurocêntrico já impregnado na sociedade e governo brasileiros à época, reproduzem-se no ambiente científico/acadêmico.

Trindade (1999) relata que, no século XVII, a ciência se insere na universidade através da pesquisa, o que altera profunda e irreversivelmente a estrutura da instituição. A partir deste período, a universidade deixa seu padrão tradicional teológico, jurídico e filosófico para se abrir ao humanismo e às ciências, abrindo as portas para a universidade moderna. Já o século XVIII é marcado por fortes tensões nas universidades, quando o conhecimento reconhecido passa a ter origem em cinco países: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e EUA, como se esta epistemologia monopolizada tivesse “o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal” e suas teorias fossem “supostamente suficientes para explicar as

realidades sócio-históricas do restante do mundo”. (GROSFOGUEL, 2016, p. 27). Mas é no início do século XIX que o modelo napoleônico - subdividido em academias - na França, e o modelo humboldtiano - baseado na indivisibilidade do saber, do ensino e da pesquisa - na Alemanha, vão estabelecer “as matrizes da universidade moderna estatal ou pública, influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, cuja dinâmica até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder”. (TRINDADE, 1999, p. 18). O autor ressalta que a ciência se presta cada vez mais aos “serviços” do Estado e do mercado, tanto nas economias capitalistas como socialistas, o que afetou significativamente a autonomia acadêmico-científica. E nesta esteira, o aprofundamento dos pressupostos da modernidade/colonialidade, presente nas políticas públicas, as desigualdades de acesso e permanência são (re) produzidas cotidianamente.

Mesmo com as transformações da universidade, de sua versão mais teológica para sua versão secular, a racionalidade prevalecente continua a propagar a centralidade encarnada no homem branco europeu. (GROSFOGUEL, 2016). Tais mudanças viriam a ratificar a hegemonia epistêmica eurocentrada, já que, segundo o autor, outras epistemologias, cosmologias e visões de mundo foram/são consideradas inferiores, revelando a manutenção e a naturalização do racismo e do sexismo nas estruturas fundacionais do conhecimento das universidades ocidentalizadas.

Para Trindade (2013), no século XIX o ensino superior latino-americano teve forte influência do padrão napoleônico de universidade, inclusive no Brasil. Já a Reforma de Córdoba foi um marco divisor da história e da construção de uma identidade para a universidade na América Latina, mas que só viria a influenciar a ES no Brasil a partir dos anos de 1960, por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), em sua luta pela reforma universitária brasileira. No pensamento do autor, a Reforma de Córdoba deixou o seu legado, transformou o sistema universitário argentino e influenciou outros países do continente.

Hoje, a luta pela construção de uma universidade pública, democratizada e comprometida com um projeto da Nação se traduz em outra linguagem, mas mantém sua inspiração básica: a construção de uma universidade latino-americana que busca realizar, de forma permanente, o equilíbrio dinâmico entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade social. Sem a combinação virtuosa desses três objetivos institucionais, a universidade latino-americana perderá sua identidade original. (TRINDADE, 2013, p. 5, tradução nossa).

Em 1932 havia quatro universidades no Brasil: do Paraná, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e Técnica do Rio Grande do Sul. Mas foi com a fundação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935) e com a chegada da era Vargas, que as regras das universidades passaram a ser definidas pelo Estado, através da promulgação do Estatuto das Universidades, o que não impedia a presença de instituições privadas. Posteriormente, com a reforma universitária de 1968, a universidade pública se modernizou com a inserção da pós-graduação e a criação das agências de fomento, mas também se burocratizou e não houve incentivo à sua ampliação, o que gerou uma abertura à expansão da ES privada no país. Com a política neoliberal dos anos 1980, a expansão privada ganhou ainda mais força, enquanto a universidade pública sofria com cortes de financiamentos e fechamentos de departamentos. (TRINDADE, 2013). A trajetória da universidade brasileira, desde sua gênese, é marcada pelo pensamento moderno/colonial ocidentalizado, associado à lógica da produção do conhecimento nas bases hegemônicas. Para Grosfoguel (2016), a universidade ocidentalizada aceita a condição de “outro” inferior, se submete às teorias epistêmicas limitantes, baseadas no racismo/sexismo, disfarçadas por um discurso de “universalidade”, como se fosse possível aplicá-las em outras regiões geográficas ou em outros espaços/tempos, sem considerar suas características.

Trindade (1999) assevera que a ciência e o conhecimento viriam a se reforçar ainda mais como instrumentos econômicos, políticos e ideológicos após as duas grandes guerras do século XX. O financiamento do Estado passa a ser fundamental para o desenvolvimento tecnológico civil e militar, que depois seriam disponibilizados a “toda” sociedade. Neste contexto, as ciências sociais estão sempre em desvantagem, seja pelas menores possibilidade de financiamento, seja pela submissão ao mercado, seja pela desvalorização sofrida junto à sociedade e à própria academia.

O fato é que os princípios de Humboldt e os da escola francesa, de Napoleão, se concretizam atualmente como saber mercantilizado. Para Pereira (2009), é uma nova relação do saber com a sociedade que estabelece o “saber-provedor” para um “usuário-consumidor”. Ademais, complementa a autora, sob a promessa de democratização educacional, que esconde uma educação funcionalista, estão sendo formadas legiões de profissionais que são lançados a um mercado de trabalho que

não oferece tantas vagas, revelando uma situação perversa para estudantes, e altamente benéfica para o mercado capitalista. É importante ressaltar que neste cenário a perversidade é mais cruel para populações periféricas que se encontram na interseccionalidade das categorias de raça, gênero e classe.

Para Berth (2018), no Brasil, uma forte barreira estrutural é o acesso ao conhecimento, envolto em meio a uma educação pública sucateada, mercantilizada, sem qualquer compromisso com a formação da consciência crítica. Inclua-se aí a negligência à diversidade da população no país, especialmente em meios acadêmicos e intelectuais, além do desprezo aos saberes diversos. A autora se espelha em Freire (1963) ao defender que o empoderamento não pode ser tecnicizado, de sala de aula, mas partir para uma consciência crítica que emerge do subalterno rumo à prática transformadora.

Uma outra questão fundamental é a autonomia universitária, que no Brasil foi inserida na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e historicamente consta também nos projetos das instituições. Mas de fato, o que se observa é que ela nunca existiu de forma plena e a estruturação das universidades brasileiras esteve sempre centralizada em instâncias governamentais. É o que afirma Pereira (2009, p. 39), “hoje a legislação da educação superior normatiza, em termos quase exclusivamente quantitativos, o que pode ser denominado por universidade e quase nada define em termos de sua missão”. No país, a instituição universitária baseada neste tripé “ensino, pesquisa e extensão” foi instituído na Reforma Universitária de 1968. Porém, segundo a autora, são raras as instituições que vinculam, de fato, o ensino com a pesquisa. São diversas as causas para isso: corpo docente pouco engajado; falta (ou cortes) de verbas; tradição das universidades de focarem apenas o ensino; centralização da pesquisa em algumas áreas mais valorizadas, mais próximas do projeto científico e tecnológico do país, com melhor estrutura, ou mais possibilidades de financiamentos. (PEREIRA, 2009).

Para Foucault (1988) o poder se constitui e é exercido nas correlações de força e, num campo social, estabelece as hegemonias através do aparelho estatal e das leis formuladas. O poder se move, está em toda parte, se produz a cada instante. Assim como está nas relações desiguais e móveis, também está sempre em relação com resistências, que “são o outro termo das relações de poder”.

(FOUCAULT, 1993, p. 91). O ambiente acadêmico está envolto em relações e disputas de poder, como tantos outros. Nesta arena de disputas, Butler (2011) entende que é preciso resgatar as humanidades na fragilidade, nos limites e nas capacidades do humano. Revigorar a crítica, o questionamento, o dissenso, sem temer vozes de oposição, mas valorizá-las, assim como as vozes degradadas e descartadas. Num momento histórico em que as humanidades estão sendo atacadas no meio acadêmico, e fora dele, a autora se pergunta quem está falando, com que voz e propósito? Akotirene (2018) acusa, também, a marginalização das epistemes locais e afirma que o racismo mantém o colonialismo dentro da universidade. As pessoas que foram consideradas como “sem racionalidade” foram epistemologicamente excluídas das estruturas de conhecimento das universidades ocidentalizadas. (GROSGUÉL, 2016).

Pichardo (2014) afirma que é preciso repensar as práticas acadêmicas, metodologias e pedagogias do Sul, partindo dos seus lugares de produção de conhecimento, além de legitimar e utilizar teorias e processos comunitários próprios, e levar esta racionalidade para o feminismo e suas metodologias críticas, fomentando novas condições de produção e conhecimento. Neste viés, Hooks (2015) lembra que todas as mulheres são oprimidas, mas as opressões são diferentes e por isso, a perspectiva feminista deve buscar uma nova teoria, sempre em formação, que se afaste do individualismo liberal. Para Collins (2017), após muitas lutas, as mulheres negras parecem ter conseguido algumas vozes que ecoam em salas de aula universitárias, porém, nesses ambientes os seus textos parecem ser mais bem-vindos do que elas próprias. Além disso, segundo a autora, muitas vezes questões raciais e homofóbicas se sobrepõem aos interesses e desejos próprios destas mulheres. Na perspectiva de Collins, é preciso unir pensamentos e ações em torno de interesses comuns e construir a partir da heterogeneidade e da interseccionalidade, considerando que se trata de um constante processo, em permanente construção. Para a autora, é preciso se inserir, pois “as coisas vão continuar a seguir em frente, independente de nossa escolha”, mas a nossa escolha pode contribuir para definir os rumos que estas “coisas” vão tomar. (COLLINS, 2017, sp.). Biroli e Miguel (2015) destacam os movimentos contestatórios do século XX, a partir de várias frentes, entre elas, no Brasil, nos anos de 1970, a inserção das mulheres negras, junto ao movimento negro, pelo acesso à

universidade, aliando a luta e produção de conhecimento feminista e antirracista. Para os autores, as opressões são múltiplas e complexas, não permitindo compreender as desigualdades pela análise isolada de uma variável, e afirmam, ainda, que a interface entre produção acadêmica e luta política tem contribuído para a construção de políticas públicas relativas ao tema.

Santos (2011), analisando o cenário de crises da universidade no século XX, destaca que a universidade pública está mergulhada em três crises: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A primeira emerge das contradições entre as funções tradicionais da universidade, de produção de alta cultura, de criticidade e de conhecimentos relevantes, científicos e humanísticos, por um lado, e as funções que lhe foram atribuídas ao longo do século XX, de produção de cultura média, conhecimentos instrumentais e úteis ao mercado, como a formação de mão-de-obra, por outro. Diante de tal contradição, a universidade perde seu domínio no ensino superior e na produção de pesquisa. Já a crise de legitimidade se estabelece na contradição entre a hierarquização e as restrições de acesso aos saberes especializados, frente às exigências de democratização da universidade e igualdade na oportunidade de acesso às classes mais populares. Por fim, a crise institucional assenta na violação da autonomia das instituições para definir seus valores e objetivos, em prol da exigência de uma produtividade mercadológica, com a imposição de modelos externos de gestão, supostamente mais eficientes. Não dando conta de resolver estas crises, a universidade tenta geri-las para que não se aprofundem, mas ainda assim, de forma reativa, dependente e imediatista, ao passo que, para o autor, as três só podem ser enfrentadas conjuntamente, a partir de programas de ações, dentro e fora da instituição.

No cenário de crises e disputas de poder que envolvem a ES, alguns dados de gênero, raça e classe são importantes para compreender a ocupação desse lugar. A nível internacional, o relatório da OCDE (2017) “Panorama de la educación 2017 – Indicadores de la OCDE” traz como um dos “Objetivos da Educação” eliminar, até 2030, as disparidades de gêneros e assegurar acesso igualitário à educação e à formação profissional para todas as pessoas que se enquadrem como vulneráveis, portadores de deficiências e indígenas. O relatório aponta a maior quantidade de mulheres na ES, em praticamente todos os países da Organização, com 55,5%, e que as mulheres têm mais probabilidade de alcançar a titulação do

que os homens. Este acesso vem aumentando nos últimos anos e a tendência é que continue assim no futuro. Porém, há ainda uma segregação de gênero por campos de estudo. Os homens são ampla maioria nas áreas de engenharia, produção industrial e construção, além da tecnologia da informação e comunicação, com 76%. Por sua vez, as mulheres dominam as áreas da educação (78%), artes e humanidades (63%), ciências sociais, jornalismo e informação (64%), saúde e bem-estar (76%). O relatório destaca a relevância do equilíbrio entre os sexos na ES e prevê que, com o tempo, esse equilíbrio se estenda ao mercado laboral, que ainda privilegia os homens.

Já em 2014, em Foz do Iguaçu – Brasil, foi realizado o Fórum Latino-Americano de Educação Superior, onde se debateu avanços e desafios da ES na América Latina e Caribe. Entre os pontos a serem destacados, esteve a ênfase na universalidade da ES, com seu caráter de bem público e social que reafirma, ou deveria reafirmar, a equidade no acesso, na permanência e no sucesso na formação do(a) estudante. O Fórum defende que as instituições de ES “devem crescer com o horizonte de diversidade, flexibilidade e articulação”, com vistas a uma ampla e democrática integração social. (FLAES, 2014, p. 5).

Por sua vez, o documento “A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014” (MEC, 2014) afirma que os desafios ligados à área no Brasil se resumem à tríade: expansão, qualidade e democratização. Afirma, ainda, que não é admissível qualquer tipo de discriminação no ingresso e na permanência na ES, com base em raça, sexo, idioma, religião, condição econômica, cultural ou social, ou deficiência física. Alguns avanços em relação ao acesso e permanência são relatados, como o Programa Universidade para Todos (Prouni), que provê bolsas para acesso em instituições privadas, baseado na nota do ENEM e na renda per capita familiar; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que financia o pagamento de mensalidades em instituições privadas; o Programas de Assistência e Permanência Estudantil, que visa a permanência do Estudante de classes menos favorecidas na ES ao longo do curso; a democratização do acesso pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que amplia as possibilidades de acesso a ES em todo o país; e a Lei de Cotas, criada em 2012 e que tem por finalidade reverter o quadro de exclusão de estudantes oriundos da escola pública e da população menos favorecida onde, normalmente, estão inseridas as “maiorias” excluídas. Dados deste

Documento do MEC revelam que, em 1997, 3% dos(as) jovens brancos(as) estavam na universidade, enquanto o percentual de jovens negros(as) era de apenas 1%. Em 2007, esse percentual se elevou para 5,6% e 2,8%, respectivamente. Destaca ainda, que cerca de 50% das bolsas do Prouni são destinadas a estudantes afrodescentes, o que demonstra a intenção do programa na inclusão destes. (MEC, 2014).

Neste viés, os dados do Censo da Educação Superior 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) mostram que 39,7% das matrículas na ES no país são de brancos(as), 26% de pardos(as) e 6,4% de pretos(as), enquanto 24,7% dos matriculados(as) não declararam sua condição. O Instituto afirma ter havido uma evolução quantitativa nestes números, porém, não se pode precisar que a Lei de Cotas tenha atingido plenamente seu objetivo sem um estudo mais aprofundado e detalhado acerca dos matriculados. Outra publicação recente e relevante foi o Relatório da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019). Com relação à questão de cor/raça, o relatório da Andifes considera que houve mudanças significativas, resultantes de políticas de ação afirmativas nas instituições federais de ES. Em uma delas, o relatório destaca como positiva a maior presença quantitativa de graduandos “pretos e pardos”, assim unificados num único grupo étnico, frente à presença de “brancos” nas IFES, a partir de 2014. Porém, os números efetivamente observados mostram que, em 2018, os graduandos “brancos” eram 43,3%, “pardos” eram 39,2% e “pretos”, 12%. Portanto, há que se relativizar a forma questionável como os autodeclarados “pardos” são considerados nesta pesquisa.

Há que se considerar, ainda, que a discriminação e o preconceito se abatem de forma mais absoluta sobre as pessoas com “pele realmente escura”, visto que os “mestiços e mulatos claros” são contados como “brancos”, quando demonstram serem mais europeizados pela formação cristã e domínio das letras. Isto nos esclarece Guimarães (1995, p. 36), que assevera: “aqueles que apresentam graus variados de mestiçagem podem usufruir, de acordo com seu grau de brancura (tanto cromática quanto cultural, dado que ‘branco’ é um símbolo de ‘europeidade’), alguns dos privilégios reservados aos brancos”.

A primeira pesquisa da Andifes (2019) foi feita em 1994, onde se observou que 44,29% dos (as) estudantes vinham das classes “C, D e E”, indicando o potencial da demanda da assistência estudantil. Já a pesquisa de 2018 revela que 70,2% dos estudantes das IFES vêm de famílias com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo, e 64,1% vêm do Ensino Médio em escolas públicas. Embora a publicação não pormenorize as quais áreas estes estudantes se destinam, afirma que estes dados contrariam veementemente o relatório do Banco Mundial que critica a ES brasileira, dizendo que estudantes de IFES tendem a vir de famílias abastadas e de escolas privadas.

Esta pesquisa (ANDIFES, 2019, p. 33) confirma a superioridade quantitativa do sexo feminino nas IFES e afirma que esta condição “pode ser compreendida pois elas já são maioria absoluta também no ensino médio e, por sua vez, estudantes do sexo masculino, egressos ou evadidos do ensino médio, têm entrada ‘precoce’ no mercado de trabalho”. A evolução apresentada parte de 51,4% de presença feminina em 1996, para 54,6% em 2018. Tal evolução, acompanha a tendência apresentada na ES como um todo. Segundo o relatório, as mulheres têm buscado a formação superior para reduzir as desigualdades sociais, “almejando carreiras e remuneração que lhes garantam minimamente conciliar, por exemplo, maternidade e trabalho, em determinado momento profissional, e usufruir de benefícios e direitos trabalhistas”. (ANDIFES, 2019, p. 57).

Por sua vez, o Censo da ES (INEP, 2018) mostra que, do total de ingressantes no ano de 2017, 55,2% foram mulheres. Mas além de serem maioria neste quesito, o mais significativo parece ser o percentual de concluintes que é ainda maior, sendo 61,1% mulheres, acompanhando as estatísticas mundiais, conforme dados da OCDE (2017). A justificativa para este maior índice de conclusão de estudos por parte das mulheres não aparece nos dados, mas certamente é um tema para estudos mais aprofundados. A segregação por áreas, apontado pelo relatório da OCDE, no entanto, também se repete nos dados da ES no Brasil, segundo o INEP.

A globalização traz efeitos complexos e contraditórios à divisão sexual do trabalho, com o aumento da inserção feminina no mercado, porém, em grande parte dos casos, em empregos precários, vulneráveis e ligados ao cuidado. Segundo Hirata (2001), nos países do Norte, elas ocupam a maioria dos empregos em tempo

parcial, enquanto nos países do Sul, são mais relegadas aos trabalhos informais e sem proteção social, mas em ambos, continuam concentradas em setores como serviços sociais, saúde e educação. Há, no entanto, segundo a autora, um outro extremo, onde algumas mulheres têm conseguido alguma diversificação ocupando profissões altamente qualificadas, com bons salários, embora sejam ainda um pequeno percentual delas, o que não significa que tais salários estejam em níveis igualitários aos de homens em cargos semelhantes.

Em termos absolutos, os relatórios analisados mostram que a presença feminina já é maior que a masculina na ES, assim como a presença pretos(as) e pardos(as) e de estudantes vindos das classes C, D e E. Então, parece-nos o momento de se aprofundar estudos no sentido de se entender as segregações por áreas acadêmicas, já que o acesso a estas áreas ainda estão longe de um equilíbrio. E talvez, seja neste ponto que a reprodução de colonialidade esteja mais patente, ainda. A modernidade/colonialidade impôs um padrão de ciência e conhecimento válidos centrado nas ciências naturais e exatas, masculino e branco.

No Brasil, Beltrão e Teixeira (2004) desenvolveram um estudo sobre carreiras universitárias a partir de variáveis de sexo e cor, com base nos Censos de 1960 a 2000. Os autores relatam que pretos(as) e pardos(as), além de entrar mais tardiamente na escola, apresentam menor probabilidade de sucesso em seus estudos pelas questões estruturais às quais estão submetidos. Neste aspecto, fica claro que as dificuldades destes grupos no ensino superior advêm da precariedade de suas formações básicas escolares. Na relação entre homens brancos X pretos e pardos, o hiato ainda é muito grande. É importante frisar que os autores concluíram que existe uma “certa” coincidência nas trajetórias de mulheres e grupos sociais menos privilegiados, ao longo da história brasileira, no espaço universitário, tendendo a migrarem para áreas de menor prestígio e de mais fácil ingresso.

O relatório do Inep (2017), aponta o maior percentual do sexo feminino nas licenciaturas e nas ES privada, assim como em maior proporção nas áreas de “Ciências Sociais, Negócios e Direito”, “Saúde e Bem-Estar Social” e “Educação”. Por outro lado, relata o domínio masculino nas áreas de “Ciências, Matemática e Computação” e “Engenharia, Produção e Construção”. Também a Pesquisa da Andifes (2019, p. 57) afirma haver no país uma associação entre o sexo dos graduados e respectivas áreas do conhecimento, onde “estudantes do sexo

masculino aparecem na proporção de 2 para 1 nas Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, enquanto o inverso se verifica nas Ciências da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Humanas e Linguística e Letras”. Esta pesquisa indica, ainda, que alunos com maior renda tendem a ter mais domínio de outros idiomas; que cursos de tempo integral tem maioria branca, assim como nas atividade e programas acadêmicos; que estudantes masculinos que trabalham são em sua maioria pretos e pardos e estão mais concentrados nas Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, enquanto os que não trabalham são maioria nas Engenharias e Ciências da Saúde, e que uma maior carga trabalho afeta o desenvolvimento dos estudos.

Dados do Inep (2018) mostram ainda que três de cada quatro alunos de graduação estão na rede privada, que não para de crescer, assim como a educação à distância, enquanto na rede federal apenas 30% dos cursos superiores são de tempo integral. Estes dados mostram que mulheres que, em sua maioria precisam se submeter a duplas ou triplas jornadas, e estudantes vindos de classes sociais da base da pirâmide econômica, em sua maioria pretos e pardos, estão segregados e destinados a cursos noturnos, privados e/ou à distância. Menos procurados, menos concorridos, e que os condenarão a profissões mais precarizadas e mal assalariadas no futuro.

Neste contexto, não obstante os números mostrarem um acesso, aparentemente mais equilibrado entre gênero, raça e classe, e que a ES brasileira está mais aberta em termos quantitativos a todos, na prática, as estudantes mulheres ainda estão segregadas a determinadas áreas. As mulheres negras continuam invisibilizadas, inclusive nas estatísticas, pois são raros os estudos que mostrem sua realidade na ES. Pretos(as) e pardos(as), assim como estudantes oriundos(as) de escolas públicas e de classes da base da pirâmide econômica estão inseridos(as) na ES, e isso é uma evidência, mas também são carentes os estudos mais precisos que apontem para onde eles/elas estão indo. Essas segregações, por certo farão diferença nos egressos das universidades, nas suas vidas profissionais, nas diferenças salariais futuras e, por consequência, nas relações sociais.

Frente aos dados apresentados, é inegável que se percebe uma evolução quantitativa na presença negra e feminina na ES brasileira, assim como o acesso de estudantes de classes menos favorecidas economicamente. É inegável, também, a importância da luta de movimentos sociais que ousaram questionar o sistema

(im)posto e lutar por seus espaços. As lutas do feminismo negro e decolonial, por exemplo, parecem estar surtindo algum efeito, mas ainda há algumas questões que precisam de maiores aprofundamentos, como as que se referem à evolução “qualitativa” da presença destes grupos. Entre outras coisas, isso significa o “sujeito” ocupar o “lugar” de “pesquisa” que é seu, ir aonde ele quer ir e não aonde lhe é possível, ou permitido ir por um sistema global colonializado que se reproduz na ES. Tomando o entendimento de Rubin-Oliveira, Wielewicz e Pezarico (2018), sujeito concebido na/pela periferia, com ela comprometido, ciente de quem é, mas também do que pode e de seu papel, capaz de atuar nas zonas de fronteira entre os saberes hegemônicos e não hegemônicos; e o lugar como espaços de contradições, mas também de possibilidades, onde atuam os “diversos” sujeitos em diálogo, para juntos buscarem soluções para problemas complexos.

Diante do exposto, dos espaços conquistados/ocupados ao longo de anos e esforços empreendidos, cabe ao Estado e à sociedade darem sequência à busca de equidade nas condições de acesso, de permanência e de ascensão na carreira acadêmica, mas que o seja em todas as áreas disciplinares, sem qualquer tipo de segregação. E que essa equidade seja uma ponte para a superação de qualquer tipo de desigualdades, em todos os setores sociais e em todas as fases da vida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo proposto para este artigo, de discutir a racionalidade moderna/colonial a partir das questões de gênero, raça e classe dentro dos espaços acadêmicos, sob uma perspectiva decolonial, pudemos observar mudanças significativas, especialmente a partir do século XX, no Brasil. Os autores decoloniais fazem uma crítica à perpetuação da racionalidade hegemônica sobre os povos colonizados. A exploração pela violência foi substituída pelo viés da dominação política, econômica e do conhecimento. Mas onde há opressão, há resistência e a perspectiva decolonial se aproxima da luta feminista neste sentido.

A opressão se mostra ainda mais potente na intersecção de gênero, raça e classe. E neste contexto a mulher negra, sempre a maior vítima da exclusão e opressão, é constantemente invisibilizada. Mas as novas perspectivas feministas e decoloniais propõem uma resistência em que todos(as) possam ser incluídos(as)

com equidade. Não propõe uma nova hegemonia, mas o rompimento com a colonialidade do poder, do saber e do ser. As novas resistências devem vir dos sujeitos ligados a seus lugares e do reconhecimento e da legitimação dos saberes subalternizados.

O mundo acadêmico precisa ser o ponto de partida neste sentido, não excluindo, não invisibilizando, não oprimindo, não reproduzindo a colonialidade, mas fomentando os movimentos críticos e atuantes. Ideias, conhecimentos e saberes produzidos na universidade devem circular livres, “encontrar-se” com os outros tantos saberes, contribuindo para a resolução de questões complexas dentro e fora de seus domínios.

Percebemos, sim, um importante acréscimo, embora mais quantitativa, da presença feminina, negra e de classes C, D e E na ES. Mas há um longo caminho ainda a se trilhar contra as segregações dos lugares ocupados e os modelos hegemônicos (im)postos. Frente à nova realidade política do país, porém, é preciso se perguntar: até que ponto continuará a tendência de redução de desigualdades na ES? Como manter e potencializar as conquistas, especialmente dentro das instituições públicas? Como não sucumbir ao mercado global da ES? Que cenário se avizinham? Estas pois são questões que podem motivar outros estudos neste campo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a una nova consciência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): 320, setembro-dezembro/2005.

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-perfil-socioeconomico-dos-estudantes-de-graduacao-das-universidades-federais/>>. Acesso em: 01 ago 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira — uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000**. Rio de Janeiro, IPEA, 2004.

BERTH, Joyce. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2. Londrina – PR. 2015.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston, 2007

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 30 dez 2018.

_____. MEC/INEP, **Censo da Educação Superior 2017**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>>. Acesso em: 25 jul 2019.

_____, MEC/INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2017. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 jul 2019.

BUTLER, Judith. Vida Precária. **Contemporânea**, n.1 p. 13-33, Jan-Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>>. Acesso em: 03 jun 2019.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu**. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332017000300510&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 abr 2019.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: VV.AA. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem. 2004.

DAVIS, Angela. **Women, Race, & Class**. New York: Vintage Books Edition, 1983.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem da modernidade**: Conferências de Frankfurt/tradução Jaime A. Clasen – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FEDERICI, Silvia. **Caliban and the witch**: women, the body and primitive accumulation. Brooklyn, USA: autonomeia, 2004.

FLAES, Fórum Latino-Americano de Educação Superior. **Declaração de Foz do Iguaçu: pertinência e equidade na Educação Superior na América Latina e Caribe**. Foz do Iguaçu, PR. 2014.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Editora Emma. 1963.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I. A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31, n. 1, UnB, Brasília, p. 25-49, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>>. Acesso em: 03 abr 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. RACISMO E ANTI-RACISMO NO BRASIL. **Novos Estudos – CEBRAP**, n. 43, p. 26-44, 1995.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. 1995. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 01 jun 2019.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu** (17/18), p. 139-156, 2001/02. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2020.

HOOKS, Bell. Mulheres Negras moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.16, Brasília, p.193-210, jan/abr, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000200193>. Acesso em: 01 abr 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 02 mai 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, PR. 2017. Disponível em: <<https://ojs.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/viewFile/772/645>>. Acesso em: 03 dez 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa social em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

OCDE. **Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE**. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2017_eag-2017-es>. Acesso em: 01 ago 2019.

PEREIRA; Elisabete Monteiro de Aguiar. A Universidade Da Modernidade Nos Tempos Atuais. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PICHARDO, Ochy Curiel. **Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial**. Epistemologías y metodologías feministas. 2014. Disponível em: <<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/ochy.pdf>>. Acesso em: 28 abr 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RUBIN-OLIVEIRA, Marlize R.; WIELEWICKI, Hamilton G.; e PEZARICO, Giovanna. Internacionalização da Educação Superior: Lugar, Sujeito e Pesquisa como categorias substantivas de análise. 2018. **Revista do Centro de Educação – UFSM**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33141>>. Acesso em: 20 jul 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEGATO, Rita. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos ces** [Online], 2012. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1533>>. Acesso em: 28 abr 2019.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRINDADE; Hélgio. Por un Nuevo Proyecto Universitario: de la “Universidad En Ruínas” a la “Universidad Emancipatoria”. **RevIU** - <<https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/IMEA-UNILA>>. Vol. 1, Num. 1, p. 1-22, 2013.

_____. Universidade Ciência e estado. In: ____ (org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Porto Alegre: Vozes, 1999. p.9-23.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e Civilização capitalista**. Tradução Renato Aguiar; revisão de tradução César Benjamin e Immanuel Wallerstein – Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.