



ISABELA GROSSI AMARAL

**FRONTEIRAS DO SABER DECOLONIAL DE GÊNERO:
LEITURA DOS COLETIVOS FEMINISTAS NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA**

**LAVRAS – MG
2019**

ISABELA GROSSI AMARAL

**Fronteiras do saber decolonial de gênero: leitura dos coletivos
feministas na universidade pública**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Amaral, Isabela Grossi.

Fronteiras do saber decolonial de gênero: leitura dos coletivos
feministas na universidade pública / Isabela Grossi Amaral. - 2019.
102 p.

Orientador(a): Flávia Luciana Naves Mafra.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. feminismo decolonial. 2. colonialidade de gênero. 3.
universidade. I. Mafra, Flávia Luciana Naves. II. Título.

ISABELA GROSSI AMARAL

**FRONTEIRAS DO SABER DECOLONIAL DE GÊNERO:
LEITURA DOS COLETIVOS FEMINISTAS NA UNIVERSIDADE
PÚBLICA**

**BOUNDARIES OF GENDER DECOLONIAL KNOWLEDGE:
READINGS ABOUT FEMINIST COLLECTIVES IN THE PUBLIC
UNIVERSITY**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 30 de abril de 2019.

Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço UFLA

Dra. Flávia Souza Máximo Pereira UFOP

Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

*Aos meus pais Sylvia e Itamar, e a minha irmã Isadora
por serem meus maiores incentivadores.*
Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais Sylvia e Itamar, e a minha irmã Isadora por sempre acreditarem em mim mais do que eu mesma. Vocês são meu maior orgulho e admiração!

A todos da minha família que mesmo quando distantes, estão sempre presentes. Aos meus primos-irmãos Laurinha, Elisa, Gustavo, Bernardo. À Dindinha Karina, minha estrela-guia.

Aos meus amigos de infância, Amanda Toledo, Bernardo Grossi, Gabriel Souza, Guilherme Batista, Gustavo Grossi, Laryssa Santos, Stela Camargo, por serem tão importantes e darem sentido às minhas (des)construções e evoluções. À Ana Clara Castro por sempre me lembrar das sutilezas da vida. Minha caminhada é sempre mais feliz com vocês por perto!

Agradeço a todos os amigos de Lavras pela convivência e amparo no dia a dia. Em especial à Luiza Souza (Sedex) e a República Poucas&Boas, Laura Romanholi, Bianca Barreto. A minha companheira de apartamento, Fernanda, por ter me dado um lar. A todos os amigos da CafEsal por terem sido da forma mais leve o meu maior aprendizado de vida na UFLA.

Aos meus professores da UFJF, em especial, ao Angelo Brigato pelas primeiras oportunidades que me conduziram à vida acadêmica e à Raphaela Reis por ser minha parceira em todos os momentos.

A todos do PPGA UFLA, ao Laboratório de Estudos Transdisciplinares (LETRA). Ao apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de pesquisa.

À Rafaela Siqueira e Pamella Magalhães pela amizade, pelos sorrisos, pelos abraços, pelos trabalhos. Já são saudade!

À querida e amável orientadora desse trabalho, Flávia Naves por conduzir com tanta dedicação e competência sua profissão.

Às professoras Cléria Lourenço e Flávia Máximo por todas as generosas contribuições a essa pesquisa. A todas as mulheres e coletivos que participaram desse trabalho pelos compartilhamentos, ajuda, atenção e disponibilidade.

A todas as pessoas que passaram por minha vida e que contribuíram de algum modo para as experiências que carrego, para a conclusão desta etapa e para a Isabela que sou hoje.

*“Ser mais do que o mundo diz que você pode ser
É bem melhor do que se esconder”.*
(Clara Castro)

RESUMO

Esse trabalho discute, por meio do feminismo decolonial, como ainda há arranjos que favorecem a valorização da produção de conhecimento europeia e norte-americana em lugar da valorização latino-americana e regional que contribuem para a perpetuação da subalternização das mulheres, que são excluídas de determinados espaços. O feminismo decolonial desconstrói opressões desde as suas origens convergindo múltiplas questões de gênero, raça, classe, assumindo um ponto de vista não eurocêntrico. Propõe ouvir e dar visibilidade às histórias de mulheres, deslegitimando violências, construindo laços e levando a uma (re)definição da forma de fazer ciência. A colonialidade está presente nas mais diversas instâncias e práticas sociais, inclusive na universidade, através das interfaces da colonialidade do saber, do ser e do poder, e as resistências a esse cenário se apresentam por meio dos movimentos sociais caracterizados como coletivos. O panorama de tornar visível e claro o que se oculta com o sistema de gênero colonial/moderno nos leva a questionar: qual o papel dos coletivos feministas na decolonialidade do saber numa universidade pública sob a ótica do feminismo decolonial? Gênero e feminismo ainda são temas marginais e a contribuição desta pesquisa é compreender o papel dos coletivos feministas na decolonialidade do saber no âmbito da Universidade Federal de Lavras sob a ótica do feminismo decolonial. A abordagem da pesquisa é qualitativa, caracterizando-se como descritiva e explicativa. Foi realizada uma triangulação em estudos longitudinais com entrevistas entre fases de observação. Para a análise dos dados, seguiu-se uma interpretação compreensiva ou narração argumentativa que permitiu que emergisse e tivesse papel central na pesquisa o conhecimento das mulheres, possibilitando que falassem do contexto de atuação dos coletivos de resistência feminista; aspectos de suas trajetórias e aproximação com os coletivos; compreensão dos coletivos; diferentes formas de opressão e manifestações da colonialidade; e o desafio da interseccionalidade que permeia nesses espaços. Os coletivos e o debate feminista provocaram mudanças na identidade pessoal das entrevistadas em constante transformação com a união dessas mulheres em uma identidade de resistência. A construção da identidade dos coletivos tem sido principalmente o conhecimento transdisciplinar, reinterpretando a realidade e a formação dentro da universidade. Os coletivos são espaços de refúgio, aconselhamento e suporte para mulheres que vivenciaram algum tipo de violência ou opressão, dentro ou fora da universidade. Há um empenho dos coletivos em perceber, protagonizar e romper com a estrutura de opressões pensando raça, classe, gênero, sexualidade indissociavelmente, mas que não conseguem acessar de fato uma interseccionalidade na prática. Conclui-se, salientando a sua potência revolucionária, que os coletivos estão em ação, atuando na reflexão e na reconstrução de sentidos sobre o que é ser mulher, construindo um olhar desnaturalizado da realidade social, do outro, do próprio lugar, dos espaços e, assim, transformando o ambiente universitário. Portanto, são uma construção coletiva e compartilhada para contribuir na superação da patriarcalização da sociedade e para valorização da importância da universidade pública.

Palavras-chave: feminismo decolonial; colonialidade de gênero; universidade.

ABSTRACT

This work discusses, through decolonial feminism, how there are still arrangements that favor a valorization of European and North American production of knowledge instead of Latin American and regional valorization which contribute to put women sidelined – whom are left out from certain spaces. Decolonial feminism deconstructs oppression from its origins, converging multiple questions of gender, race, social class, assuming a non-Eurocentric point of view. It proposes to listen and gives visibility to stories about women, delegitimizing violence, building bonds and leading to a (re)definition of the way we do science. Coloniality is present in the most diverse instances and social practices, including the university, through interfaces of the coloniality of knowledge, of being and of power; the resistances to this scenario are presented through social movements typified as collectives. The panorama of making visible and clear what is hidden with the colonial/modern gender system leads us to question: what is the role of feminist collectives in the decoloniality of knowledge in a public university from decolonial feminism point of view? Gender and feminism are still marginal subjects and the contribution of this research is to understand the role of feminist collectives in the decoloniality of knowledge within the scope of Federal University of Lavras from decolonial feminism point of view. The research approach is qualitative, characterizing itself as descriptive and explanatory. A triangulation was performed in longitudinal studies with interviews between phases of observation. For data analysis, a comprehensive interpretation or argumentative narrative was adopted. The analysis allowed women's knowledge to rise and have a major role in this research, enabling them to discuss about feminist resistance groups actions, about their journey aspects and their relation with the collectives, their understanding about it, about different forms of coloniality's oppression and manifestations, and about the challenge of intersectionality that permeates these spaces. The collectives and the feminist debate triggered changes in the personal identity of the interviewees in constant transformation with these women union as a resistance identity. The construction of the collectives' identity has been mainly formed by transdisciplinary knowledge, reinterpreting the reality and the education in the university. The collectives work as shelters, counseling and supporting women whom have experienced some form of violence or oppression in or outside the university. The collectives have a commitment to perceive, to lead and to break the oppression thinking about race, social classes, gender, and sexuality – despite not achieving intersectionality in practice. It concludes, emphasizing their revolutionary power, the collectives are in action, acting in thinking and the rebuilding the senses upon what it is to be a woman, constructing a denatured view about the social reality, about the other, about the place itself, transforming the university environment. Therefore, they are a collective and shared construction to contribute on overcoming the patriarchalisation of society and to appreciating the public university.

Keywords: decolonial feminism; coloniality of gender; university.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil das entrevistadas de pesquisa

Tabela 2 - Características dos coletivos estudados

LISTA DE SIGLAS

CADD	Coordenadoria de Assuntos de Diversidade e Diferenças
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERA	Revista de Administração de Empresas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LGBTQ+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Queer
MEC	Ministério da Educação
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
RAM	Revista de Administração Mackenzie
RAC	Revista de Administração Contemporânea
RAUSP	Revista de Administração da Universidade de São Paulo
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problemática da pesquisa	16
1.2 Objetivo Geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa	17
1.4 Estrutura do trabalho.....	19
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	20
2.1 Universidade pública brasileira.....	20
2.2 Da colonialidade do gênero ao feminismo decolonial.....	26
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 Natureza da pesquisa	40
3.2 Procedimentos metodológicos	41
3.3 Mulheres que participaram da pesquisa.....	44
3.4 Análise dos dados	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
4.1 O contexto de atuação dos coletivos de resistência feminista	46
4.2 Aspectos da trajetória das mulheres e aproximação com os coletivos	49
4.3 Compreendendo os coletivos	58
4.4 Diferentes formas de opressão e manifestações da colonialidade	73
4.5 O desafio da interseccionalidade	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	100
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101

1 INTRODUÇÃO

Desde o início do século XXI, o ensino superior não só se tornou um tema político na sociedade do conhecimento, mas também um objeto de pesquisa e de reflexão, sendo que no que se refere ao Brasil, a emergência desses estudos tem relação direta com as transformações que esse nível de ensino viveu durante as duas últimas décadas (COULON, 2017).

No contexto das universidades públicas brasileiras, as principais mudanças sistematizadas foram: 1) Criação de novas universidades e expansão de instituições já existentes através de novos *campi*, não só nas capitais regionais, mas também no interior do país através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)¹; 2) Mecanismos de inclusão social promovidos através do ingresso de alunos de cotas sociais ou raciais²; e 3) Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como critério de seleção dos estudantes para concorrer às vagas nas universidades dispostas em nível nacional no Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

A conjunção desses fatores vem produzindo uma mudança progressiva no perfil dos estudantes universitários, como mostra o censo da educação superior 2017 (BRASIL, 2017). Para Pinheiro-Machado (2016), o Brasil tem um cenário muito animador nas universidades com a nova geração de cotistas ou bolsistas, pois muitos deles veem a universidade com olhos críticos, desafiam a supremacia das camadas médias brancas que se perpetuavam nas universidades e desconstroem os paradigmas da meritocracia existentes na sociedade.

Historicamente, a universidade é um espaço marcado por conservadorismo, por características burguesas, elitistas, hierárquicas e meritocráticas (MONTEIRO, 2017). Neste sentido, a presença de pessoas diversas neste ambiente elitizado, que antes era majoritariamente composto por homens brancos, vem promovendo muitas discussões, debates e aos poucos está quebrando muitos padrões e condutas enraizadas, pois amplia a inserção da cultura desses povos que por tantos anos foi relegada devido à herança colonialista (FERNANDES, 2013).

Romper com este modelo conservador significa que estudantes pertencentes a grupos socialmente marginalizados ou vulneráveis, depois do acesso, ainda têm que lutar, pois o acesso

¹ Cf. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 1 nov. 2017.

² Cf. Lei Federal n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 26 nov. 2017.

à universidade pública não significa dignidade, respeito e igualdade. Desta forma, mesmo que pequenos, há focos de resistência contra a indiferença da universidade com os movimentos sociais, que tentam driblar o conservadorismo característico do espaço acadêmico (MONTEIRO, 2017).

Dentre as diferentes populações que podem ser consideradas socialmente marginalizadas ou vulneráveis, destacam-se negros e mulheres, e questiona-se o quanto e se as Instituições de Ensino Superior (IES) que adotaram políticas de expansão e inserção desses grupos sociais estão se transformando e promovendo a igualdade racial, considerando a interface não apenas com a classe social, mas também com o gênero (BARRETO, 2015). Predomina, por exemplo, o sexo feminino dos discentes de graduação, tanto nos cursos presenciais quanto na modalidade à distância (BRASIL, 2017).

Mesmo com aumentos expressivos de inserção das mulheres em muitas universidades, instituições de pesquisa e participação no campo científico (BRASIL, 2017; SILVA; RIBEIRO, 2014; MINELLA, 2013), ainda há arranjos que contribuem para que sejam excluídas de determinados espaços acadêmicos, predominantemente, masculinos (BARRETO, 2015; MIGUEL, 2016). Entre as mulheres negras, a desvantagem é ainda mais alarmante, já que elas podem vir a sofrer com discriminação e/ou preconceito por questões de gênero e/ou raça (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010). Além das dificuldades de acesso à universidade e à ocupação de espaços no âmbito da ciência, as mulheres sofrem diversos tipos de violência dentro das universidades, desde comentários jocosos até violência física e sexual (GELEDÉS, 2014).

É preciso apontar além disso que mulheres ainda hoje são responsabilizadas quase que exclusivamente por conciliar vida familiar, doméstica e vida profissional (HIRATA; KERGOAT, 2007; FALQUET, 2016). Neste sentido, embora as mulheres estejam estudando mais, elas ainda enfrentam dificuldades para alcançar melhores postos no mercado de trabalho.

Mídia, redes sociais, escolas e universidades, espaços de trabalho públicos e privados reproduzem constante e repetidamente relações desiguais sexistas e racistas (CELENTANI, 2014). Uma pesquisa realizada pelo Instituto Avon/Data Popular (2015) abordou a violência contra a mulher no ambiente universitário, entrevistando 1.823 universitários de ambos os sexos – 60% mulheres e 40% homens – por todo o país, sendo 24% destes de universidades públicas. Entre as universitárias entrevistadas, 67% disseram já ter sofrido algum tipo de violência – violência sexual, física, moral, psicológica; coerção; desqualificação intelectual – no ambiente universitário, 56% já sofreram assédio sexual – comentários com apelos sexuais indesejados, cantada ofensiva, abordagem agressiva – e 28% já sofreram violência sexual – estupro, tentativa

de abuso enquanto sob efeito de álcool, ser tocada sem consentimento, ser forçada a beijar veterano.

O estudo mostrou que muitos estudantes homens ainda não reconhecem muitas das violências: 27% não consideram violência abusar da garota se ela estiver alcoolizada; 35% não consideram violência coagir uma mulher a participar de atividades degradantes como desfiles e leilões; e 31% não consideram violência repassar fotos ou vídeos das colegas sem autorização delas (INSTITUTO AVON/DATA POPULAR, 2015).

Ademais, nos últimos anos viu-se ascender no Brasil o debate sobre o assassinato de mulheres, denominado feminicídio, pela força da presença – organizada e espontânea – de protestos e movimentos feministas estruturados por fluxo instantâneo de informações e contatos gerados pelas redes sociais, reflexões acadêmicas, políticas públicas, artes e, até mesmo, pelos veículos de grande imprensa comercial (MUSSI, 2017).

Diante do exposto, podemos ver no cenário universitário quadros de violência e exclusão, conjuntamente com o crescente número de mulheres nas universidades que vem fomentando uma luta constante por espaço e expressão. Desta forma, não foi e nem será possível avançar na elaboração de um consenso democrático capaz de confrontar e contestar a “normalidade” institucional e o Estado brasileiro sem as ideias, práticas e lutas feministas, especialmente quando próximas do movimento negro, indígena, LGBTQ+, comunidades periféricas e grupos marginalizados, que são o substrato atual de um futuro democrático e inclusivo para o Brasil (MUSSI, 2017).

A luta das mulheres pela erradicação das desigualdades de gênero e conquista de uma cidadania plena vem sendo fonte inspiradora para a existência de núcleos de estudos sobre a mulher e/ou relações de gênero vinculados a instituições de ensino superior no Brasil, que cresce em ritmo acelerado, contribuindo para o avanço dos movimentos de mulheres (COSTA; SARDENBERG, 1994). Muitos estudos resultantes dessa dinâmica mostram as diferentes formas, facetas e níveis em que a opressão e a exploração da mulher se processam e se manifestam em nossa sociedade, porém, muitas vezes, se fecham *guetos femininos* e não conquistam espaços de reflexões maiores (COSTA; SARDENBERG, 1994), o que traz, desta forma, a necessidade do feminismo criar novas condutas, novas práticas, conceitos e novas dinâmicas, que vem acontecendo, de fato, no contexto da América Latina, principalmente (COSTA, 2013).

A maioria das universidades da América Latina ainda hoje reproduz um modelo baseado na colonialidade, pois elas nasceram de processos conflituosos para atuar como instrumento das classes dominantes para o controle dos novos territórios (GÁLVEZ-GARCÍA, 2011). Nesse

ambiente, nem toda a resistência estará contemplada no âmbito de grupos e núcleos de estudos e de pesquisa que estão frequentemente envolvidos com as demandas institucionais arraigadas que, por sua vez, ignoram as contradições e os conflitos inerentes ao cotidiano das mulheres, as demandas efetivas e concretas de estudantes, que são grupos desprivilegiados do ponto de vista das relações de poder. Por esses e outros motivos, muitos movimentos e ações de resistência acontecem na informalidade, sem se institucionalizar, considerando que as instituições na América Latina foram criadas para controlar.

Considera-se que a formação do discente na universidade não vem apenas de ambientes formais mas, também, informais, pois a universidade se constitui num espaço importantíssimo de sociabilidade, aprendizagens (OLIVEN, 2007), opiniões, atitudes e projetos que exprimem conflitos, divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003). O ensino na universidade não pode ficar restrito apenas ao que exigem os documentos oficiais, ou seja, deve ter também um comprometimento com a sua realidade, seja ela imediata ou histórica, na sua região e no seu país, como, ainda, no âmbito internacional (BAUER; JARDILINO, 2005).

Neste sentido, os movimentos sociais e de resistência, por exemplo, são fontes de aprendizagem e geração de saberes, pois não se trata de um processo isolado, mas de caráter sociopolítico, que tem relação com a educação a partir de ações práticas por meio de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011). Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas e ações coletivas que agem como resistência à exclusão e luta pela inclusão social (GOHN, 2011). Neste sentido, indaga-se como se configuram as resistências feministas, as resistências à colonialidade de gênero no âmbito de uma universidade pública? Como se relacionam os grupos e as mobilizações feministas nesse espaço?

Um dos novos desafios nos movimentos feministas é o de ser interseccional, que é compreender a relação entre raça, classe, sexualidade e gênero como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Para isso, deve-se “aprender” sobre povos, incluir nas discussões a discriminação ou opressão contra mulheres de cor (LUGONES, 2014).

Esta interseccionalidade está presente desde as primeiras publicações da pesquisadora María Lugones (DIAS, 2014) que tem como principais pensamentos o conceito de sistema colonial/moderno de gênero e também a intersecção das categorias raça, gênero e colonialidade (LUGONES, 2008).

Entende-se como colonialidade de gênero a imposição colonial de um sistema de gênero opressivo, uma questão ideológica apresentada através do dimorfismo biológico, da dicotomia

homem/mulher, do heterossexualismo, do patriarcado, da hierarquia, da sexualidade, que existe juntamente com a classificação da população em termos de raça, uma condição necessária para a sua possibilidade (LUGONES, 2008; LUGONES, 2014).

Gênero e raça foram constructos coloniais que visavam racializar e engendrar as sociedades subalternas colonizadas (COSTA, 2014), ou seja, é uma construção enraizada com muitas faces ocultadas pelo sistema capitalista moderno (LUGONES, 2008).

Neste sentido, a autora chama a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo decolonial³”, que é a colonialidade de gênero como resposta de resistência a partir de uma noção subalterna de si (LUGONES, 2014). Portanto, uma feminista decolonial vê a diferença colonial e resiste tentando apagá-la, tentando aprender sobre as histórias das outras mulheres que também resistem à diferença colonial, permitindo assim o reconhecimento, pois não se resiste sozinha à colonialidade do gênero (LUGONES, 2014).

É preciso tornar visível e claro o que se oculta com o sistema de gênero colonial/moderno. Para isso, é necessário entender a organização social em torno da realidade da violência de gênero sistematicamente racista (LUGONES, 2008); e entender a complexidade dos processos de inclusão/exclusão que vão além da interseção ou sobreposição de desigualdades/discriminações (ALMENDRA, 2014). A mudança requer um embate político, um reconhecimento das formas de exclusões veladas na conscientização do racismo e do sexismo reproduzido no espaço universitário e escolar (CRISOSTOMO; REIGOTA, 2010).

Em razão dessas considerações, questiona-se como e se essas categorias podem estar presentes no ambiente universitário, considerando que elas não só modelariam situações de existência de sujeitos, mas, ao mesmo tempo, estes sujeitos diversos que rejeitam essa posição hierárquica historicamente construída podem gerar espaços de resistência, diálogos múltiplos, novos conceitos que permitem compreender e formular políticas públicas (ALMENDRA, 2014).

1.1 Problemática da pesquisa

Qual o papel dos coletivos feministas na decolonialidade do saber numa universidade pública, sob a ótica do feminismo decolonial?

³ Utiliza-se na pesquisa o termo “decolonial” ao invés do “descolonial”. O segundo termo com o prefixo “des” indica uma superação do colonialismo (WALSH, 2009). Já o decolonial procura transgredir, intervir, emergir e influenciar a colonialidade, que opera em um padrão mundial de poder nos dias de hoje. Denota, então, um caminho de luta contínua, de construções alternativas (WALSH, 2009).

1.2 Objetivo Geral

Compreender o papel dos coletivos feministas na decolonialidade do saber no âmbito da Universidade Federal de Lavras sob a ótica do feminismo decolonial.

1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Identificar os coletivos feministas presentes na universidade pesquisada;
- 2) Caracterizar a trajetória das mulheres que compõe os coletivos;
- 3) Caracterizar as formas de atuação dos diferentes coletivos feministas;
- 4) Caracterizar o relacionamento entre esses diferentes coletivos e deles com a universidade;
- 5) Compreender as formas de opressão de gênero vivenciadas pelas pessoas que fazem parte dos coletivos feministas;
- 6) Analisar o papel da interseccionalidade na articulação desses coletivos feministas.

1.3 Justificativa e relevância da pesquisa

Sabe-se do crescimento considerável de ingresso de mulheres nas universidades nas duas últimas décadas, tanto discentes como docentes, tanto em cursos de graduação como nos cursos de pós-graduação, entretanto não se dispõe de estudos mais aprofundados das condições e dificuldades enfrentadas pelas mulheres nesses contextos (COSTA; SARDENBERG, 1994). Inclusive, considera-se um fato que as mulheres ainda não avançam na carreira acadêmica na mesma proporção que os homens (SILVA; RIBEIRO, 2014).

Pedro (2005) aponta que o uso dos estudos feministas e de gênero dentro das universidades ainda vem carregado de preconceitos e do conservadorismo acadêmico, e que é preciso empenho para que esses aportes tenham mais visibilidade tanto dentro das universidades quanto fora delas. Portanto, faz-se necessário pensar as instituições de ensino superior de uma maneira mais global e mais crítica, necessitando articular de modo mais enfático as dimensões de raça, de classe e de gênero (BARRETO, 2015; MINELLA, 2013). Neste sentido, esta dissertação contribui para os estudos e os avanços concretos nas universidades ao possibilitar uma leitura mais complexa e realista de seu cenário atual.

Além disso, também vem contribuir e fortalecer para a defesa de seu caráter público, na medida em que traz à tona especificidades de saberes e culturas locais e um contexto contra-

hegemônico, evidenciando as novas relações que estão acontecendo na dinâmica de seu contexto. Sendo assim, uma resposta ativa à cooptação da globalização neoliberal, que se assenta na destruição sistemática dos projetos nacionais, e transforma a universidade pública um alvo a abater enquanto não estiver plenamente sintonizada com os seus objetivos e suas perspectivas (SANTOS, 2005).

Portanto, a luta pela descolonização das universidades, a democratização do espaço de aprendizagem (HELETA, 2016), de maneira a fomentar uma real transformação da universidade pública e reconstruir sua universalidade (CAMPOS, 2017), deve continuar. Esta pesquisa vem evidenciar que a universidade ainda é um espaço de esperança, de lutas internas importantes para além do formal, de um campo de disputas no qual as mulheres estão buscando ganhar espaço, paralelas às lutas pela reversão de oportunidades nesse contexto de colonialidade, de neoliberalismo em que elas estão inseridas.

No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existentes, o estudo da relação movimento social e educação é relativamente recente. A junção dos dois termos tem se constituído em “novidade” em algumas áreas (GOHN, 2011), sendo assim mais um argumento para a relevância desta dissertação que se propõe a estudar os movimentos sociais de resistência à colonialidade de gênero dentro de um ambiente educacional, ou seja, uma universidade pública.

Para os grupos e os movimentos sociais, a contribuição deste trabalho é no sentido de refletir sobre o feminismo hegemônico e a colonialidade de gênero, sobre características, necessidades e fontes de resistência que saem do eixo da modernidade branca, eurocêntrica, universalista e racista (DIAS, 2014). Além disso, a pesquisa contribui para apontar um eixo comunal, não-hierárquico, mestiço e transidentitário, ou seja, um novo horizonte feminista que o feminismo decolonial de María Lugones traz (DIAS, 2014).

Justifica-se usar a abordagem do feminismo decolonial, pois ela emerge do contexto em que o objeto de pesquisa está inserido, a América Latina, que tem memória de lutas coletivas contra o colonialismo, ditaduras e, posteriormente, contra o neoliberalismo (PAREDES; GUZMÁN, 2014), desconstruindo opressões desde as suas origens quando converge múltiplas questões de gênero, raça, classe, assumindo um ponto de vista não eurocêntrico e, ao contrário de feminismos euro-ocidentais, que universalizam a mulher.

O trabalho de Minella (2013) avalia que a compreensão das interseções entre gênero e raça/etnia tem sido pouco explorada no campo de gênero e ciências no Brasil e constitui, sem dúvida, um grande desafio teórico, metodológico e político a ser enfrentado. É destacada a escassez de estudos que colocam as questões étnicas no debate de gênero, pois a maioria está

centrada no androcentrismo e no sexismo, invisibilizando, de algum modo, o racismo (MINELLA, 2013). Este estudo, que será realizado dentro da perspectiva decolonial, tende a contribuir com estas questões, mesmo que o foco não seja no racismo especificamente, mas nas confluências e interseccionalidade presentes no feminismo decolonial.

Esta pesquisa contribuiu para que chegue a outros lugares a voz, a visibilidade, a legitimidade de saberes, as expressões e as experiências de grupos localizados socialmente de forma marginalizada e silenciada estruturalmente, pois quanto mais invisíveis esses grupos são, maiores as impossibilidades que suas vozes sejam catalogadas, ouvidas, restringidas não só no falar, nas palavras, mas na possibilidade de existir (RIBEIRO, 2017).

Desta forma, quando se traz à tona discussões como: quem pode falar? O que acontece quando subalternos e marginalizados falam? Sobre o que se pode falar? (KILOMBA, 2010) Saberes desenvolvidos fora da formalidade do espaço acadêmico são considerados saberes? ocorre um deslocamento de perspectiva que se permite enxergar hierarquias, ressignificar identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se possa construir novos lugares de fala, quebrando esse sistema que inviabiliza certas narrativas (RIBEIRO, 2017).

A opção do feminismo decolonial como lente teórica pode contribuir com o campo dos estudos organizacionais, uma vez que um levantamento de artigos nas principais revistas de administração do país, a saber: Revista de Administração Contemporânea (RAC), Revista de Administração de Empresas (ERA), Revista de Administração da Universidade de São Paulo (RAUSP), e Revista de Administração Mackenzie (RAM), verificou-se que há somente um artigo sobre a interação entre gênero, raça e classe (CONCEIÇÃO, 2016), ou seja, um aprofundamento de uma discussão ainda marginal no âmbito dos estudos organizacionais, bem como outras derivações do pensamento decolonial (ABDALLA; FARIA, 2015). Cumpre examinar, neste passo, que tais interações, de gênero, sexualidade, raça e classe transitam nos espaços sociais e organizacionais e precisam ser repensados, descolonizados, e serem compreendidos como processos muito mais amplos do que quando pensados separadamente, desta forma sendo relevante para alterações nas relações entre organizações e sociedade.

1.4 Estrutura do trabalho

Para atendermos ao que foi proposto, estruturamos o trabalho em outros quatro capítulos, além desta introdução. O capítulo 2 apresenta os fundamentos teóricos que envolvem a pesquisa. No capítulo 3, apresentamos a metodologia e esclarecemos os procedimentos

adotados. Os resultados e as discussões se encontram no capítulo 4. Por fim, tem-se no capítulo 5 as considerações finais e, em seguida, as referências utilizadas.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Universidade pública brasileira

A universidade latino-americana nasceu no meio de um processo conflituoso e de lutas constantes por interesses religiosos, econômicos e políticos, sendo uma peça fundamental dentro das regiões invadidas e colonizadas atuando como instrumento das classes dominantes para o controle dos novos territórios (GÁLVEZ-GARCÍA, 2011). Embora o “transplante da universidade” tenha sido baseado no modelo europeu e trazido para o “Novo Mundo”, as relações específicas das instituições são muito diferentes e particulares de cada país (GÁLVEZ-GARCÍA, 2011).

Dentro da experiência na América Latina, destacam-se dois aspectos sobre o papel que a universidade desempenhou ao longo da história: 1) Por um lado, considera-se que o modelo universitário europeu e a sua implementação contribuíram para o intercâmbio intelectual em escala internacional, mudando a face dos países beneficiários; e 2) O outro ponto de vista argumenta que as instituições de educação superior serviram como ponto de ancoragem e a criação de oligarquias que respondem aos interesses das classes dominantes (GÁLVEZ-GARCÍA, 2011).

No caso do Brasil, a colonização por Portugal teve como variante principal a acumulação – primitiva – de capital, ou seja, a organização de uma economia complementar à da metrópole (CUNHA, 1986). Desta forma, não interessava a Portugal desenvolver o ensino superior no Brasil, sendo este um dos vínculos mais fortes para sustentar a dependência da colônia, deixando-a incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes (CUNHA, 1986). Foi negada qualquer proposta de criação da universidade durante todo o período colonial (BAUER; JARDILINO, 2005).

Cunha (1986) aponta que Portugal possuía apenas uma universidade, a de Coimbra, enquanto a Espanha, por exemplo, possuía oito universidades⁴ consolidadas em seu território no século XVI, o que contribuiu para que houvesse na América espanhola 26 ou 27

⁴ Universidades de Salamanca, Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Ovideo e Alcalá (CUNHA, 1986).

universidades, enquanto no Brasil, não havia nenhuma. No seu lugar, a metrópole portuguesa cedia bolsas para filhos de colonos estudarem em Coimbra (CUNHA, 2007). Os primeiros cursos superiores no Brasil foram de artes e teologia no colégio dos jesuítas na Bahia, sede do governo geral em 1550 (CUNHA, 1986).

Até a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, o ensino superior era estatal e administrado pela Igreja Católica (CUNHA, 1986). No período do Império, em que o Rio de Janeiro se tornou sede do reino português, o ensino superior continuou praticamente o mesmo, sendo as modificações mais notáveis a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a Escola de Minas, em Ouro Preto, um ano depois (CUNHA, 1986).

Na segunda metade do século XIX, havia uma grande pressão, projetos e recomendações para a criação de uma universidade, mas também havia oposição de pessoas que seguiam uma doutrina que começou a ser divulgada no Brasil como um elemento de importação cultural, sendo esta uma versão ideológica da sociedade capitalista baseada no empirismo inglês (CUNHA, 1986). Devido a esta considerável resistência para a criação de uma universidade no Brasil, as elites da época iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos (FÁVERO, 2006).

No período da República Velha, de 1889 até 1930, foi criada uma ordem jurídica que propiciava iniciativas de criação de instituições de ensino superior em diversos estados (CUNHA, 1986). Oficialmente a universidade no Brasil foi criada pelo Estado republicano (MANCEBO, 2008) por meio do Decreto nº 14.343⁵, em 7 de setembro de 1920. A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi transformada na primeira instituição de ensino do país, que congregava três escolas de ensino superior: a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de Direito já existente na capital da República. Somente em dezembro de 1928, foi promulgado um decreto com as condições de funcionamento, e em abril de 1929, as regulamentações. Os documentos consideravam que as universidades criadas nos estados gozariam de “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática” (CUNHA, 1986, p. 214).

É importante destacar que a primeira universidade pública não foi constituída para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a elite, sem uma definição clara de suas próprias funções, que

⁵ Cf. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

deveria se constituir em um espaço de investigação científica e de produção de conhecimento que respondesse às necessidades sociais mais amplas (FÁVERO, 2006).

Muitas críticas foram direcionadas à criação da universidade, atribuindo a ela a característica “de fachada”, que consistia em um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes e que mantinham o mesmo currículo (CUNHA, 1986). Mas, mesmo com todos os problemas e incongruências, a criação legal da primeira universidade pelo Governo Federal reavivou e intensificou o debate em torno do problema universitário no país, destacando questões sobre concepção de universidade, funções que deverão caber às universidades brasileiras, autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006).

Foram muitas crises e reformas desde a sua origem, ou até mesmo antes de seu “nascimento”, uma vez que já havia muitos embates sobre sua criação e necessidade (ÉSTHER, 2014). Sempre houve conflitos entre concepções concorrentes sobre seu papel e forma de atuação, podendo-se afirmar que a própria instituição é multifacetada e tem em seu cerne múltiplos interesses, o que ao mesmo tempo propicia a crítica e o debate (ÉSTHER, 2014).

Mesmo sem resolver os problemas anteriores, soma-se nos últimos anos o neoliberalismo, que vem influenciando o campo educacional latino-americano, estabelecendo uma série de medidas que evidenciam uma profunda redefinição do Estado em sua relação com a educação na prestação de serviços sociais, assistindo-se principalmente a uma retração financeira e a tentativas de privatizações desses serviços (MANCEBO, 2008).

Desta forma, em toda América Latina, foram adotadas medidas através de leis, em maior ou menor escala de acordo com as particularidades locais, como: racionalização de recursos na manutenção da educação; avaliações gerenciais para controle do sistema educativo; flexibilização de gestão resultando em concentração de decisões em um núcleo; reformas curriculares; modificações no trabalho docente; diversificação das instituições podendo não conter indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão; privatização dos sistemas educacionais; e delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas, mercantilizando o conhecimento (MANCEBO, 2008; LEHER, 2009).

No caso brasileiro, o Estado, sobretudo o governo, não formula uma proposta clara sobre a educação na sociedade de classes, permitindo que influências, especialmente estrangeiras, atuem na conjuntura brasileira (MENDES; FÁVERO; BRITTO, 2006). Países hegemônicos, por exemplo, como os Estados Unidos, a França e outros influem explícita ou implicitamente na educação brasileira, isto é, num país dependente (MENDES; FÁVERO; BRITTO, 2006).

Observa-se a intensificação de um processo de mercadorização do sistema educacional superior, uma vez que a transformação não é algo dado de forma rápida, mas que vai acontecendo paulatinamente “a transformação do capital em ciência, (...) produziu a ideia de sociedade do conhecimento, na qual o fator mais importante é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos” (CHAUI, 2003, p. 4), além de redução das funções sociais exercidas pelo Estado e ampliação do espaço e poder dos interesses privados (MANCEBO, 2008).

Simultaneamente a esse processo de mercantilização do conhecimento, por outro lado, há uma pressão social que amplia a concepção do espaço público restrito da universidade, em nome de um espaço público muito mais heterogêneo e por concepções de responsabilização social muito mais exigentes (SANTOS, 2005).

Neste contexto, está a expansão das instituições universitárias públicas brasileiras, que se iniciou em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2003) e prosseguiu durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2004–2010). No período, as matrículas passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010 (AGUIAR, 2016). Por conseguinte, a presidenta Dilma Rousseff reafirmou a continuidade do programa de expansão da educação do governo Lula anunciando a construção de 4 novas universidades federais, criação de 47 novos *campi* universitários e 208 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (FERREIRA, 2012).

A democracia, com uma face social e participativa, sempre foi marcada pela restrição e concentração de poder, devido às limitações formais e informais à cidadania das mulheres, da população negra periférica e da população indígena (BIROLI, 2017). Nos governos que tiveram ações mais relevantes para programas focados em transferência de renda e democratização do ensino universitário, os programas funcionaram como dispositivos disparadores para a produção de novos sujeitos sociais e políticos (ROQUE, 2017).

Toda implementação de uma política pública social implica em mudanças, rearranjos dos atores sociais de acordo com a nova correlação de forças, pois estes estão em luta constante por espaços, e a efetivação de novas políticas apresenta-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

As mudanças de atores sociais se estenderam ao contexto das universidades públicas brasileiras que além da criação e expansão de instituições já existentes através de novos *campi* e do Reuni, foram promovidos mecanismos de inclusão social por meio do ingresso de alunos de cotas sociais ou raciais e a implantação do Enem como critério de seleção dos estudantes para concorrer às vagas nas universidades dispostas em nível nacional no Sisu.

Nesse contexto de crescimento significativo de matrículas de estudantes de camadas menos privilegiadas, é preciso considerar o quanto as condições e as políticas institucionais encontradas por esses alunos nas universidades favorecem sua permanência e uma formação adequada de todos, independentemente de classe social e formação cultural (COSTA; DIAS, 2015).

Mesmo com as políticas de ação afirmativa relacionadas à promoção da igualdade de oportunidade e possibilidade de concorrer a determinadas vagas no ensino superior a indivíduos que não teriam esse acesso, as diferenças de gênero, grupo étnico ou racial, condição social são mantidas (COSTA; DIAS, 2015; SOTERO, 2013). Algumas considerações que podem ser feitas, com base no que apontam os dados específicos sobre ensino superior, são de que as mulheres ingressam em maior quantidade nesta modalidade de ensino, mas o fazem principalmente via IES privadas e em cursos de menor prestígio⁶ (MARCONDES *et al.*, 2013). Ao tratar especificamente da mulher negra, observa-se que a sua inserção é menor que a de mulheres brancas, mas os padrões de ingressos, em IES privadas e em cursos de menor prestígio, mantêm-se (MARCONDES *et al.*, 2013).

Mais do que discutir a relevância do aspecto econômico para a permanência dos estudantes nas universidades, é importante considerar outros fatores influenciados pela integração ao ambiente social e acadêmico, o nível de expectativas do aluno sobre seu curso, sua profissão, sua vida universitária (COSTA; DIAS, 2015), questões como gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião e outros marcadores sociais, que também podem constituir barreiras “invisíveis” à conquista da formação superior (ALVARENGA *et al.*, 2012).

O conhecimento, a palavra escrita legitima normas sociais, constrói leis, identidades nacionais, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Nos países pluriétnicos, o conhecimento transdisciplinar, heterogêneo, que promove o diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, está a emergir ainda do interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários – étnicos ou outros – entram na universidade e verificam que a sua inclusão é também uma forma de exclusão, quando confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades de onde se sentem originários (SANTOS, 2005).

⁶ Uma noção acurada de prestígio de cursos de ensino superior no Brasil deve levar em consideração vários fatores, como a concorrência no ingresso, o custo monetário para a permanência no curso, a média de remuneração para os profissionais de determinada carreira, entre outros (MARCONDES *et al.*, 2013, p. 48). Além disso, cursos que possuem inclinação ao cuidado com o outro, historicamente são mais associados às atividades ditas femininas, e as mulheres continuam em maior número nessas carreiras, de educação, saúde e bem-estar social, serviços, humanidades e artes (BARRETO, 2014).

As formas de exclusões se relacionam com os sentimentos de pertencimento/não pertencimento do aluno à configuração social da universidade, que depende muito do curso, da composição de uma determinada turma, como mostra a pesquisa de Zago (2006). Estudantes com expectativas semelhantes, sem muita diferença social, se identificam entre pares, e o maior distanciamento, o sentimento de não se sentirem parte do grupo ocorre em cursos que congregam uma população mais elitizada, tais como medicina, direito, odontologia, entre outros. Dada a importância da inserção, uma vez que através dela há a possibilidade de crítica/resistência em razão do distanciamento social e dos seus reflexos na vida estudantil que ainda continuam, a saída que tais estudantes encontram para se fortalecerem na vida universitária é o caminho da militância estudantil (ZAGO, 2006), que constitui o universo de movimentos sociais na esfera universitária.

Entende-se como movimento social ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que promovem ações de organização das demandas populares, adotando diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta via mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc., até as pressões indiretas (GOHN, 2011). Ao realizar tais ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social, os que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo (GOHN, 2011).

Em muitas universidades, os estudantes, principalmente aqueles que fazem parte de minorias, têm se unido por interesses, afetos, diálogos, experiências, reafirmando e transformando esse mesmo grupo. São os chamados – inclusive por seus participantes – coletivos⁷ (MIGLIORIN, 2012). Os coletivos são formados por irradiação dessa intensidade de relações, e eles são um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos (MIGLIORIN, 2012).

A palavra feminismo, para o bem ou para o mal, significa luta das mulheres, movimento de mulheres, mulheres que lutam por mulheres, é um posicionamento diante das lutas, autonomia de seus corpos (PAREDES; GUZMÁN, 2014) e, mais do que isso, é um projeto epistêmico de luta política.

Feminismo é um movimento político e de transformação que disputa todas as esferas da vida e de poder. Não por acaso, feministas cunharam a expressão

⁷ A pesquisa foi conduzida utilizando o termo movimentos sociais segundo a definição de Gohn (2011), mas durante a coleta de dados, observou-se que as entrevistadas e participantes do trabalho usavam os termos movimentos sociais e coletivos como intercambiáveis, e mostravam que apesar disso, tinha prevalência o termo coletivo. Desta forma, passa a ser adotado o termo coletivo como conceito central dessa pesquisa, respeitando-se o posicionamento das ativistas que dela participaram.

de que “o pessoal é político”, tendo por objetivo lançar à esfera pública as desigualdades de gênero, bem como impulsionar, com isso, a defesa de uma sociedade igualitária. Nesse sentido, o feminismo é uma ideologia e, como tal, constitui e disputa um projeto de mundo que abarca todas as esferas, sejam elas filosóficas, sociológicas e econômicas. Contudo, devido às diversas vertentes, utiliza-se cada vez mais a expressão “feminismos” para garantir o caráter plural desse movimento. Mas ainda sim, é importante ressaltar os pontos-chave e de encontro dessas diversas vertentes: a luta pelo fim da subjugação das mulheres; a autonomia; o fim do patriarcado; a pluralidade de existências e atuações; e a defesa da igualdade (BORGES, 2017, p. 135).

Apesar da crescente consolidação desse campo de estudos no Brasil, a inserção do feminismo no espaço acadêmico sempre foi controlada, ocorrendo predominantemente na pesquisa, em detrimento do ensino na graduação, ocorrendo muitas vezes a (in)visibilidade do assunto em diversos campos do saber e na estrutura curricular das universidades (NARVAZ; KOLLER, 2007).

Neste sentido, para mudar esse cenário em que a colonialidade do saber oculta os conflitos centrais da sociedade, bem como as demandas e potencial das mulheres, a presença e a ação de coletivos têm papel fundamental. Isso é parte integrante do movimento de descolonização do saber (COSTA, 2010).

A ampliação do caráter educativo das ações coletivas dos movimentos sociais estende este cenário em novas esferas públicas, promovendo o surgimento de novos formatos das relações e participações das lideranças, como a busca da institucionalização de práticas antes autônomas (GOHN, 2011). Neste sentido, questiona-se o papel dos coletivos feministas no âmbito das universidades, a saber: que efeitos eles têm produzido nas salas de aula, laboratórios de pesquisa e para além da academia?

Para desestabilizar muitas “verdades” postas e utilizadas pela linguagem dominante como forma de manutenção de poder, é necessário pensar a partir de novas premissas (RIBEIRO, 2017). Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade da não hierarquização, que historicamente legitimou-se como superior a epistemologia eurocêntrica, do pensamento moderno, inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2017).

2.2 Da colonialidade do gênero ao feminismo decolonial

A conquista do continente americano pelos europeus fez com que duas articulações históricas viessem posteriormente: a modernidade e a organização colonial do mundo (LANDER, 2005). A partir de um ponto de vista particular das histórias e experiências da

Europa, colocada como centro do mundo, foi construída uma grande narrativa universal que é radicalmente excludente, e estabelece uma conformação colonial entre o ocidental ou europeu – concebido como o moderno, o avançado – e os “outros”, o restante dos povos e culturas do planeta (LANDER, 2005).

Portugal transpôs para a colônia brasileira a cultura que considerava a mulher um ser inferior, *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil, categoria a qual pertenciam as mulheres, crianças e doentes mentais (RIBEIRO, 2007). Os versos populares declamados na época giravam em torno de: “para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”; “a mulher honrada deve ser sempre calada” (RIBEIRO, 2007). No Brasil, a educação feminina na época colonial era restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos; tanto as mulheres brancas, ricas, pobres, negras, escravas ou índias não tinham acesso à leitura ou à escrita (RIBEIRO, 2007). Até mesmo as portuguesas eram, em sua maioria, analfabetas (RIBEIRO, 2007).

É importante ressaltar que em muitas culturas pré-coloniais, as posições das mulheres também não eram particularmente boas quando comparada aos homens, porém a colonização e a colonialidade impediram que os elementos culturais e sociais locais fossem mantidos, alterando-os (MIGNOLO, 2005). Neste sentido, conforme a colonialidade se infiltra, ela vai conseguindo poder em vários aspectos da vida da mulher, como por exemplo, na divisão sexual do trabalho, na esfera doméstica, no domínio público da autoridade, na esfera do trabalho assalariado, no controle da biologia de sexo e reprodução, entre outros (LUGONES, 2014).

A colonialidade construiu-se através de uma verdade universal, que homogeneizou diferenças tanto geográficas quanto identitárias dos sujeitos, desconsiderando e tentando apagar as diversas culturas, histórias, etnias, raças, políticas e economias dos povos, subalternizando seus conhecimentos (MIGNOLO, 2005). A própria história da Europa e dos Estados Unidos levou os colonizados a pensar que eram um povo sem história ou com menos importância, que até hoje persiste a imagem dos países denominados como “primeiro mundo”, acreditando que é necessário se validar no Norte, porque o Sul será sempre o Sul (PAREDES; GUZMÁN, 2014).

Deste sistema surge o que Mignolo (2005, p. 40) chama de imaginário do mundo moderno/colonial, que é a “complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias”. Os vários países da América Latina detinham uma história, suas próprias referências, suas línguas, seus legados cujo esquecimento era a própria colonialidade (MIGLIEVICH, 2017).

A distinção fundamental entre colonialismo e colonialidade refere-se ao fato de que o fim da colonização ou do período colonial não extinguiu a colonialidade (QUIJANO, 2005),

em que as estruturas de poder e subordinação passaram a ser reproduzidas pelos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno (ASSIS, 2014).

A matriz colonial se expressa de forma hegemônica através do poder e dominação do controle do trabalho, classificação racial e de gênero da população, da natureza e dos meios de produção, e do conhecimento (QUIJANO, 2005). Para compreender a presença da colonialidade na universidade é necessário relacionar sua estrutura às interfaces da colonialidade do saber, do ser e do poder (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

A colonialidade do saber impede que os países colonizados consigam compreender o mundo em que se vive a partir de suas próprias epistemologias (PORTO-GONÇALVES, 2005), colocando como verdadeiro, relevante e científico o conhecimento das sociedades metropolitanas e como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos, leigos, incomensuráveis e incompreensíveis o conhecimento dos territórios colonizados (SANTOS, 2007), como se observa no processo de implantação das universidades do Brasil apontado na seção anterior. Ela está organizada de modo a dar legitimidade ou ilegitimidade a conhecimentos, estando profundamente ligado à produção de discursos favoráveis ou desfavoráveis, respectivamente, à manutenção do *status quo* (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). A colonização das mentes está na reprodução da noção de que ciência e epistemologia são singulares, objetivas e neutras, e que certas pessoas são mais capazes de pensar que outras (WALSH, 2007a).

A ciência foi produzida e disseminada pela Europa como um modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, descartando todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Essa perspectiva dominante do conhecimento está presente na América Latina tanto nas universidades quanto nas escolas e faculdades, o que exalta a produção intelectual do euro-americano como “ciência” e sabedoria universal, relegando o pensamento do Sul e os conhecimentos locais (WALSH, 2007a).

Espera-se que a universidade seja o centro de produção de conhecimento e que esse conhecimento seja a base para a mudança social. Porém, num contexto marcado pela colonialidade, a formação profissional oferecida pela universidade, a pesquisa, os textos utilizados, as revistas de publicações científicas, os cursos de pós-graduação, os regimes de avaliação e o reconhecimento de seu corpo acadêmico apontam para a reprodução sistemática de uma visão do mundo a partir das perspectivas hegemônicas do Norte, contribuindo para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente (LANDER, 2005).

Aliado a colonialidade do saber, opera a colonialidade do ser, que se sustentou e sustenta colonizando as perspectivas cognitivas, os sentidos que cada indivíduo atribui às experiências

vividas, ao imaginário, ao universo de relações intersubjetivas do mundo, ou seja, invadindo e manipulando a cultura (QUIJANO, 2005). A criação desta superioridade opera através do dualismo Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno, humanização-desumanização (QUIJANO, 2005), culminando em um genocídio existencial, destituição de identidades (MASO; YATIM, 2014) e impactando a linguagem de muitos povos (MALDONADO-TORRES, 2007).

Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes e não poderiam ser cultivadas e desenvolvidas sem a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005). Historicamente, o poder é uma malha de relações sociais de exploração, dominação e conflitos articulados, basicamente, em torno da disputa pelo controle das seguintes áreas de existência social, a saber: 1) trabalho e seus produtos; 2) a “natureza” e seus recursos de produção; 3) sexo, seus produtos e a reprodução das espécies; 4) conhecimento; e 5) a autoridade, a coerção, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular suas mudanças (QUIJANO, 2007).

O padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, tendo a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e dominação social; 2) capitalismo como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como centro de controle da autoridade coletiva e do Estado-nação moderno como sua variante hegemônica; e 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, particularmente no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2001).

Neste sentido, a colonialidade do poder é um conceito que explica a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da ideia de “raça” (QUIJANO, 2001), construída como uma estrutura biológica que situava índios, negros e mestiços como indivíduos naturalmente inferiores em relação a outros; e a articulação do controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005).

A análise de Quijano (2005) nos fornece uma compreensão histórica da inseparabilidade da racialização e da exploração capitalista, incorporando a questão de gênero, porém de forma marginal e instrumental, sendo esta a crítica que Lugones (2014; 2007) elabora, pois para ela a análise de Quijano pressupõe uma compreensão patriarcal, heteronormativa⁸ e cisgênero⁹ das

⁸ Conjunto de normas, processos legais e institucionais que conferem à heterossexualidade o *status* e o monopólio da normalidade gerando e estimulando o estigma, o menosprezo, a exclusão e a violência contra pessoas que não se enquadram nesse padrão (LANZ, 2014).

⁹ Pessoa que se encontra bem ajustada ao rótulo de identidade de gênero – mulher ou homem – que recebeu ao nascer em função do seu órgão genital exposto, de macho ou de fêmea (LANZ, 2014).

disputas sobre o controle do sexo e seus recursos e produtos, aceitando o entendimento capitalista, eurocêntrico e global de gênero (LUGONES, 2008). Portanto, o quadro de análise capitalista, eurocêntrico e global, oculta os modos pelos quais as mulheres colonizadas, não brancas, eram subordinadas e privadas de poder (LUGONES, 2008).

Desta forma, Lugones (2014, 2007, 2008) expande e complexifica a abordagem de Quijano ao pensar a colonialidade do gênero como constitutiva da colonialidade do poder, o que a autora chama de sistema de gênero moderno/colonial.

É importante entender até que ponto a imposição desse sistema de gênero foi tão constitutiva da colonialidade do poder quanto a colonialidade do poder foi constitutiva dele, incluindo os termos de raça como uma condição necessária de sua possibilidade (LUGONES, 2007).

Os gêneros são construções sociais que, baseadas nos órgãos genitais do corpo humano, transformam o corpo não apenas em sexo, mas também atribuído a um sistema hierárquico que inferioriza o feminino e descarta qualquer opção que não seja o reconhecimento de um homem ou mulher (GARGALLO, 2006). Além disso, os gêneros são uma construção cultural complexa, discursiva, em que a superioridade do homem vai sendo perpetuada através da própria cultura do país, possuindo características semelhantes ao racismo e à escravização (GARGALLO, 2006).

A educação para a submissão de mulheres sempre envolve a imposição de um modelo hegemônico de relações de gênero (CELENTANI, 2014, p. 79). Com efeito, resulta na naturalização, na regulação da ordem social que se impõe através da sua identificação com o natural entendido como normal (CELENTANI, 2014). A adaptação do sexo biológico ou de uma “raça” a um comportamento social enraizado como a “ordem natural” do mundo é produzido pela ideologia dominante de uma sociedade através de um tabu, onde historicamente ocorrem proibições sociais em que memórias são intencionalmente apagadas (CELENTANI, 2014).

Além disso, a “diferença sexual” é composta não só como mero atributo biológico, mas também constrói as dinâmicas básicas de distribuição desigual de poder nas sociedades (BIROLI, 2017; HALL, 2015), e se tornou uma questão mais aguda no Brasil na crise política atual que o país enfrenta, em que conectou-se processos de privatização da política – neoliberais e antidemocráticos – e os padrões atuais de conservadorismo moral – antiliberais e antidemocráticos (BIROLI, 2017). O capitalismo passa por uma profunda reorganização e uma crise que impacta tanto no campo econômico quanto no campo político e simbólico, com a ascensão de representantes em diversas partes do globo com uma agenda conservadora e

retrógrada no campo dos direitos civis e democráticos (BORGES, 2017). Um casamento infeliz entre neoliberalismo e conservadorismo moral que vem sendo uma articulação transnacional, tendo diferentes países da Europa e do continente americano sua expressão mais evidente como pode-se observar em *slogans* e documentos na cruzada contra a “ideologia de gênero” (BIROLI, 2017).

As investidas correntes contra a agenda mais ampla dos direitos humanos e da inclusão afirmativa de grupos subalternizados têm como linha de frente a contestação das transformações dos papéis sociais de mulheres e homens na conjugalidade e na moral sexual (BIROLI, 2017). As ofensivas aos “movimentos identitários” são ataques nítidos à população negra, de mulheres, de LGBTQ+ (GONÇALVES, 2017).

Para Gargallo (2006), os grupos subalternizados dissidentes no Brasil reafirmam que não se pode falar de democracia sem abordar os sistemas de opressão que afetam as mulheres e sem criticar em profundidade a perspectiva do feminismo ocidental, expressando através do feminismo oposições ao patriarcado, racismo, capitalismo, individualismo e heterossexismo que as mulheres indígenas, as negras e as lésbicas tiveram e têm constantemente. A autora considera impossível dissociar o patriarcado contemporâneo do racismo, do colonialismo e do capitalismo, porque o “Ocidente” subordina pensamentos diferentes, cria hierarquias e impõe à América o padrão atual de relacionamento entre gêneros (GARGALLO, 2006).

Os golpes sistemáticos de arrogância branca e mestiça, discriminação econômica, marginalização social, exclusão de educação formal e sistemas de saúde não são estranhos à luta feminista e à reflexão, pois, por razões sexistas, todas as mulheres sofreram e sofrem de alguma forma, porém o “feminismo branco” muitas vezes não confronta este contexto com o racismo e o colonialismo (GARGALLO, 2006).

O racismo, o patriarcado, o sexismo são parte de uma sistemática de opressão que subordina e define o lugar de pessoas, grupos e povos, de acordo com sua raça, identidade de gênero, situação socioeconômica, escolaridade, moradia, promovendo acesso desigual às riquezas resultantes do trabalho, assim como a apropriação desigual da renda e de bens (SITO, 2017).

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas (DAVIS, 2011).

Desta forma, perceber e impulsionar exigências que questionam indissociavelmente as hegemonias capitalista, machista e racista é compreender as mudanças no modelo de produção capitalista, inclusive nas suas relações (BORGES, 2017), que não supõem simetria no diálogo, mas exploração e dominação dos sujeitos (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015).

Apontar a construção do masculino universal em nossa sociedade, vértice de estruturas caracterizadas por formas de pensar hegemônicas, universalistas e baseadas na colonialidade etnocêntrica, no racismo e no sexismo tornou-se tarefa urgente, “trata-se de resistir em tempos inóspitos à diferença, fascismos instrumentalizados por diversos matizes, em que misoginia privilegiada apenas é uma de suas formas de suas manifestações” (MARTINS, 2017, p. 152). Isso quer dizer que deve chegar ao fim a colonização do pensamento e corpo das mulheres, o medo, a perseguição, o machismo, o patriarcado, a intimidação, o assédio, a desqualificação cotidiana e o insulto em suas vidas. É lutar contra a discriminação, a violação de corpos, o assassinato de mulheres, a zombaria e a violência (PAREDES; GUZMÁN, 2014).

Imaginar um projeto de nação comum não é reinventar a roda, tampouco ignorar todas as alternativas que já estão em curso, mas trazer para o centro de nosso campo de visão e projeção as múltiplas formas através das quais grupos diversos reinventam os sentidos do bem comum, os sentidos do coletivo (PINHEIRO-MACHADO, 2017). Não é negar ou destruir a ciência existente, mas desconstruir, examinar seus signos e significados, a percepção de como se deu sua construção e, sobretudo, o alcance do estatuto de verdade (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). “Um projeto de nação descolonizada não é uma bricolagem de imagens estereotipadas, mas uma reflexão e, sobretudo, uma aposta profunda na potência revolucionária das raízes populares” (PINHEIRO-MACHADO, 2017, p. 236).

Neste sentido, o feminismo decolonial revê o arcabouço teórico-conceitual produzido pelo feminismo branco burguês, e avança com novas interpretações que explicam a atuação do poder a partir de posições que assumem um ponto de vista subalterno, contribuindo para a produção de novas epistemologias e marcos teóricos que confrontam a produção hegemônica da verdade imposta através da força a partir do momento da conquista e da colonização da América pela Europa e pelos Estados Unidos (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Ao contrário do feminismo euro-ocidental, criado a partir do individualismo de “pensadores” e seguidores (PAREDES; GUZMÁN, 2014), por um grupo específico de mulheres que desfrutaram de privilégios graças as suas origens de classe e raça (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014), o feminismo decolonial latino-americano e caribenho tem a memória das lutas coletivas contra o colonialismo, as ditaduras e, posteriormente, contra o neoliberalismo, possuindo uma característica central, que é o encontro com todas as divergências que isso

implica, estando profundamente ligado à autonomia a ser construída em seu próprio espaço (PAREDES; GUZMÁN, 2014), comprometendo-se com o desmantelamento da matriz de múltiplas opressões, assumindo um ponto de vista não eurocêntrico (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

O pensamento decolonial feminista é relacionado à tradição teórica iniciada pelo feminismo negro, colorido e terceiro mundista nos Estados Unidos e propõe recuperar o legado crítico de mulheres e feministas afrodescendentes e indígenas da América Latina, que levantaram o problema de sua invisibilidade dentro de seus movimentos e dentro do próprio feminismo, dessa forma contribuíram para pensar sobre a imbricação da opressão de classe, raça, gênero e sexualidade (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014). O pensamento feminista negro se estabelece apontando, a princípio, a pluralidade de existências e pautando-se contra universalidades (BORGES, 2017), mostrando suas críticas à teoria clássica, o modo como essas teorias não servem para interpretar a realidade e a opressão de mulheres racializadas, cujas origens são de territórios colonizados (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

É importante destacar que uma mulher negra não é triplamente oprimida ou mais oprimida que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar, de uma perspectiva, de um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (BAIRROS, 1995). Compreendendo isso, observa-se que a relação das mulheres negras e das mulheres brancas com a estrutura patriarcal se difere (SITO, 2017).

Desta forma, o importante debate aberto pelas feministas brancas, apesar de suas indiscutíveis contribuições, não tem conseguido resolver os problemas evidenciados pelas feministas negras, lésbicas, coloridas, indígenas, do terceiro mundo, que desde cedo entenderam a profunda interconexão entre as estruturas de dominação, o racismo, a modernidade e a colonialidade (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Uma teoria feminista que é supostamente sobre “mulheres”, mas que de fato é apenas sobre certas mulheres, pode ser considerada falsa, provavelmente etnocêntrica e de utilidade duvidosa, exceto para aqueles cuja posição no mundo ela fortalece (LUGONES; SPELMAN, 1983), pois quando se fala de “a mulher”, o modelo é a mulher branca, de classe média a alta, do primeiro mundo, heterossexual (LERMA, 2010).

Seres humanos não deveriam ser pensados da mesma forma, pois isso seria lhes tirar o caráter de humanidade (RIBEIRO, 2017). Os acontecimentos contemporâneos, por sinal, têm mostrado cada vez mais a instabilidade de qualquer projeto que se pretenda universalmente homogêneo (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015).

Basear-se apenas na análise do gênero como uma categoria analítica explica a subordinação de mulheres e teóricas feministas que não foram capazes de observar e criticar seus próprios privilégios dentro do grupo de mulheres considerando o viés de raça e classe (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014). Isso impediu e não permite ainda hoje, que o feminismo clássico, ao problematizar a produção de conhecimento e os critérios aos quais essa produção é acolhida, explique a colonialidade que permeia todo o seu – próprio – trabalho (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Lugones e Spelman (1983) veem que as razões relacionadas com o discurso cheio de reclamações com mulheres brancas/anglo é que estas e as mulheres subalternizadas não falam a mesma língua, e quando as mulheres vulneráveis falam, têm de usar a linguagem da experiência e das teorias feministas hegemônicas.

Como a sua linguagem e suas teorias são inadequadas para expressar nossas experiências, só conseguimos comunicar nossa experiência de exclusão. Não podemos falar com você em nossa língua porque você não a entende. Assim, os fatos brutos que compreendemos sua língua e que o lugar onde a maioria das teorias sobre as mulheres está ocorrendo é o seu lugar, ambos se combinam para exigir que usemos sua linguagem e distorcemos nossa experiência não apenas ao falar sobre isso, mas no vivendo disso, ou que permanecemos em silêncio (LUGONES; SPELMAN, 1983, p. 575, tradução nossa).

As produções intelectuais, saberes, vozes e experiências dos grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada são mantidos em um lugar silenciado estruturalmente por condições sociais que dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções (RIBEIRO, 2017). Esta questão se relaciona com a “egopolítica do conhecimento” que sempre desvinculou o sujeito enunciador e seu lugar epistêmico/étnico-racial/sexual/de gênero das análises, das falas, dos conhecimentos, conseguindo gerar uma ciência universal que oculta esse sujeito que se pronuncia (GROSFOGUEL, 2009). Desta forma, o lugar de fala não está relacionado só com quem fala, mas também com a “geopolítica do conhecimento”, em lugar da egopolítica, ou seja, posicionando e vinculando a ligação entre o *locus* da enunciação, o lugar geopolítico e o corpo-político do sujeito que fala (GROSFOGUEL, 2009).

O lugar de fala¹⁰, a partir do ponto de vista feminista, é resultante do lugar social que ocupa na sociedade, ou seja, não poder acessar certos espaços acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas

¹⁰ É importante lembrar que esse termo na perspectiva dos estudos pós-coloniais tem um amplo debate especificamente na obra de Spivak (2010), “Pode o subalterno falar?”.

universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, restringindo não só o falar, as palavras, mas a possibilidade de existir (RIBEIRO, 2017).

Algumas vozes de certas mulheres são mais propensas a serem ouvidas do que de outras, pois nem todas as mulheres são igualmente vulneráveis em relação à raça, à classe, etc., e o grupo das mais vulneráveis sentem sempre um convite ao silêncio, em vez de discursos, e quando são solicitadas a falar – se forem solicitadas – é sobre “mulheres” – com o invólucro claro (LUGONES; SPELMAN, 1983). Aquelas pessoas cujas vozes não podem ser ouvidas referem-se ao que Gramsci chama de “proletariado”, que Spivak (2010) resgata para se referir ao termo subalterno (SPIVAK, 2010). Neste sentido, destaca-se que nem todo e qualquer sujeito marginalizado pode ser considerado subalterno, somente os que se apresentam em um lugar silenciado (SPIVAK, 2010).

Muitas feministas evidenciam a importância da mulher falar sobre sua própria vida e sobre a destrutividade de outras pessoas que pressupõem falar sobre elas ou para elas (LUGONES; SPELMAN, 1983). Lugones e Spelman (1983) chamam de opressão internalizada o fenômeno de vivenciar a vida em termos de conceitos empobrecidos e degradantes que outros acharam conveniente usar para descrevê-la, pois as experiências que uma pessoa vivencia são profundamente influenciadas pelo que é dito sobre elas. Para as autoras, ter a oportunidade de falar sobre a própria vida, dar conta dela, interpretá-la, é essencial para liderar essa vida em vez de ser conduzida, de ter o domínio masculino sobre os relatos da vida das mulheres (LUGONES; SPELMAN, 1983), pois a mulher ainda não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem (RIBEIRO, 2017).

A exigência de que a “voz da mulher” seja ouvida e a busca pela “voz da mulher” é um dos temas centrais da teoria feminista, e na medida em que pressupõe o silenciamento de algumas mulheres, revela um padrão sistemático de poder, autoridade e injustiça (LUGONES; SPELMAN, 1983). Esta problemática culminou na expressão “lugar de fala”, cuja origem é imprecisa, mas acredita-se que se deu a partir de discussões sobre “ponto de vista feminista”, reflexões e trabalhos sobre diversidade, teoria radical crítica e pensamento decolonial moldados no seio dos movimentos sociais (RIBEIRO, 2017).

Argumenta-se, também, que esta discussão é sobretudo estrutural, sobre o *locus* social, questionando a legitimidade que é conferida a quem pertence ao grupo localizado no poder (RIBEIRO, 2017). Quem pode falar? O que acontece quando os subalternos falam? O que é permitido falar? São considerados saberes o que se constrói fora do espaço acadêmico? (KILOMBA, 2010; RIBEIRO, 2017). O importante é que os indivíduos que pertencem ao *locus*

social privilegiado consigam enxergar as hierarquias produzidas e como isto impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados, de modo a apontar para a importância de quebra de um sistema vigente que inviabiliza essas narrativas (RIBEIRO, 2017).

Desta forma, além de refutar o olhar colonizador sobre os corpos, saberes e produções das mulheres colonizadas, é preciso que se parta de outros pontos para promover discursos contra-hegemônicos constituídos a partir de outros referenciais e geografias, que visem pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante (RIBEIRO, 2017). “Pensar em lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia” (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Além disso, através de jogos de linguagem e simbolismos, novos mecanismos de poder produzem diferenças colocando como “outros” o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente e construindo subjetividades que rejeitam, que são intolerantes a estas diferenças e exigem a supressão delas (CASTRO-GÓMEZ, 2005). A tarefa de se ter uma visão crítica da sociedade é, então, tornar visível os novos mecanismos de produção das diferenças (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 86). Neste sentido, é preciso construir novas cosmologias e epistemologias a partir de “outros” lugares de enunciação, incluindo o feminismo dentre esses “outros” espaços de teorização, interpretação e intervenção na América Latina (COSTA, 2010).

Isso se relaciona com a descolonização do saber eurocêntrico-colonial que Walsh (2007b) chama de pensamento próprio latino-americano. Isto significa que o pensamento localizado, culturalmente específico ou entendido a partir de experiências não deve ser considerado como um pensamento crítico diferente, pelo contrário, permitir a conexão entre os vários pensamentos próprios é apresentar seu caráter político e decolonial mais amplo de pensamento (WALSH, 2007b).

Seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam de raça, gênero, classe para que se possa construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram escondidos dentro da normatização hegemônica (RIBEIRO, 2017). Mais do que dar a voz a mulheres silenciadas, é necessário treinar os ouvidos dos demais para que a voz ao ser pronunciada seja escutada e valorizada (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). Isso significa confrontar o universalismo para o reconhecimento da diversidade epistemológica, ontológica e cultural (SANTOS, 2008), deslocando as formas hegemônicas do conhecimento (MIGLIEVICH, 2017).

A pessoa que reside na diferença colonial, constantemente “viaja-entre-mundos”, entre o lugar onde são inteiras e completas e o lugar onde a dominação caracteriza-as como sendo outras (DIAS, 2014). O conceito de viajar-entre-mundos de Lugones (1987) mostra que só é possível se identificar e entender o que é ser a outra pessoa viajando para o “mundo” dela, e isto também fará entender o que é ser nós mesmos em seu mundo. Parte de conhecer outras mulheres é conhecer os seus “mundos”, e conhecê-los é parte de amá-las (LUGONES, 1987). É este pensamento que pode moldar um modo transversal e horizontal de comunicação e interação desinteressada, aberta e descentralizada das teorias e práticas feministas ocidentais e não ocidentais (TLOSTANOVA; KOOBAK; THAPAR-BJÖRKERT, 2016).

Por essas razões, a teoria feminista – de todos os tipos – deve basear-se na variedade de histórias da vida real que as mulheres fornecem sobre si mesmas (LUGONES; SPELMAN, 1983). Esta aborda a reconstrução quando desprende do conceito de mulheres como mulheres, pois não chegou a este conceito como uma consequência do diálogo com muitas mulheres que são culturalmente diferentes, ou por qualquer outro tipo de investigação de diferenças culturais que podem incluir distintas concepções do que é ser uma mulher (LUGONES; SPELMAN, 1983).

O diálogo coloca em posição de fornecer uma melhor explicação da experiência de cada um e da própria experiência, portanto é necessário entender as experiências e o mundo do outro não como um observador entende as coisas, mas como um participante, como alguém que tem uma participação nelas as entende (LUGONES; SPELMAN, 1983). Esse aprendizado é extremamente difícil, porque requer abertura, sensibilidade, concentração, autoquestionamento, circunspeção e esforço para entender o que as vozes das mulheres vulneráveis estão dizendo, para então se poder engajar em um diálogo mútuo, que não se reduza a uma instância, a uma abstração chamada “mulher” (LUGONES; SPELMAN, 1983, p. 581) que invisibiliza as “outras” mulheres: coloridas e não pertencentes à classe social dominante (ALMENDRA, 2014).

Mignolo (2008) chama a atenção para posições fundamentalistas que podem levar à intolerância e que estão presentes no que ele destaca como política de identidade que permeia todo o espectro das identidades sociais, detém o controle na construção de uma identidade que se aparenta como “natural” do mundo, através de conceitos universais abstratos (MIGNOLO, 2008), como a palavra “mulher”. Por esse motivo, o autor argumenta a relevância extrema da identidade em política, que é crucial para a opção decolonial, pois “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores – raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero –, e de expeli-los para fora da esfera

normativa do real” (MIGNOLO, 2008, p. 291). Já a identidade em política, vem a construir teorias e ações políticas que desnaturalizem a construção racial, patriarcal e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (MIGNOLO, 2008).

O projeto de colonização das identidades silencia e desautoriza historicamente certas identidades em detrimento de outras, que são fortalecidas (RIBEIRO, 2017). Neste sentido, nos movimentos sociais contemporâneos, há diferentes correntes ideológicas que sustentam os ideais dos ativistas e as identidades dos movimentos, o que pode explicar a fragmentação existente tanto no que se refere às propostas como às formas de lutas em grupos que possuem pautas e temas em comum, por exemplo (GOHN, 2011). Se por um lado, esse encontro da diversidade dos movimentos representa a possibilidade de fragmentação e fragilidade, por outro, também, representa o reconhecimento intersujeitos e interorganizacional, criando um potencial de democratização no âmbito das relações sociais e políticas, em que há uma passagem do individualismo para a construção de sujeitos sociais (SCHERER-WARREN, 2008).

Os interesses dos indivíduos que os ligam em redes são cada vez mais cruzados, diversos e frequentemente tênues. Luta-se cada vez mais em torno de códigos culturais, valores e interesses diversos. Essa luta se dá, cada vez menos, a partir dos indivíduos e mais sobre a construção de sujeitos sociais (MACHADO, 2007).

A saber, o movimento feminista está longe de ser um campo homogêneo. Ao contrário, há diferentes debates nos quais não há consenso, sendo possível observar amplas e complexas discussões que dão conta das discontinuidades e rupturas dentro do movimento e da academia feminista que remetem tanto a aspectos teóricos quanto práticos, incluindo tensão, interdependência e múltiplas conexões (ALMENDRA, 2014).

As conexões e as coalizões no enfrentamento contra a opressão envolvem o reconhecimento da interseccionalidade como real e importante para a luta e requer um movimento de afiliação com outros grupos reconhecidos como resistentes, aspectos que se mostram extremamente difíceis de alcançar por possuir barreiras, como o aspecto da comunicação (LUGONES, 2006).

A interseccionalidade é uma ferramenta conceitual e analítica útil para entender e responder às maneiras pelas quais o gênero se cruza com outros eixos que dão origem a situações, opressões ou privilégios, e que não podem ser entendidos separadamente como raça, classe social, orientação sexual, diversidade funcional etc. (ALMENDRA, 2014;

AKOTIRENE, 2018; RIBEIRO, 2018). Portanto, é um instrumento de luta política (HIRATA, 2014).

Tirar essas pautas da invisibilidade e promover um olhar interseccional sobre as realidades, mostra-se muito importante para que se fuja de análises simplistas ou para se romper com universalidades que excluem (RIBEIRO, 2017), pois, mais do que compartilhar espaços de poder, é necessário pensar no empoderamento como um mecanismo estratégico, com centralidade em uma luta interseccional (SITO, 2017).

Como em outras formas de construção de barreiras à inteligibilidade por meio da dominação, a linguagem e o discurso do colonizador sempre tiveram o *status* da verdade e da realidade (LUGONES, 2006). Como argumentado anteriormente, acredita-se que a desconstrução dessas linguagens e discursos se dá através do diálogo, pois o poder da palavra permite a conectividade, interações e encontros das sociedades, gerando visões de mundo holísticas que possibilitem que as pessoas se tornem mais humanas e empoderadas. A desconstrução vem sendo um processo que influencia no surgimento de novas demandas e validações de conhecimento (COLLINS, 2002).

Castro-Gómez (2007) argumenta que, embora ainda muito incipientes, estão sendo incorporados novos paradigmas de pensamento e organização dentro das universidades, que poderiam contribuir para quebrar a armadilha da modernidade/colonialidade através da transdisciplinaridade, que constrói pontes para um diálogo transcultural de conhecimento.

A transdisciplinaridade se apresenta no panorama decolonial expressando seu teor ético de ampliação e aceitação das diferenças, para a elaboração de uma crítica eficaz à modernidade que por longos séculos obscureceu sua outra face, a colonialidade e sua violência (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). Embora o discurso sobre transdisciplinaridade ou, pelo menos, interdisciplinaridade esteja cada vez mais frequente nos programas e nos projetos universitários, é questionável se há avanços institucionais significativos nesse sentido. Contudo, espaços informais podem abrir possibilidades de diálogos que não são comportados no modelo hegemônico de educação e formação universitária que prevalece no país.

Neste sentido, os movimentos sociais inseridos na universidade fomentam a possibilidade de um redimensionamento crítico, tanto da instituição, quanto dos conhecimentos e da formação acadêmica dos futuros profissionais, em que procuram articular sua intervenção com as lutas pela garantia de direitos sociais e da cidadania em seu sentido pleno, e possibilitam a qualificação das lutas sociais, construção de instrumentos e expansão dos caminhos na afirmação de uma nova ordem social livre e emancipada (MONTEIRO, 2017).

O projeto feminista de descolonização do saber é ver o gênero como categoria colonial, elemento estruturador da colonialidade do poder, pois isso permite historicizar o patriarcado, salientando as maneiras pelas quais a heteronormatividade, o capitalismo e a classificação racial se encontram sempre já imbricados (COSTA, 2010). O conhecimento está inexoravelmente relacionado ao poder e a modificação na produção do conhecimento está ligada ao potencial emancipatório decolonial, que significa romper com o padrão enrijecido de produção científica e a manutenção dos padrões capitalistas ocidentais, pensar para além da ordem posta, ter um novo olhar sobre o que é legítimo (SILVA; LEITE, 2017). Isso requer examinar criticamente as fontes construtoras da ciência, a quem o discurso serve, qual o propósito ou a estrutura que ele sustenta e alimenta, a fim de articular intelectual e politicamente para que as demais vozes se façam ouvir (SILVA; LEITE, 2017).

Desta forma, interroga-se como os eixos – colonialidade, gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social – são articulados e coconstruídos na dinâmica de produção e luta pelo saber na universidade pública.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Considerando os aspectos singulares e subjetivos do contexto desta pesquisa e a total diferença e especificidade do campo humano (MINAYO, 2012a), a abordagem qualitativa apresenta melhores condições de responder às inquietações deste estudo, pois permite envolver uma multiplicidade de histórias, de tensões e de contradições constantes (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, pois tem por objetivo estudar as características de um grupo de “pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58). Também se configura como explicativa, identificando os fatores, as razões, o porquê das coisas que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos acontecimentos (GIL, 2008).

Neste sentido, justifica-se também qualificar a pesquisa como estudo de caso, em que o interesse está no individual, em uma realidade social específica e em sua complexidade (GODOY, 2006), portanto nos movimentos feministas presentes na Universidade Federal de Lavras. O estudo de caso está voltado à compreensão dos processos sociais, na descoberta, na

interpretação, na compreensão de uma situação em profundidade enfatizando seus significados para os envolvidos (GODOY, 2006).

A pesquisa se guia pela priorização das vozes e experiências de mulheres envolvidas nos movimentos – coletivos – feministas de uma universidade pública, alinhando-se a proposta epistemológica do pensamento decolonial e feminismo decolonial. A relação dinâmica entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente, no qual a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, assumindo o aspecto da não neutralidade da ciência na investigação social (MINAYO, 2012a). Portanto, pressupõem-se que não é apenas o investigador que tem a capacidade de dar sentido ao seu trabalho intelectual, mas todos os seres humanos, grupos e sociedades específicas que dão significado a suas ações e suas construções (MINAYO, 2012a).

3.2 Procedimentos metodológicos

Com o objetivo de compreender o papel dos movimentos feministas na decolonialidade do saber no âmbito da Universidade Federal de Lavras sob a ótica do feminismo decolonial, optou-se pela utilização de triangulação de estudos longitudinais (FLICK, 2009), realizando entrevistas entre fases de observação. Isso fez com que a abordagem fosse ampliada em seu alcance – diferentes técnicas –, nas dimensões de tempo – aplicação repetida de técnicas –, bem como o planejamento de pesquisa se tornasse mais complexo se comparado a uma pesquisa qualitativa normal (FLICK, 2009).

Numa primeira etapa, em busca de dar historicidade à pesquisa, realizaram-se buscas nas redes sociais e publicações da própria universidade que ajudaram a mapear os movimentos e mobilizações feministas que atuam nela, o que também viabilizou a aproximação com as ativistas. Foi utilizada uma pesquisa documental a partir de sites, redes sociais e jornais produzidos pela universidade e pelos grupos a serem estudados. Pouco ou nenhum dado sobre os movimentos de resistência foram encontrados em documentos institucionais. As principais fontes de informação sobre os movimentos foram identificadas nas redes sociais. Esta informalidade também desvela a marginalidade que esses grupos se encontram do ponto de vista institucional.

A partir da identificação dos movimentos, a pesquisadora iniciou contatos com as ativistas por meio de participação nas atividades e nos eventos organizados por elas, abertos para a comunidade universitária ou, para aqueles fechados, com consentimento das ativistas.

Os eventos revelaram-se uma forma efetiva de aproximação e conhecimento dos movimentos de resistência feminista.

Em todas as atividades, eventos, reuniões ou qualquer tipo de manifestação dos movimentos realizados dentro ou fora da universidade foi utilizada a técnica de observação. Embora a dinâmica dos grupos tenha se revelado permeável a participação da pesquisadora em alguns momentos e eventos, a diversidade de identidades e demandas dos coletivos nem sempre permitiram que a pesquisadora se inserisse como parte do grupo. Por isso, não classificamos a observação como participante.

A técnica de observação ajudou a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas, regras e as práticas vividas cotidianamente pelos grupos e instituição observados (MINAYO, 2012b). Nela, a pesquisadora relacionava-se diretamente com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, participando da vida social deles no seu cenário cultural, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto social da pesquisa (MINAYO, 2012b).

Para registrar as informações obtidas com as observações, a pesquisadora utilizou um caderno de campo. Tomou-se nota, nas diversas atividades dos grupos, das principais falas dos oradores assim como quem são eles, das particularidades dos grupos, do público presente, entre outros aspectos. Também foi utilizado como meio de registro da observação o gravador, principalmente quando a naturalidade da observação pudesse ser perturbada pela desconfiança das pessoas observadas mediante o ato de anotação da ocorrência do fenômeno (GIL, 2008). Em reuniões e eventos fechados, as gravações eram feitas com o consentimento do grupo. As formas de registro foram utilizadas e adaptadas de acordo com a atividade, de modo a não perturbar o ambiente ou constranger os atores.

Durante a participação nas atividades organizadas pelos movimentos, foi possível conversar com algumas ativistas, processo que auxiliou, juntamente com as discussões teóricas e informações obtidas na pesquisa documental, a estruturar o roteiro para as entrevistas individuais que foram conduzidas em paralelo a participação e a observação em eventos.

As entrevistas realizadas são do tipo compreensiva, proposta por Kaufmann (2013), nas quais o entrevistador interage com os entrevistados de forma mais livre e criativa, estabelecendo uma dinâmica de conversação, em que o roteiro da entrevista é flexível, servindo como um guia para estimular os entrevistados a falarem sobre determinados assuntos.

O método procura estabelecer um ambiente mais intimista entre os pesquisadores e os entrevistados, tendo como objetivo deixá-los mais à vontade para manifestar suas opiniões de forma sincera (KAUFMANN, 2013). A opção por esse tipo de entrevista se fez buscando

garantir uma relação de maior confiança com as participantes dos movimentos a fim de revelarem com maior abertura aspectos de sua organização, ideias e conflitos. Uma entrevista mais flexível torna menos rígida e de melhor qualidade a interação entre pesquisadora e as mulheres ativistas. Além disso, a liberdade de expressão e o compromisso com as experiências concretas das mulheres estão diretamente ancorados nos princípios do pensamento decolonial.

O método de entrevista compreensiva não se resume ao momento em que um roteiro de perguntas é aplicado, o qual pode ter duração variável, encontros repetidos com os informantes, sempre que possível ou necessário (KAUFMANN, 2013).

Desta forma, foram utilizadas as teorias e conceitos presentes no referencial teórico como base para elaboração do roteiro das entrevistas – apêndice A. A grade de perguntas funciona como um guia para fazer os informantes falarem em torno do tema, com o objetivo de estabelecer uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas (KAUFMANN, 2013).

A grade de questões tem uma sequência lógica e coerente, envolvendo perguntas simples e centrais, cumprindo ressaltar que uma boa indagação pode surgir no momento da interação, podendo não estar composta no esquema elaborado previamente (KAUFMANN, 2013).

As entrevistas foram realizadas com participantes dos movimentos feministas identificados na universidade, a fim de compreender com mais profundidade as ideias do grupo, a sua identidade, as suas causas prioritárias, as opressões e as mudanças vivenciadas nesses grupos.

Apesar de o trabalho ter tido momentos de convívio direto da pesquisadora nos grupos – o que facilitou maior abertura das entrevistadas – sabe-se que as ativistas dos grupos ainda adotaram uma postura cuidadosa nas entrevistas. Isso faz parte do processo, pois se trata de um tema delicado dentro de uma estrutura de poder da universidade.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante consultada às entrevistadas sobre o uso do gravador e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – anexo A –, garantindo o sigilo nominal e a não identificação de suas identidades.

Para análise das informações coletadas, seguiu-se a proposta do próprio Kaufmann (2013), uma interpretação compreensiva que ele chama de narração argumentativa. O autor chama de narrativa o discurso dado pelo informante ao pesquisador. A técnica tem como objetivo entender o fio que vai desde os primeiros tempos da investigação, com o encadeamento das ideias centrais, até relacionar com os dados obtidos da narrativa dos investigados (KAUFMANN, 2013).

3.3 Mulheres que participaram da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Lavras (UFLA) e as entrevistas foram realizadas dentro do próprio ambiente universitário. Foram identificados nas etapas iniciais da pesquisa os grupos que promoviam, no momento da pesquisa, no âmbito da universidade, algum tipo de expressão da luta feminista, e não exclusivamente feminista. Foram contatadas ativistas de cada um deles e convidadas a participarem das entrevistas. As que se interessaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram entrevistadas. Todas as entrevistadas autorizaram a gravação das conversas que foram transcritas na íntegra. A tabela 1 lista os grupos e mulheres que participaram da pesquisa. Foi utilizado nomes de cientistas brasileiras de diferentes perfis para identificar as entrevistadas. Foram ouvidas treze graduandas de diferentes cursos e uma pós-graduanda.

Destaca-se, reforçando o argumento utilizado anteriormente, que a partir das entrevistas foi possível compreender que os movimentos feministas estudados se denominam coletivos e como tal serão tratados a partir daqui, considerando-os como expressões de novos movimentos sociais nesse espaço social.

O contato com cada coletivo e com as ativistas aconteceram de diferentes formas: em rodas de conversas, eventos, palestras, mesas de debates ou reuniões. Nesses espaços, a pesquisadora foi se apresentando e sendo apresentada aos poucos e, quando oportuno, contava brevemente sobre a pesquisa, o que foi lhe conferindo maior abertura com as entrevistadas. O primeiro momento de observação dos movimentos para a pesquisa foi com o coletivo 1 no dia 9 de novembro de 2017 e o último no dia 4 de dezembro de 2018.

Tabela 1 - Perfil das entrevistadas de pesquisa

Ativista	Data da entrevista	Duração
Coletivo 1		
Fernanda	14 de setembro de 2018	57' 15"
Katemari	27 de setembro de 2018	40' 12"
Angela	1 de outubro de 2018	54' 13"
Simone	8 de outubro de 2018	35' 50"
Coletivo 2		
Nadia	4 de outubro de 2018	39' 20"
Maia	2 de outubro de 2018	48' 06"
Coletivo 3		
Anna	23 de outubro de 2018	46' 15"
Celina	24 de outubro de 2018	57' 30"

Coletivo 4		
Bertha	4 de outubro de 2018	59' 01"
Sonia	17 de outubro de 2018	54' 06"
Coletivo 5		
Débora	18 de outubro de 2018	49' 20"
Duília	19 de outubro de 2018	52' 08"
Entrevistas simultâneas – Coletivo 2 e Coletivo 4		
Maria	24 de setembro de 2018	43' 03"
Enedina	27 de setembro de 2018	58' 30"

Fonte: Da autora (2019).

3.4 Análise dos dados

Para a análise das entrevistas, foi seguida a interpretação compreensiva que Kaufmann (2013) chama de narração argumentativa. A operacionalização implica em compor categorias conceituais a partir de frases que se destacam na fala das entrevistadas, observando suas recorrências, contradições, estando atento aos detalhes e às particularidades de cada história e privilegiando a simplicidade e a linearidade da narrativa central, pois a força da argumentação depende dela (KAUFMANN, 2013). A redação de fichas e de apontamentos das entrevistas é recomendada pelo autor e foi realizada, constituída de frases pronunciadas pelas informantes que sejam sugestivas, informativas e argumentativas próximas à problemática da pesquisa, além de trazer episódios intrigantes (KAUFMANN, 2013).

Os fenômenos relevantes surgiram das regularidades sociais, a partir das narradoras. Neste sentido, as categorias começaram a ser construídas e pautadas nas referências que as entrevistadas tinham e davam para os fatos sociais. Desta forma, ao invés de ser importante somente aquilo que a teoria diz para estabelecer as categorias, é igualmente relevante o que as narradoras dizem.

Em um primeiro momento foram pautadas seis categorias: construção e desconstrução de identidades, relacionamentos pessoais e entre grupos, resistências, opressões, reconhecimento e interseccionalidade. Essas categorias foram analisadas numa estrutura lógica que melhor orienta a compreensão do papel dos coletivos. A estrutura se organiza nos seguintes tópicos: 1) O contexto de atuação dos coletivos de resistência feminista; 2) As trajetórias das mulheres e aproximação com os coletivos; 3) Compreendendo os coletivos; 4) As diferentes formas de opressão e manifestações da colonialidade; e 5) O desafio da interseccionalidade.

Uma das dificuldades na realização da pesquisa é que várias categorias aparecem de forma articulada numa mesma fala das entrevistadas, dificultando a listagem das categorias para que a dissertação se torne mais didática. Contudo, isso revela a coerência e a articulação

concreta das categorias na prática e na experiência das entrevistadas, despontando a relevância delas na análise da construção da resistência feminista no âmbito da universidade. Ao priorizar as narrativas, ainda que destacando algumas categorias, optou-se por valorizar as construções práticas, lógicas, subjetivas e linguísticas das mulheres que participaram da pesquisa, de acordo com a perspectiva do feminismo decolonial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise narrativa argumentativa permitiu que emergissem e tivessem papel central na pesquisa o conhecimento e as histórias das mulheres que fazem parte dos coletivos feministas. A seguir são apresentados e discutidos os resultados da interpretação compreensiva distribuídos nos seguintes tópicos: 4.1) O contexto de atuação dos coletivos de resistência feminista; 4.2) Aspectos da trajetória das mulheres e aproximação com os coletivos; 4.3) Compreendendo os coletivos; 4.4) Diferentes formas de opressão e manifestações da colonialidade; e 4.5) O desafio da interseccionalidade.

4.1 O contexto de atuação dos coletivos de resistência feminista

Para compreender as trajetórias das entrevistadas, as opressões e o papel dos coletivos, considera-se importante compreender o contexto da universidade em que se inserem. A Universidade Federal de Lavras, em que os coletivos pesquisados se encontram, consolidou-se historicamente pela ênfase na área das Ciências Agrárias, e está posicionada como a terceira melhor universidade de Minas Gerais e como a nona melhor do Brasil, considerando-se dados de 2015, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (BRASIL, 2017; UFLA, 2018).

Atualmente a universidade possui 31 cursos de graduação presenciais e 5 cursos de graduação a distância. Em relação a programas de pós-graduação, possui 33 acadêmicos – mestrado e doutorado – e 9 mestrados profissionais (UFLA, 2018).

As formas de ingresso nos cursos de graduação na universidade são através do Processo Seletivo de Avaliação Seriada, processo no qual o candidato é avaliado em três etapas consecutivas, uma ao final de cada ano do Ensino Médio; Sisu; processo seletivo por vestibular para os cursos de graduação, modalidade à distância; transferência externa para estudantes regularmente matriculados em cursos presenciais ou à distância de outras instituições de ensino

superior credenciadas pelo MEC e atendendo a alguns requisitos; programa de estudantes com convênios para estudantes estrangeiros (UFLA, 2018).

A UFLA possui programas institucionais de bolsas socioeconômicas; auxílio creche e auxílio financeiro emergencial; moradia estudantil; restaurante estudantil; assistência médica, odontológica e psicológica; bolsas de ensino e aprendizagem; iniciação científica; extensão e cultura; desenvolvimento institucional; entre outros editais e programas que podem ser pleiteados pelos estudantes.

Em 2011, pela primeira vez, o número de mulheres ingressantes na graduação da UFLA ultrapassou o de homens (JORNAL UFLA, 2017). Vale ressaltar que apenas quarenta anos depois da criação da universidade em questão, em 1948, que houve o ingresso da primeira estudante (JORNAL UFLA, 2017). Ainda assim, a participação das mulheres nos cursos permaneceu tímida até o final da década de 1960 (JORNAL UFLA, 2017).

Uma pesquisa realizada na UFLA sobre o ingresso de mulheres e homens nos cursos de graduação oferecidos pela universidade revela que é possível perceber um maior número de mulheres matriculadas em cursos com inclinação ao cuidado e à educação que historicamente são mais associados às atividades ditas femininas, como pedagogia, nutrição, enfermagem, cursos de licenciatura (PORTAL UFLA, 2019). Nos cursos das áreas de exatas e engenharias, o número de homens é predominante (PORTAL UFLA, 2019). Além disso, apesar de as mulheres estarem entrando em maior número na universidade em relação aos homens é preciso fazer a ressalva de que as mulheres brancas estão entrando em maior número, não as mulheres negras (PORTAL UFLA, 2019).

Em maio de 2017, a universidade formalizou sua adesão ao “Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos”, que tem o objetivo de colaborar para a construção da cultura da paz e do respeito às diversidades nas Instituições de Educação Superior (IES)¹¹. As instituições que aderem ao Pacto assumem compromissos como a elaboração de um plano formal de atuação, como exemplo a recepção realizada para os estudantes ingressantes no período letivo 2017/1, que teve oficinas com foco nos assuntos “gênero e sexualidade”, “africanidades e educação”, “gêneros e relações de trabalho”, “cotas raciais nas universidades brasileiras”, “literaturas africanas em língua portuguesa” e “enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias”.

¹¹ Cf. <<http://www.ufla.br/dcom/2017/05/08/ufla-adere-ao-pacto-universitario-pela-promocao-do-respeito-a-diversidade-da-cultura-da-paz-e-dos-direitos-humanos/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

Porém, a fragilidade das práticas voltadas para a questão de gênero e de diversidade no âmbito da universidade foi reforçada em dois eventos ocorridos em 2016 e 2018. No primeiro, um aluno foi barrado por seguranças na entrada da instituição por estar usando saia, no primeiro semestre de 2016. O reitor da universidade disse que a ação dos seguranças foi preventiva, pois “a pessoa veio fora de um padrão considerado por ele razoável observando as normas e, portanto, ele de uma forma extremamente cortês considerou que aquilo ali não era uma vestimenta adequada”. Além disso, anunciou que a universidade iria trabalhar para que as pessoas que tenham como opção se vestir de tal forma fossem cadastradas (G1 SUL DE MINAS, 2016). O fato gerou protesto dos estudantes, condenando a censura que foi realizada. Os estudantes promoveram, desta forma, um “saião”, que foi um protesto que começou na portaria da universidade e seguiu para a reitoria. Todos os manifestantes usaram saias com o objetivo de questionar a ação dos seguranças e a postura da universidade¹². Como parte das manifestações foram realizadas palestras e debates para discussão de assédio e machismo na instituição¹³.

No primeiro período letivo de 2018, para integrar os ingressantes à rotina acadêmica, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) promoveu uma Recepção de Calouros, que constituía em sua programação reuniões entre estudantes, coordenadores de curso e membros da PRG; encontro com o reitor; oficinas; atividades do Diretório Central dos Estudantes (DCE); e trote solidário¹⁴. As oficinas ofertadas pela Coordenadoria de Assuntos de Diversidade e Diferenças (CADD) com temas como “Gênero e Sexualidade”, “Gênero e Trabalho”, “Questões de Gênero”, “História da Lutas do Movimento LGBT”¹⁵ geraram interpretações equivocadas divulgadas em mídias sociais por algumas pessoas, classificando o evento como posicionamento de esquerda radical, causando distorções e confundindo a população, o que levou a universidade a divulgar

¹² Cf. <<https://www.otempo.com.br/cidades/estudante-%C3%A9-barrado-na-entrada-da-universidade-federal-por-usar-saia-1.1293163>> e <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,universidade-tem-protesto-apos-estudante-ser-barrado-por-usar-saia,10000049537>>. Acesso em: 9 maio 2018.

¹³ Cf. <<http://www.adufla.org.br/site/?p=2174>>. Acesso em: 9 maio 2018.

¹⁴ Cf. <<http://www.ufla.br/dcom/2018/03/02/ufla-divulga-programacao-de-recepcao-de-calouros-2018-1-confira/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

¹⁵ Cf. <<http://www.ufla.br/dcom/wp-content/uploads/2018/03/Programa%C3%A7%C3%A3o-de-Calouros-2018-1.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

duas notas de esclarecimento sobre as atividades¹⁶. A repercussão da oferta das oficinas revela que não apenas a universidade é um espaço ainda nebuloso para as questões de gênero e diversidade, mas que a sociedade é dominada por preconceitos, ignorando em grande parte o significado da expressão direitos humanos.

Os episódios ocorridos mostram que a universidade ainda passa por mudanças, com transformações de seu contexto, de sua postura, novos cursos sendo criados, entre outros. Por estar em um processo, ela ainda é permeada pela colonialidade, pelo patriarcado, pelo machismo e por conflitos relacionados à democratização do acesso à educação, à produção da pesquisa e às relações da universidade com a sociedade. É neste cenário que surgem diferentes mobilizações de mulheres, sejam elas estudantes, professoras ou funcionárias da instituição que se engajam na luta feminista em prol de mudanças e transformações no cenário universitário em questão. O próximo tópico discute a construção da identidade das mulheres e dos coletivos feministas na UFLA.

4.2 Aspectos da trajetória das mulheres e aproximação com os coletivos

Esta seção se baseia na variedade de histórias da vida real que as mulheres fornecem sobre si mesmas (LUGONES; SPELMAN, 1983) e suas experiências no contexto social, objetivando caracterizar a trajetória das mulheres que compõe os coletivos. Muitas feministas evidenciam a importância da mulher falar sobre sua própria vida (LUGONES; SPELMAN, 1983). Pois assim, conseguem identificar pontos em comum, mesmo em diferentes trajetórias de vida, por meio de diálogos transversais e horizontais, interações desinteressadas sobre seus mundos, suas realidades, de forma aberta e descentralizada (TLOSTANOVA; KOOBAK; THAPAR-BJÖRKERT, 2016).

Cada uma das quatorze entrevistadas, antes de entrarem para a universidade, tiveram vidas e experiências completamente diferentes, tanto em relação a contextos e costumes familiares, educação, oportunidades quanto a privilégios que tiveram ao longo da infância e adolescência.

Algumas frequentaram colégios particulares, colégios católicos tradicionais, colégios públicos estaduais e, como um marco importante, temos as entrevistadas Maia, Angela, Celina, Sonia, e Duília que estudaram em colégios públicos federais. Nesses casos, as entrevistadas

¹⁶ Cf. <<http://www.ufla.br/dcom/2018/03/07/nota-de-esclarecimento-sobre-a-recepcao-de-calouros-da-ufla/>> e <<http://www.ufla.br/dcom/2018/03/12/novos-esclarecimentos-sobre-a-recepcao-de-calouros/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

vieram para universidade com uma bagagem mais politizada da perspectiva de movimentos, lutas sociais, da realidade de coletivos. Segundo Maia, “tive a oportunidade de conhecer o movimento [feminista] bem mais nova, durante o ensino médio, eu estudei em um colégio federal”.

Mesmo não tendo contato diretamente com o feminismo, as entrevistadas que tiveram uma experiência de formação em escolas públicas têm uma visão mais crítica sobre a relação entre universidade e sociedade. Isso não pode ser contabilizado exclusivamente como resultado da educação, mas também das experiências, condições econômicas e sociais. A trajetória de uma mulher negra, que vive numa situação econômica insegura, independentemente da formação escolar, será também marcada por uma série de violências que irão se articular com outras experiências, construindo identidades. Como escolas públicas são espaços nos quais se encontram as minorias que não podem fugir da realidade concreta marcada por desigualdades, esse espaço dá visibilidade a aspectos centrais da colonialidade, sensibilizando os jovens para tais questões. A percepção das mulheres que estudaram em escolas públicas sobre carreira, formação superior e universidade também é mais complexa devido as suas experiências e referências.

A luta constante por espaços e a efetivação de novas políticas apresentam-se como um momento de oportunidades de deslocamentos no campo social (OLIVEIRA *et al.*, 2008). Isso se reflete no depoimento de algumas entrevistadas que demonstram a importância das políticas de democratização do ensino universitário, através do Reuni, cotas sociais ou raciais, Enem e Sisu, para a entrada delas na universidade, conforme Duília: “se não fosse o Sisu muito dificilmente eu teria entrado em uma universidade federal por não acreditar que fosse possível, porque pra mim era uma coisa mesmo de Universidade Federal era elite (...)”.

Em contrapartida, Katemari estudou a vida toda em colégio particular e para ela e sua família sempre teve colocada a finalidade de fazer uma universidade. No depoimento de Celina, abaixo apresentado, pode-se observar que ao contrário de se ter as condições favoráveis, para ela sempre esteve colocada a necessidade de trabalhar. Desta forma, na prática, as desigualdades socioeconômicas são aspectos-chave para o ingresso na universidade. Por isso, a importância de se ampliar o acesso – via Sisu, citado por Duília –, a equidade e as condições para a permanência nas universidades públicas para população historicamente não atendida reflete uma carência social histórica profundamente desintegradora.

Pra mim sempre teve colocado essa necessidade de trabalhar. (...) 'Não vai dar, eu vou ter que fazer uma particular mesmo para dar pra tramar e estudar'. (...)

Por isso que eu sou uma defensora ferrenha das políticas né de ações afirmativas, eu consegui, pelo Reuni, (...) essa combinação, né, de democratização e de ações afirmativas (CELINA).

As narrativas apontam que as identidades individuais, para além da educação, condições econômicas, desejos, constroem-se também das histórias de suas famílias. Apesar de ocuparem e vivenciarem posições diferentes da realidade, as entrevistadas estão amarradas a uma história familiar que também as define. Katemari entrou para o curso de Direito por ser um dos três cursos tradicionais que sua família aprovava. Celina revela o orgulho de ser a primeira mulher, a primeira de toda família a conquistar um espaço na universidade, o que para ela tem um significado muito forte. Quando uma mulher como ela chega à universidade, ela está “carregando” o peso, os anseios e os sonhos de várias gerações de mulheres.

Até então a minha bisavó era analfabeta, lavadeira. Eu, minha irmã e minhas primas de fato (...) a primeira geração mesmo da família que foi toda para a universidade, foi a nossa, e eu tenho muito orgulho disso (CELINA).

Ressalta-se aqui a importância histórica, cultural e simbólica da entrada dessas pessoas, como Celina, em uma universidade pública. As instituições públicas de ensino superior sempre foram acusadas de “elitistas”, uma vez que, com a configuração de desigualdade social do país, quem possui uma situação socioeconômica superior tem condições mais favoráveis para acessar vagas nestas instituições.

Simone estudou em um colégio católico particular muito tradicional e bem rigoroso, e entrar na universidade “foi bem diferente, chegar, ver tanta diversidade. (...) Então quando eu cheguei aqui abriu os olhos pra uma série de coisas que eu nunca tinha me atentado, questões de gênero, de classe, de raça (SIMONE), “e aí a partir disso a gente vai tirando a venda (...) da classe média que não percebe seus privilégios e todas essas questões” (FERNANDA). Essas narrativas revelam algumas das diferenças entre as que estudaram em escolas privadas e as que estudaram em públicas, mas no caso de todas as entrevistadas o processo de desconstrução, em geral, vem sendo muito grande após a entrada na universidade.

Neste sentido, as formas de acesso à universidade foram muito distintas, portanto há um choque nesta chegada. Essas mulheres que se tornaram militantes feministas em coletivos na universidade foram fortemente afetadas pela diversidade presente nesse espaço, promovendo mudanças internas e também externas.

Em todas as entrevistas aparece a questão da diversidade, de entrar em uma vida estudantil e em um ambiente que tem gente do Brasil inteiro e de outras partes do mundo. Toda

esta configuração levou essas mulheres a refletir. O próprio ambiente da universidade cria espaços que unem as ativistas em torno de algo em comum, pois são ricos de interlocução do sujeito com outros sujeitos e do sujeito consigo mesmo que ele não tinha até então. Essa mudança provoca um (re)conhecimento diferenciado de si, do outro, da história, uma (re)leitura da própria trajetória, sendo, assim, um aspecto que une as ativistas.

Todas as entrevistadas relatam que o olhar sobre o mundo mudou depois que vieram para a universidade, “foi um divisor de águas” (CELINA), “é muito discrepante parece que era outra pessoa” (DÉBORA). Neste ambiente em que tiveram contato com a diversidade de pessoas, culturas, também começaram “a conhecer os movimentos sociais” (ENEDINA, CELINA, FERNANDA, SIMONE), “que aí eu comecei realmente a ver o outro. Aí eu comecei realmente a ter uma visão para fora” (CELINA).

Minha visão de mundo se expandiu pra caramba. Tipo de entender as outras pessoas, de entender os contextos, de entender como funciona o sistema, tudo, como a sociedade se molda, como ela se estrutura, como ela legitima, como ela exclui e por aí vai. E esse conhecimento ele traz algumas dores, justamente porque a partir daquele momento que você tem contato com o conhecimento, você passa a ter empatia por algumas coisas e você passa a ver coisas que antes você não via. E você passa a se doar pelas coisas que você não via (SONIA, 2018).

O estar na universidade pública e como tal diversa, possibilitou as mudanças relatadas. Além disso, independentemente da estrutura dos cursos, as entrevistadas relatam que o contato com alguns professores, em específico, com grupos de estudo, projetos de iniciação científica e extensão, palestras e os próprios coletivos foram construindo a consolidação de tais mudanças, que traz o contato com o conhecimento, o que permite compreender e interpretar a realidade, que passa a ser a porta de entrada para a decolonialidade do saber.

Além da visão sobre o mundo, a experiência na universidade também influenciou as relações sociais da maioria das entrevistadas, “meu convívio social mudou totalmente assim. (...) Tinha muito preconceito tudo mais e fui me livrando disso aos poucos, desconstruindo mesmo. (...) Foi a diferença de pensamento mesmo sabe, que veio a ter esse distanciamento [de seu convívio social antigo]” (MAIA).

Nessa abertura ao mundo, de rupturas, de aprofundamento da crítica, essas mulheres começaram a se reconhecer, a se posicionar, a pensar seus lugares de fala. Elas avançaram na (re)construção de suas identidades de gênero, racial, sexual, política, religiosa, ou seja, a decolonialidade do saber leva a decolonialidade do ser e vice-versa, como revelam as narrativas.

Eu cheguei aqui heterossexual e aí aqui foi uma oportunidade também para eu poder me reconhecer enquanto sujeita LGBT (ENEDINA).

Eu me descobri uma pessoa talvez trans ou travesti (SONIA).

Até então eu mesma sendo negra e sempre sabendo que eu era negra eu não tinha uma consciência racial sobre o que é ser negra (CELINA).

Eu já questionava tudo o que eu lia, tudo o que eu vivia. E a faculdade contribuiu para eu começar a ver um outro viés das coisas, uma outra forma de leitura. A minha identificação enquanto mulher negra se deu nesse processo. A universidade, ela abriu porta para eu estar dentro desses movimentos. Então o meu viés político, o meu viés sobre religião, sobre tudo mudou (ANNA).

Aqui dentro na universidade eu me reconheci como ser político (NADIA).

Então, eu enquanto mulher LGBT estou em um espaço, mesmo eu não falando. Eu estou ali enquanto forma de resistência porque eu sou um grupo subalternizado na sociedade, né. Então, eu acho que a gente ocupar esses espaços de forma a mostrar que a gente está aí apesar de tentarem minar a gente né, nesses âmbitos (ENEDINA).

Minha construção enquanto sujeito, enquanto mulher, de me reconhecer enquanto sujeito de luta. De que os privilégios que eu tenho hoje foi porque muitas mulheres lutaram pra isso, né (SIMONE).

Observa-se que as transformações não se dão de maneira isolada. Uma mesma mulher desconstrói diferentes atravessamentos que perpassam o seu ser: reconhecer-se como negra, considerando a história de seus antepassados, como mulher LGBTQ+, como um corpo de luta, identificar-se como mulher e perceber todas as condições que a subjugam e colocam-na em uma posição inferior e vulnerável. Nestes momentos de tantas mudanças e rupturas, essas mulheres buscam apoio e fortalecimento nos coletivos e, à medida que tais mudanças ocorrem, elas dinamizam os coletivos e os espaços que ocupam na universidade. É um processo de transformações e trocas que ocorre simultaneamente.

Nos eventos e rodas de conversa dos coletivos, em que as participantes são convidadas a se apresentar, sempre é compartilhado o curso e em seguida “eu sou a Bertha, sou mulher, lésbica”. Então, antes da lésbica tem a mulher. Apesar desse recorte de lésbica, eu sou “mulher” (BERTHA). Desta forma, na visão da maioria entrevistada, não tem como lutar por uma causa sem lutar pela outra, isto é, não existe resistência segregada. Por exemplo, não se pode lutar por um feminismo sem olhar para a ótica de outras subalternidades, como o racismo, a LGBTfobia, ainda que elas não façam parte desse outro lugar subalterno.

Para Sonia, esse momento de compartilhamento de vivências que o coletivo proporciona, é um lugar simbólico de fala, de ocupação, mas principalmente de se encontrar:

Mais do que ajudar as outras pessoas é se ajudar. É você se reconhecer, é você ter a consciência de quem você é, do que você representa, de onde você está, qual o seu lugar de fala, o seu lugar de espaço, tudo. (...) E é um espaço de se reafirmar e ajudar reafirmando outras pessoas a serem elas mesmas (SONIA).

Neste sentido, além das descobertas pessoais, rupturas sociais e familiares, os coletivos também são apresentados pelas entrevistadas como espaços de acolhimento, aconselhamento e suporte para mulheres que vivenciaram algum tipo de violência ou opressão, dentro ou fora da universidade. As narrativas mostram que é constante as pessoas com problemas os buscarem, pois estas precisam de um espaço para ocupar com dignidade para que tragam aspectos que consigam significar e entender as opressões que sofrem. “Ter um coletivo, com outras mulheres isso ajuda muito a fortalecer, porque em um dado momento da vida a gente sempre se coloca em situação de insegurança, em questionamento de nós mesmos” (MAIA). “Eu estou me sentindo péssima (...) e quando eu entendo o que eu estou sofrendo, e que não sou eu que estou causando isso em mim, é a outra perspectiva sabe” (ANNA).

A luta pelo reconhecimento não é simples ou fácil, pois determinados corpos têm saberes e existências que incomodam pessoas conservadoras. Sonia relata em sua entrevista as diversas vezes que sofreu preconceito na universidade, “tem todo um estigma social em cima das pessoas que têm orientação sexual dissidente dentro da universidade”. Há um preconceito disfarçado, mas não distinto do que se vê na sociedade em geral, mas, segundo a entrevistada, por não terem vindo em forma de agressões físicas, ela nunca denunciou.

Quem se cala por qualquer tipo de violência, de qualquer nível ou aspecto, não consente, mas sente. Dor, medo, vergonha terminam por legitimar a violência não física ou simbólica como se não fosse importante. Esses sentimentos estão sendo cada vez mais desvelados através das resistências, do fortalecimento das subjetividades, da superação interna que orienta suas práticas, pois são nesses movimentos que as pessoas sentem liberdade para expor suas opiniões, dores e situações que precisam ser entendidas por outras óticas. Os coletivos não eliminam nem o preconceito nem o sofrimento, mas criam um ambiente em que as pessoas podem trocar experiências, e quando elas falam sobre as experiências, elas mesmas conseguem ressignificar o que estão sentindo. Esse é um passo importante na decolonialidade do ser.

Comecei a sentir na pele [o machismo e a misoginia] e quis começar a participar de reuniões e de coletivos e ficar mais situada (DÉBORA).

É o ir tomando consciência e por essa consciência não ser essa coisa que está universal ali colocada para todo mundo, você conseguir enxergar outras

pessoas e falar: ‘não, realmente, eu não estou sozinha, não é uma coisa que acontece só comigo’. E por isso acaba justificando o fato da gente ter que lutar. Porque a gente tem que lutar inclusive pelas pessoas que ainda não têm a consciência da opressão que sofrem (CELINA).

A partir do momento que você passa a ler o mundo pela lente do feminismo muita coisa passa a não passar mais despercebida. Cada momento é uma desconstrução, (...) de aprender a se solidarizar com a dor de outra mulher mesmo não tendo passado por aquela situação. (...) Foi importante para não aceitar que as situações de violência pelas quais eu passasse ficassem silenciadas (SIMONE).

Mesmo que as narrativas apontem a importância dos coletivos, elas também apontam a existência de uma resistência da sociedade com o termo feminismo. Muitas pessoas acreditam na importância da igualdade de gênero e a defendem, mas muitas vezes sem a palavra feminismo. Parece que existe um medo, um estereótipo negativo e equivocado que envolve a palavra “feminismo”. Desta forma, muitas mulheres não se identificam com o termo em si¹⁷.

Elas não sabem que isso é feminismo (...) tanto que minha mãe fala sempre ‘**eu não sou feminista, eu sou brava**’ (ANGELA) (grifo nosso).

A experiência nos coletivos também contribuiu para que Angela, assim como a maioria das entrevistadas desnaturalizasse tais comportamentos e estereótipos machistas historicamente construídos com o rótulo feminista e associações como a mulher “brava”, a mulher “histórica”.

Desconstruir estereótipos foi um processo que se iniciou no confronto com a diversidade da universidade e no contato com reflexões sobre a realidade que as perpassa, ou seja, no contato com os coletivos. O feminismo para a maioria das ativistas entrevistadas se apresentou como um “ato mesmo de nós por nós” (ANNA).

Como podemos observar na perspectiva desses depoimentos, o deslocamento da sua posição no mundo, confrontar o universalismo para reconhecer as diversidades (SANTOS, 2008), entender as experiências e o mundo do outro não como um observador entende as coisas, mas como um participante (LUGONES; SPELMAN, 1983) é o que as ativistas vêm experimentando e defendendo por meio dos coletivos. É a representação grupal como centro para garantir inclusão, participação de todos, abertura para ouvir as reivindicações do outro não se preocupando apenas com seu próprio ganho (YOUNG, 2011).

¹⁷ Cf. disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-47283014?fbclid=IwAR3v3zxr7Yyh6TDmt1TY30H_AtXWsO9bB0-Hy5jwHalQjK5-nSrAgqifP0>. Acesso em: 20 jan. 2019.

A gente é muito superficial na luta, muitas vezes, e não tem noção das lutas que nos cercam que **a gente precisa lutar por elas além das nossas enquanto sujeito, ecoar vozes** (MARIA) (grifo nosso).

O diálogo coloca em posição de fornecer uma melhor explicação da própria experiência (LUGONES; SPELMAN, 1983) e para as entrevistadas a importância de estarem inseridas nas mobilizações dentro da universidade é a possibilidade de trabalhar desconstruções também na sociedade, “de estar ocupando as partes, de estar tendo lugares de fala reconhecidos, de estar mostrando outras facetas sobre a realidade, (...) que tem ene entraves, mostrar os contextos, as críticas sociais que devem ser o tempo todo feitas independente da área de atuação” (SONIA). A diversidade de perspectivas apontada por Sonia é um dos pontos mais colocados pelas entrevistadas como algo que precisa ser tratado com mais ênfase dentro dos próprios coletivos.

Os coletivos e o debate feminista passam a ter papel importante na vida das entrevistadas, seja porque permitem ressignificar vínculos com a universidade, a sociedade e a vida real – como destaca Fernanda –, tornando-se espaços de construção de um conhecimento outro; seja porque, concretamente a militância no feminismo permite a visibilidade da mulher – como revela Maria –; ou como uma forma de ajudar a si e a outras mulheres, como lembra Simone.

Não consigo me desligar da luta. 24 horas, sinceramente é uma coisa que está assim, enraizada dentro de mim, então qualquer coisa que eu vejo, qualquer coisa que eu escrevo, que eu penso, está ligado com o feminismo, está ligada com a luta. (...) Empoderamento mesmo de saber que eu posso ocupar um lugar, eu tenho que ocupar um lugar, e eu tenho que falar que isso é errado. (...) (FERNANDA).

A militância está assim, acima de tudo, porque é o modo de eu ser vista enquanto sujeito dentro da universidade, dentro da sociedade e acho que as questões acadêmicas vêm atrás disso, mas por conta disso (MARIA).

É isso que me constrói enquanto pessoa e que me ajuda também a ajudar outras pessoas a se construírem. (...) Sinto que eu me transformei totalmente, principalmente por criar uma sensibilidade maior assim com as causas (SIMONE).

Percebem-se nesses depoimentos a identidade individual, a história de cada mulher se relacionando de forma imbricada com os coletivos dos quais fazem parte. A mudança individual está diretamente relacionada à militância, ou seja, a uma reconstrução identitária que as aproxima dos coletivos. A compreensão das relações sociais, pessoais, raciocínio, valores, modo de vida é associada com aquelas que compartilham da mesma ideia no grupo em que estão inseridas (YOUNG, 2011).

Desta forma, evidenciam-se o protagonismo e a importância que as experiências específicas nos coletivos têm na vida dessas mulheres, permitindo enfrentamentos tanto internos quanto externos com a sociedade, pois “às vezes as pessoas não conseguem enxergar que elas podem ir além daquilo que já está posto” (SONIA). A vida em sociedade reproduz a colonialidade, estruturas de dominação naturalizadas em todas as instâncias. Ao descobrirem possibilidades de vida fora desses padrões hegemônicos e patriarcais, surge uma sensação de insegurança, de solidão. O coletivo mostra que cada mulher, com suas particularidades, não está só. Se elas podem se (re)encaixar num coletivo, podem também encontrar lugar na sociedade. Isso as impulsiona a romper, transformar estruturas, à medida em que percebem a perversidade nas relações sociais que mantêm o cerceamento, opressão e subjugação dos subalternos.

Estar mostrando que existe outras pessoas que não estão inseridas, de estar sempre perguntando por que essas pessoas não estão inseridas, de estar mostrando para a sociedade ‘gente, tem alguma coisa errada’. De fazer as pessoas pararem para refletir. (...) Não era um papel que eu esperava para minha vida, mas é um papel que se tornou um papel da minha vida. Um papel de vida. Uma luta de resistência contínua (SONIA).

O Coletivo 3 hoje é uma coisa que eu respiro. (...) Porque é bom estar junto, é bom estar junto em luta, é uma coisa que afaga o coração e amplia os horizontes, (...) com as leituras, com a vivência, com as discussões. (...) Eu não consigo hoje dimensionar o quão é importante para mim. (...) do se apoiar, do sentir que você não está sozinha e que você também não é louca (CELINA).

Na minha vida, o Coletivo 5 era refúgio e ao mesmo tempo uma força de resistência (...) de saber assim que eu posso falar, que eu posso mostrar o que eu estou fazendo sem medo de julgamentos, se expor mais. (...) Acolhida mesmo da questão de sororidade, de conversar. A gente conversa muito questões que às vezes a gente não consegue perceber, relacionamentos abusivos em contexto de relacionamento entre mulheres, machismo, reprodução de machismos. (...) Um lugar de ampliar culturalmente conhecimentos sobre as mulheres e sobre a arte, (...) pensamento feminismo, de me entender enquanto mulher bissexual, de querer falar dessas questões (DUILIA).

Essas narrativas mostram como a experiência nos coletivos de resistência feminista desmistificam o feminismo, identificam os processos de exclusão e os excluídos, e explicitam a importância das relações sociais solidárias em lugar de competitivas. As conquistas de atitude, a busca por espaços, voz e mudança não é sempre canalizada para um coletivo, por vezes algumas ativistas vão e vêm em termos de participação em diferentes grupos, também havendo conflitos. É a identidade pessoal em constante transformação com a união dessas mulheres em uma identidade de resistência. A compreensão dessas trajetórias acaba por influenciar e

caminhar junto com os aprendizados da construção dos coletivos, que serão evidenciados e discutidos nos tópicos a seguir.

4.3 Compreendendo os coletivos

O objetivo deste tópico é discutir a caracterização das formas de atuação dos diferentes movimentos de resistência feminista, o relacionamento entre esses diferentes coletivos e compreender suas relações com a universidade. Adota-se aqui o maior uso da nomenclatura de coletivos, pois é mais próximo do que as entrevistadas pronunciam.

Investigar tais coletivos compreende analisar um movimento plural, de atividades que se expressam na dinâmica do cotidiano acadêmico, que criam interesses e pautas que se transformam diariamente pela realidade estudantil, pelas relações universitárias e pela sociedade civil, levando a mobilização de movimentos que se inter-relacionam e se inter cruzam (MESQUITA, 2003). Como mostrado, o ambiente em que os coletivos atuam, mesmo com mudanças ao longo dos anos com novos cursos sendo criados e transformando esse contexto, ainda prevalece culturalmente enraizada a ênfase tradicionalmente agrária na universidade, sem um histórico de coletivos ou mobilizações de minorias nesse espaço.

A tabela a seguir resume algumas características como surgimento, foco, objetivos, estratégias, perspectivas de estudos e atuação dos coletivos feministas estudados.

Tabela 2 - Características dos coletivos estudados

Coletivos	Características
Coletivo 1	Surgiu no Departamento de Direito da universidade em uma mobilização contra assédios que vinham ocorrendo nele. Pauta-se pelo combate a violências e assédios na universidade, acolhendo, direcionando jurídica e psicologicamente as mulheres que procuram ajuda do coletivo. Atualmente possui um fluxograma de como atuar e um protocolo que direciona as ações das ativistas de acordo com o que chega até elas. Segundo algumas entrevistadas, atualmente no estatuto do coletivo, define como orientação do grupo a análise interseccional por ser uma perspectiva mais inclusiva.
Coletivo 2	Surgiu de uma frustração de um grupo de mulheres que não se sentiam representadas em outros coletivos dentro da universidade. Pauta-se na representatividade da diversidade e pluralidade das mulheres, objetivando ser um espaço de acolhimento, formação política e ocupação dos espaços. O coletivo não pretende seguir uma corrente filosófica ou teórica única, mas busca atuar de maneira interseccional. A proposição do coletivo é estudar as diferentes vertentes e ondas feministas e debater questões pontuais como gordofobia, violências, entre outros assuntos. O coletivo também tem propostas de dialogar com a comunidade para além da universidade.

Coletivo 3	Surgiu em 2015 com a proposta de criar um coletivo negro e trazer a luta por igualdade racial para a universidade. Atua nas áreas de organização, formação e luta. Parte da raça como centralidade para discutir outras questões que permeiam, dentre elas o feminismo. Baseia-se no pan-africanismo como corrente filosófica de seus estudos. Suas construções partem da ideia de quilombismo, de união de pretos e pretas não só dentro da universidade; a emancipação é por um povo. Organiza-se no sentido de evidenciar e evitar o silenciamento de pessoas negras dentro da universidade.
Coletivo 4	Coletivo LGBTQ+ surgiu para autoafirmar a diversidade no espaço da universidade. Debate questões políticas, compartilha vivências, promove debates e cria espaços de acolhimento. O objetivo é ser um ponto de apoio e acolhimento para pessoas que se identificam e se reconhecem como LGBTQ+; e a identidade é de resistência. O coletivo se orienta por vivências, enfrentamentos e não segue perspectiva teórica ou filosófica específica.
Coletivo 5	Projeto musical-político composto por mulheres lésbicas e bissexuais que através da música de outras mulheres e de letras que elas compõem, falam sobre negritude, feminismo, sobre a mulher na sociedade, na arte, proporcionando visibilidade e trazendo a representatividade e o protagonismo feminino. A importância e objetivo do coletivo é promover apoio a outras mulheres, mostrar a diversidades, dialogar e causar impacto através do canto e do espaço de fala. Não segue uma perspectiva teórica ou filosófica, não existe um movimento de estudo coletivo entre elas, somente trocas de textos, notícias, vídeos que falam da questão das mulheres artistas.

Fonte: Da autora (2019).

Os coletivos estudados são precursores dos debates sobre feminismo protagonizados por estudantes – o que revela uma dupla dimensão de desobediência – numa universidade que não tem tal tradição. Por sua vez, a maioria das entrevistadas nunca teve contato ou experiências anteriores com atividades dessa natureza ou uma formação mais ampla sobre feminismo, ou seja, os coletivos e as ativistas vão se formando na prática, simultaneamente. Algumas das ativistas tiveram contatos esporádicos com professoras e os coletivos 1 e 3 tiveram uma influência maior de docentes, que auxiliaram a direcionar a luta, focos de atuação, sugestões de leituras e estudos, mas a condução dos coletivos e de suas ações está a cargo das estudantes.

Todo mundo que está ingressando nesses coletivos, está todo mundo meio iniciando nisso né, talvez fica um pouco meio perdido de como que age dentro do coletivo, como que deve lidar (ENEDINA).

A maioria das mulheres procura os coletivos quando experimenta alguma situação que demanda suporte ou compartilhamento, ou seja, foi essa a motivação para formação dos coletivos 1 e 2, que surgiram de problemas concretos e específicos dentro da universidade. O 3, 4 e 5 surgiram de demandas específicas, articuladas com o feminismo. Nos coletivos analisados, as mulheres se unem por uma identificação orgânica movidas por interesses

peçoais ou por interesses na causa, conectando-se a um sentimento de emancipação, buscando alternativas e novos eixos frente ao contexto hegemônico de sociedade.

É importante essa convivência (nos coletivos), mas é importante mostrar que a gente está aqui, que a gente existe e resiste. (...) Se a gente está incomodando a gente está indo pelo caminho certo, porque a gente está rompendo com o sistema, a gente está confrontando coisas que foram impostas a nós (ENEDINA).

Exceto o coletivo 3 que segue uma perspectiva ideológica clara do quilombismo, os outros não se dedicam à construção de uma formação, considerando que essa é uma dificuldade apresentada pela maioria nas entrevistas. Pelo menos dois coletivos apontam a perspectiva interseccional como base, mas não a colocam em prática, inclusive porque não há um processo de estudo e formação sobre o tema. A ausência de uma referência para a maioria dos grupos provoca a individualização, ou seja, cada ativista se orienta – superficialmente, muitas vezes – por corrente filosófica ou teórica feminista.

A pluralidade de perspectivas pouco consolidadas, aliadas ao desejo de realizar mudanças, faz com que os coletivos se fragmentem. Ocorre de uma mulher coordenar mais de uma luta ou atividade em mais de um coletivo, em lugar de aprofundar discussões sobre o tema num mesmo coletivo. Isto expressa uma tendência dos coletivos sociais contemporâneos, em que há diferentes correntes ideológicas que sustentam os ideais dos ativistas e as identidades dos coletivos, o que pode explicar a fragmentação existente tanto no que se refere às propostas como as formas de lutas em coletivos que possuem pautas e temas em comum, por exemplo (GOHN, 2011). Como explica Angela, a maioria das entrevistadas não acredita que seja possível encontrar um coletivo que as represente plenamente.

Eu não vou achar um grupo que me represente em todas as áreas, então o que eu posso fazer é o meu melhor para crescer o grupo que eu estou (ANGELA).

Angela optou por continuar no coletivo 1. Mas muitas mulheres se frustraram por não verem resultados práticos de suas lutas, por não vivenciarem luta interseccional, embora não haja um esforço de aprofundamento e construção sobre o tema, por não se sentirem representadas e resolverem seguir adiante por outros caminhos.

A gente tem algumas divergências normais ideológicas, (...) algumas questões que não eram retratadas e que precisava de que tratassem. (...) Elas não falavam tanto sobre o feminismo interseccional, que abrange raças, classes e gênero, que a gente quer pautar mais (NADIA).

O movimento feminista está longe de ser um campo homogêneo, ao contrário, há diferentes debates e pouco consenso, sendo possível observar amplas e complexas discussões que dão conta das descontinuidades e rupturas dentro do movimento feminista que remetem tanto a aspectos teóricos quanto práticos, incluindo tensão, interdependência e múltiplas conexões (ALMENDRA, 2014). Necessidades e desejos particulares, que não são atendidos pelos coletivos, geram a insatisfação, a crítica e a mudança, como evidencia o depoimento de Nadia. Isto se relaciona com um aspecto crítico para os coletivos, como o da comunicação, que se mostra extremamente difícil de alcançar devido às muitas barreiras (LUGONES, 2006). Mas, as rupturas, conflitos e críticas dos outros coletivos e das próprias participantes do coletivo geram reflexões e mudanças, como revela Angela sobre o coletivo 1.

Eu acho que amadureceu. (...) Recebeu muita crítica. Muita, muita, muita crítica. A gente fez evento pensando que ia ser supermassa e quando chegou levamos um tapão (ANGELA).

O “tapão” a que Angela se refere é a manifestação e o papel da crítica, de questionamentos que representam uma forma de construção de saberes, de conhecimento, de experiência, que não são comuns no âmbito acadêmico e que representaram um passo importante para mudanças no coletivo 1, para que ele possa, de fato, representar as mulheres que o compõe. Um exercício constante de olhar para si e para o outro tentando reconhecer as lógicas perversas que perpassam as várias formas de ser mulher. Isso na prática das lutas dos coletivos é se perguntar: esta conduta fere alguém?

Conversei (...) tudo o que eu não gostava, que eu não gostei que aconteceu e que eu achei que devia melhorar. Sobre a gente ter um posicionamento, da gente ter um estatuto que fosse do coletivo, e não meu, não delas (ANGELA).

O coletivo 1 foi o primeiro a ser criado, abrindo espaço para outros críticos, dissidentes e não representados se organizarem. É um desafio para este coletivo conseguir alcançar mais espaços e mais mulheres e enfrentar a estigmatização de grupo elitista, que aliás, o grupo reconheceu, depois de debates com outros grupos ser uma crítica relevante.

O nosso foco é tirar essa cara do Coletivo de ser formado por mulheres brancas de classe média que não têm problemas específicos, mas que não entendem muito a luta de classes e de raça (KATEMARI).

Mas de modo geral, as composições dos coletivos estudados são diversas, tendo inseridas alunas de diferentes cursos da universidade, orientações sexuais, idades e, em alguns

coletivos, há pessoas de fora da instituição como trabalhadoras, pessoas já formadas, entre outros. Também há o caso de haver professoras que apoiam juridicamente o coletivo 1, e uma servidora da universidade.

Os eventos são espaços importantes de articulação dos coletivos e até entre eles. Podem tratar de temáticas mais abrangentes – como um evento promovido pelo coletivo 3 sobre mulheres negras em debate no contexto pós-abolicionista – ou mais específico – como uma roda de conversa sobre ciclo menstrual promovida pelo coletivo 1. Durante a pesquisa, foi possível acompanhar eventos organizados como mesas redondas, palestras, rodas de conversa mais intimistas e restritas, debates de filmes e documentários, entre outras maneiras. Porém, as observações nesses eventos revelaram que muitas vezes não conseguem agregar um grande número de estudantes, ou seja, participam sempre as mesmas pessoas.

De um modo geral, é na construção de um evento que as mulheres de um coletivo se reúnem de forma mais efetiva e, quando o evento passa, o coletivo não continua tão ativo. Não há organização em torno de um objetivo maior que ultrapasse a realização de um evento, o que dificulta manter um ritmo de funcionamento mais dinâmico para os coletivos. Isso é uma discussão importantíssima para os coletivos fazerem, tanto para a construção de seus movimentos, quanto para a descolonização pessoal de cada uma.

Os coletivos se comunicam minimamente, mas há interação constante e pessoal entre as ativistas de diferentes grupos, o que acaba substituindo a construção de relações entre os grupos.

Relação pessoal de ter contato, de conversar sobre diversas coisas que está acontecendo na universidade, por exemplo (SONIA).

Comunicação, projetos, eventos conjuntos dos coletivos não acontecem. Observou-se que poucas vezes há a presença de mulheres de um coletivo em eventos dos outros coletivos, por exemplo.

Veem como um contato o simples fato de, eu conheço alguém que faz parte. (...) Se a gente fala de contato assentar, debater, conversar, criticar, apontar, não. Isso não tem, assim. (...) Isso para mim é o que é ter contato sabe. E a gente estar aberto um a ouvir críticas em relação a outro (ANNA).

Um passo importante dado nesse sentido foi um evento organizado pelos coletivos 1, 2, 3 e 4, realizado em outubro de 2018.

A gente construiu com o coletivo de mulheres e o coletivo LGBT da universidade que é um evento. (...) **Cada coletivo vai colocar em específico a violência a qual está exposta. (...) Quão importante é a gente se juntar às vezes para dar voz para isso** assim né. (...) Rompendo aí de novo com o discurso da universalidade. (...) Uma articulação maior, envolvendo tantos sujeitos, foi a primeira nesse contexto assim mais abrangente (CELINA) (grifo nosso).

Nesta ocasião, a pesquisadora participou do evento e chamou a atenção como o coletivo 3 se mostrou articulado e fundamentado em suas problematizações e ideias, levantando discussões em um alto nível de debate. Ele é o único coletivo que possui um estudo efetivo com todos os ativistas, seguindo a perspectiva pan-africana, como mostrado anteriormente. Neste sentido, este espaço de expressão foi muito significativo, pois muitas pessoas ali presentes não entendiam ou sequer conheciam – como elas mesmas manifestaram – as dimensões de violência – e suas consequências – ali discutidas como as questões das violências que a mulher e o homem negro sofrem, a identidade negada do homem negro trans, a sexualidade nas relações africanas ancestrais, casos de pessoas que abandonaram a universidade devido a assédios, pessoas que adoecem em função de opressões e violências de vários tipos, entre outros assuntos. As dimensões da luta feminista se transformam depois de conhecer as histórias de outras mulheres, vivenciando uma configuração física, social, emocional, econômica, política específica.

Foi um *locus* de uma nova prática, de um novo agir coletivo nesta universidade, que deveria ser fortalecido. Pois, entende-se que é através do debate, do compartilhamento de ideias e da luta conjunta que emergem demandas e argumentações de se pensar nas políticas públicas, educacionais, no acesso às estruturas, nas oportunidades. Contudo, caminhar rumo a essa construção de identidade em política parece ser um obstáculo. Aceitar, respeitar e construir coletivamente através das diferenças é um grande desafio interno aos coletivos e entre eles, como mostra a ausência de propostas e novas ações decorrentes desse evento emblemático.

Uma articulação que é uma exceção dentre os grupos pesquisados é do coletivo 5, que como banda e coletivo, foge das formas tradicionais de se fazer política, com espaços e diálogos que passam pela arte. Os eventos realizados por esse coletivo atraíram mais pessoas comparados a eventos de todos os outros coletivos. Um dos eventos que realizam, o Quintal das Minas, elas sempre fazem em construções conjuntas com outros movimentos – que não se incluem nos estudados nesta pesquisa – e com mulheres de forma individual, mas nunca é organizado de forma fechada dentro do coletivo.

A gente gosta de fazer parcerias (...) nesse evento do Quintal das Minas, a gente tinha estande para que outras mulheres pudessem mostrar seus

trabalhos. (...) Artes ou vendendo alguma coisa, tocando lá né, ajudando. (...) Parcerias com várias mulheres, vários coletivos. (...) Nunca foi algo exclusivo, a gente tentava que fosse algo que todo mundo pudesse participar e ter seu papel de fala. (...) A gente tenta fazer com que seja acessível para todas as pessoas. (...) Até, o horário do evento né para não ser muito tarde para as mulheres andarem na rua, (...) para que mulheres que tenham filhos possam ir, (...) fazer com que englobe todas as mulheres, que sintam e que queiram ir. (...) O público é bem miscigenado, (...) branco, negro, mãe, solteira, lésbica, muita gente diferente, diversificada (DÉBORA).

As práticas das lutas conectadas corroboram com o que Lugones (2010) argumenta, ou seja, que não se resiste à colonialidade de gênero sozinha. Desta forma, requer conexões e coalizões no enfrentamento contra a opressão, um movimento de afiliação com outros grupos reconhecidos como resistentes (LUGONES, 2006), que é uma das questões que está em processo de amadurecimento nos coletivos.

Muitos eventos também são realizados no espaço de convivência central da universidade, frequentado por discentes, docentes e técnicos administrativos. É uma forma de ocupação dos espaços públicos para visibilizar as desigualdades e pluralidades.

É importante que tenha cinco pessoas ali ouvindo, e importante que tenha mais cem em volta ali fingindo que não está ouvindo mas que está ouvindo (BERTHA).

Até mesmo quem não quer ouvir está ali comendo e está ouvindo o que a gente está falando. E aí é uma forma de compulsoriamente inserir o tema na vida das pessoas (ENEDINA).

Se está irritando é porque a gente está sendo visto. Informar as pessoas sobre as questões feministas, LGBT, é um processo muito longo. (...) Mas acho que só de alguém passar no palquinho e ver uma mesa só com mulheres já é uma puta de uma visibilidade, sabe. Eu acho que é a partir dessas coisas pequenas que as pessoas vão agregando, e a gente vai sendo escutado (MARIA).

Este ambiente é estratégico para os coletivos, por ser um trabalho de estímulo à reflexão. Em 2018, a universidade iniciou uma discussão para criação de normas para regular o uso dos espaços públicos do *campus*, sem resultados até o momento. A burocratização do acesso a espaços informais pode ser vista como uma forma de restringir ou controlar a atuação de grupos informais como os coletivos feministas discutidos nessa pesquisa.

Neste sentido, quando os estudantes que fazem parte de minorias entram na instituição e verificam que a sua inclusão é também uma forma de exclusão no interior da própria universidade (SANTOS, 2005), a presença de um coletivo de resistência é ainda mais importante para confrontar a superficialidade e as tentativas de apagamento que são tratadas

muitas situações graves. Quando se consegue enfrentar situações difíceis com o apoio de outras pessoas e movimentos, o processo fica menos doloroso e mais claro para conseguir enxergar que existem outras oportunidades e caminhos para além daqueles que estão postos.

A UFLA velar e assentar em cima de tudo, porque a gente é “Orgulho de ser UFLA” e aqui não acontece violência né. (...) os poucos momentos que eles abriram pra gente assentar cara a cara, conversar, era sempre ‘não, deixa com a gente, deixa que a gente cuida então’. (...) ‘vamos fazer sem muito barulho’ (FERNANDA).

Falta de respaldo né, por ser um coletivo da UFLA e pra UFLA, **a gente não tem resposta de nada, é como se a gente não existisse, é como se a gente nunca tivesse denunciado** professores, coordenadores, reitores. (...) É tudo bem negligenciado por aqui. Antes a gente deixava quieto. **Hoje a gente está expondo cada vez mais** (ANGELA) (grifo nosso).

Para ter diálogo tem que ter escuta e por tais razões acontecem mudanças no comportamento e na atitude dos grupos com relação ao poder da universidade, como podemos ver no depoimento de Angela acima. As entrevistadas afirmam que a instituição, muitas vezes, toma um posicionamento de se abster ou não tratar com a devida seriedade as denúncias, as demandas e as reivindicações feitas pelos coletivos. Como no caso de uma campanha no Facebook intitulada “#temboynaUFLA”, que expunha de forma anônima pelo coletivo 1 casos de assédio e machismos feitos por homens que, de alguma forma, fazem parte da universidade.

A UFLA diz que vai apoiar, mas nunca leva pra frente. (...) A UFLA sempre tende a não permitir que a gente denigra a imagem dela de alguma forma (...) quando a gente fez essa campanha do “#temboynaUFLA”, **a gente foi chamada na reitoria para tipo assim ‘olha, vocês estão falando que tem assédio aqui, isso é ruim pra universidade’** (SIMONE) (grifo nosso).

Situações como essa fazem com que as mulheres sintam que os coletivos não estão conseguindo produzir mudanças, ou pior, pode trazer consequências negativas para aqueles que participam. Quando a mulher se integra a coletivo, ela também se expõe. Porque ficar calada diante das violências e opressões é lesivo, mas falar “como coletivo” também não é algo fácil e simples. Há um risco envolvido na adesão aos coletivos. Por um lado, garante visibilidade e voz. Por outro, traz riscos de perseguição e assédio, como mostra o depoimento de Sonia e Katemari, a seguir.

Tais pressões, profundamente desintegradoras, causam desmotivação nas ativistas para enfrentar os moldes colocados pela instituição, como conta Bertha: “a gente faz mais ações, a gente não vai cobrar nada para reitor, raridade”.

Tudo que é abafado, é melhor para a administração da universidade. (...) Você faz atividades e ações que são drásticas, você fica marcado dentro da universidade, (...) riscos que você tem de perseguição (SONIA).

Diálogo com a reitoria, a gente se esquivou por não ter conseguido tratar do jeito que gostaríamos. Deu uma pressão, assim. (...) a gente não conseguia lidar na posição de estudante, então não tinha como hierarquicamente lidar com isso (KATEMARI).

As experiências práticas têm mostrado o quão difícil é enfrentar as situações ordenadas de poder dentro da estrutura colonial de educação. Fávero (2006) destaca que a universidade não foi constituída para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a elite, sem uma definição clara de suas próprias funções. No interior da própria universidade, quando estudantes que fazem parte de minorias entram na instituição e verificam que a sua inclusão é também uma forma de exclusão (SANTOS, 2005), a presença de um coletivo de resistência é ainda mais importante para confrontar a superficialidade e as tentativas de apagamento que são tratadas muitas situações graves. Quando se consegue enfrentar situações difíceis com o apoio de outras pessoas e movimentos, o processo fica menos doloroso e mais claro para conseguir enxergar que existem outras oportunidades e caminhos além daqueles que estão postos.

Outro ponto tocado pelas entrevistadas nesta relação é sobre a incorporação das causas dos coletivos pela universidade, quando é conveniente aos interesses da instituição. Foi criada uma campanha pelo movimento no Facebook intitulada “#meassediaramnaUFLA”, que denunciava casos de assédio na universidade. Os diversos relatos foram expostos de forma anônima, incentivando que coletivos de outras universidades federais criassem a mesma campanha que causou repercussões dentro e fora da UFLA. Segundo as entrevistadas, em função da repercussão da ação, no discurso a universidade aderiu, mas no dia a dia não há ações concretas para apoiar causas ou bandeiras dos coletivos. Além disso, a comunicação com os órgãos da universidade é difícil.

É a gente fazer o trabalho duro para falar assim, postar no Instagram, ‘nossa olha o que a UFLA está fazendo’, ‘nossa, a UFLA é toda para frente, mente aberta’. Só que não! No background todo mundo sabe como é que é de fato (MARIA).

Na última entrevista que a gente deu pra EPTV, a EPTV buscou a UFLA para tipo um contraponto, e a UFLA meio que tentou transparecer que ela que criou a campanha do “#meassediaramnaUFLA”. Tomou totalmente a frente, foi horrível. Além de nenhum apoio a gente ainda é ofuscada por eles (SIMONE).

As ações e os resultados dos movimentos interessam, mas os coletivos são invisibilizados e não são reconhecidos. Esta atitude, que acontece na universidade, é reflexo do que acontece na sociedade com as pessoas ou grupos subalternos. Por isso, Enedina acredita que a presença dos coletivos dentro da instituição é importante para

Romper com essa estrutura da universidade que invisibiliza a gente de forma inclusive indireta e direta também. (...) A partir do momento que elas são vistas, aí mostra a verdadeira face da universidade, né, que é uma universidade que é conivente com o machismo, com o racismo, LGBTfobia. (...) E a gente tem uma ouvidoria aqui que é extremamente ineficaz. (...) Pra mim na verdade é mostrar a verdadeira face da universidade assim, e incomodar eu acho, e fazer as pessoas refletirem também (ENEDINA).

Toda implementação de uma política pública social implica em mudanças, uma nova correlação de forças, por isso os atores sociais antes invisibilizados estão em luta constante por espaços e pela efetivação de novas políticas, apresentando-se como um momento de oportunidades de deslocamentos políticos no campo social (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Toda mudança gera instabilidade. Para Sonia e Bertha, uma das estratégias mais importantes que acreditam para um coletivo é o diálogo, de forma didática, pois muitas pessoas têm determinados comportamentos preconceituosos porque são desinformadas.

Desta forma, os coletivos muitas vezes mudam nomes de eventos, suavizam as mensagens que vão ser divulgadas para serem compreendidos publicamente. A linguagem é importante para superar a resistência inicial e ultrapassar as barreiras dominadas por medos construídos sobre conceitos equivocados.

A gente mascara as coisas de oficialmente dar um nome, mas na prática mesmo a gente muda o discurso, porque às vezes a gente cede um pouco mais para conseguir o que a gente quer. (...) Não adianta a gente estar extremamente afrontosos e não conseguir nosso objetivo mesmo que sei lá, a gente tenha que ceder só um pouquinho (ENEDINA).

As formas de divulgação das ações de todos os coletivos têm sido através de redes sociais, WhatsApp e por boca a boca, compartilhando notas, posicionamentos e disponibilizando textos de formação, no caso do grupo 3. A página no Facebook do coletivo 1, por exemplo, tem um grande alcance contando com 4,5 mil curtidas. Alguns grupos também utilizam como divulgação panfletos e cartazes colados na universidade.

Ainda compreendendo as estratégias dos coletivos, uma mudança específica ocorreu com o grupo 3, que passou de núcleo de estudos e pesquisa institucionalizado para coletivo. A

situação pode ter ajudado o grupo a valorizar os processos de formação. É um coletivo que ao longo de sua história teve todo um trabalho de construção, de alternância das dinâmicas de suas ações e de legitimação, por muitas vezes não ser compreendido e não conseguir espaço para falar de questão racial dentro de outros coletivos. Além disso, sair do grupo de pesquisa, estritamente, acadêmico e abrindo para a comunidade teve um impacto grande para a multiplicidade das discussões e para o crescimento e ressignificação das vivências das ativistas de forma individual:

Abertura para construções diversas, para utilização de outras linguagens, (...) a gente tem se preocupado com essa coisa de ter outros sujeitos e utilizar outras linguagens, (...) está tendo mais esse jogo de cintura e essa abertura que aproxima outros sujeitos. Outros sujeitos negros, mas outros sujeitos. Fora né, da academia. O que enriquece demais o grupo, porque aí traz outras vivências, né (CELINA).

A estratégia de tradução cultural, de tradução do conhecimento acompanha a prática feminista de deslocamentos de quem produz o conhecimento hegemônico, fazendo uma reflexão e politização do lugar de enunciação, descolonizando o saber (COSTA, 2010). A tradução está para além de um processo linguístico de significado de textos, pois envolve um ir e vir de identidade e alteridade, um processo de des-locamento (COSTA, 2010) que significa viajar entre mundos (LUGONES, 1987).

A formação do discente está nos ambientes formais, mas, também, nos informais, pois a universidade se constitui num espaço importantíssimo de sociabilidade, aprendizagens (OLIVEN, 2007), opiniões, atitudes e projetos que exprimem conflitos, divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003). Nesse sentido, os coletivos ampliam os espaços de debate e discussão e apontam uma mudança prática na forma de produzir conhecimento e naquilo que se considera como conhecimento em nossas sociedades.

O ensino na universidade deveria ter de forma mais incisiva em sua prática um comprometimento com a sua realidade, seja ela imediata ou histórica, na sua região e no seu país, e outras nações (BAUER; JARDILINO, 2005). Pois, uma teoria útil é aquela que ajuda alguém a se localizar concretamente no mundo, aquela que consegue ser traduzida em algo já existente no que constitui uma comunidade de pessoas e de significados compartilhados (LUGONES; SPELMAN, 1983).

Desta forma, percebe-se que a universidade pública é um paradoxo, pois ao mesmo tempo que pode oportunizar a construção de uma consciência crítica que se adquire tanto nas relações sociais quanto em estudos e projetos com práticas transformadoras, por outro não sabe

lidar com denúncias concretas de práticas opressoras em seu meio. A instituição é um espaço diverso, controverso, dinâmico, e marcado pela mesma racionalidade hegemônica.

Segundo Ésther (2014), sempre houve conflitos sobre qual deveria ser o papel e forma de atuação das universidades, podendo-se afirmar que a própria instituição é multifacetada e tem em seu cerne múltiplos interesses, o que ao mesmo tempo propicia a crítica e o debate.

Os resultados alcançados pelas políticas de inclusão são importantes conquistas que precisam ser consolidadas e, nesse sentido, processos de mobilização, pressões sociais e formação de coletivos, como os estudados aqui, fortalecem a manutenção de tais princípios democráticos de direitos humanos na educação e na sociedade brasileira.

Se está longe do ideal, mas é inegável que a autonomia e a liberdade acadêmicas que a universidade pública brasileira ainda possui são importantes para que esses lugares democráticos de conhecimento enquanto prática nos coletivos sejam preservados e garantidos.

E que é claro que a gente não alcançou o espaço que poderia ter conquistado. (...) Aqui nada mais é do que um reflexo da sociedade. (...) Pensando mesmo o não-lugar o não-espaço que a gente tem lá é o mesmo não-lugar, não-espaço que a gente tem aqui dentro, né. Sendo que aqui ainda posso falar que é um pouco melhor. (...) Tem essa questão de invisibilização em vários aspectos, (...) Mas eu acho que a gente estando aqui dentro já ajuda a pelo menos ter alguém questionando essas coisas (CELINA).

As denúncias que os coletivos vêm fazendo, as ações de apoio às vítimas de violência e os estudos mostram possibilidades das alunas transgredirem as estruturas colocadas pelo machismo, sexismo, racismo. São pequenas mudanças observadas no comportamento das mulheres e dos homens, as leituras feministas sendo colocadas nas ementas de disciplina, a transformação de comportamentos em sala de aula:

Foi com o Coletivo que a gente conseguiu mudar pequenas atuações e ter pequenos grupos. Hoje em dia a minha sala não aceita um comentário machista (KATEMARI).

Podemos dizer que ser respeitada em sala por estar no coletivo é um ganho de poder significativo em uma estrutura machista patriarcal. São processos sociais que acontecem de modo individual, mas que ao mesmo tempo também são coletivos. Pode-se afirmar que cresce entre as estudantes uma consciência de interligação das lutas e das necessidades de ações mobilizadoras, ampliação de canais de denúncia e participação das discentes, buscando ter mais voz na universidade e romper com a estrutura social dominante. Para Angela, o coletivo

cutuca muita coisa que os cursos conseguem melhorar. (...) Na Veterinária, eles criaram agora o CA de lá, uma ouvidoria só de mulheres (...) abriu isso como um gancho no que a gente fez. (...) A gente foi dando dicas de como abordar, a gente foi falando ajudando nessa parte sabe, de como receber a denúncia (ANGELA).

Outro impacto ocorreu no curso de veterinária, em relação a diversas denúncias recebidas em uma rede social do coletivo 1 contra um professor deste curso na campanha “#meassediaramnaUFLA”, mencionada anteriormente.

Um professor nosso foi se desculpar na sala. (...) Chegou lá na sala e falou assim, ‘olha eu quero me desculpar, vi que eu não sabia que eu estava realmente deixando alguém desconfortável, eu não queria que vocês se sentissem assim, me desculpem, mas eu acho que a geração de vocês é muito mimizenta’. (...) Só que ainda bem que as mulheres que estavam na sala não se calaram, (...) mostraram o posicionamento dele, e ele não gostou. (...) Mas é importante ver que as mulheres tiveram a oportunidade de falar. (...) Isso foi muito significativo. (...) Talvez todo mundo ficasse calado, (...) respeito né, um homem, mais velho, mais sábio, você ficaria calada. (...) O importante é a gente mostrar que a geração é outra e que não é certo só porque você é de outra geração você desprezar as pessoas. (...) Impactou ele de alguma forma, né. (...) Parece que ele ficou com olhos marejados. Mas a gente quer mais, né. Quero que ele sinta (DÉBORA).

Tentar mudar as relações de gênero é tentar mudar as estruturas da sociedade. Por isso, podemos chamar esses coletivos de resistência, pois estão disputando reconhecimento dentro de uma universidade conservadora e patriarcal, contra relações de poder profundamente desiguais, assimétricas, que perpetuam a colonialidade das construções machistas, racistas, opressoras e que silenciam muitas existências.

Compreende-se o papel dos coletivos para descolonizar o saber na universidade, pois fazem um trabalho político-social, de educação das relações étnico-raciais, de debates sobre diversidade, gênero e sexualidade, entre outras pautas que deveriam inclusive ser parte de uma pedagogia transdisciplinar nas salas de aula.

Anna aponta em sua entrevista que o coletivo 3 do qual participa complementa muito nesse sentido, de uma formação para além dessas concepções, trazendo referências e leituras que permitem outras interpretações – subalternizadas – sobre a sociedade na formação profissional e pessoal, “porque eu não vou ler autores negros só pela matriz obrigatória do meu curso”.

Seguindo essa ideia, a fala de Celina mostra o rompimento que o coletivo faz da concepção de mundo, ciência e educação, disseminada como um modelo único e universal na

produção de conhecimentos, quando descarta todas as epistemologias da periferia do ocidente (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A gente tem essa questão de estar lendo textos de autores negros, sobre questões negras e tudo mais, porque isso é uma coisa muito invisibilizada dentro da universidade. Inclusive se a gente for na biblioteca, a gente não vai achar esses autores lá. (...) **Romper com o discurso da universalidade na universidade.** (...) Tem vários autores que fazem parte (...) Abdias do Nascimento, (...) questão do quilombismo. (...) Lélia Gonzáles, (...) autora decolonial. (...) Feminismo negro, (...) pan-africanismo (...) considero ele a principal corrente filosófica que a gente tem baseado nos nossos estudos hoje (CELINA) (grifo nosso).

Reforçando o que foi colocado anteriormente, a atividade de descolonizar o saber requer a tradução contínua das teorias e dos conceitos feministas para as realidades locais e vivências, um deslocamento que a prática do viajar entre mundos permite, bem como transpassar as limitações impostas no controle sobre o tráfego das teorias (COSTA, 2010). Isso significa examinar criticamente as fontes construtoras da ciência, a quem o discurso serve, qual o propósito ou estrutura ele sustenta e alimenta, a fim de articular intelectual e politicamente para que as demais vozes se façam ouvir (SILVA; LEITE, 2017).

As entrevistadas narram e a observação das interações dos grupos mostram que não é um trabalho fácil e nem podemos dizer que ocorre de maneira efetiva e planejada por todos os coletivos, mas é um processo de desconstrução da hegemonia de educação cultural, econômica e política que acontece de várias maneiras.

No caso da Fernanda, sua primeira iniciação científica foi importante para isso, pois começou “a estudar feminismo e essa questão da lente, foi a primeira preocupação. (...) Então você precisa enxergar todas as coisas a partir de uma lente feminista. (...) E paralelo a isso, a gente criou o coletivo”. Em alguns casos, o processo de formação por um viés não hegemônico se dá numa atividade individual, no contato pessoal com um professor ou projeto de pesquisa, como no caso de Fernanda. O coletivo 3 pratica a união de conhecimentos com o ativismo, pois para eles “formação sem luta a gente está caindo no vazio” (CELINA); os outros coletivos não possuem uma perspectiva teórica ou filosófica conjunta, os estudos e formações das entrevistadas têm sido um esforço individual.

Acho que o pessoal não está levando muito para esse lado academicista, sabe?! (...) Que inclusive é classista e excludente. (...) é importante pelo menos ter um respaldo teórico e tudo, mas não tirando a legitimidade da vivência (ENEDINA).

Muitos coletivos alimentam a ideia de que estudo e teoria são incompatíveis com a prática e passam a priorizar as vivências. Para Bertha, “vivência é muito mais importante que academia, ponto”.

‘Nossa, vou ler, sei lá, todos os autores possíveis desse assunto aqui’, mas na real para dentro da universidade, ok, é ótimo. Mas para fora não vai adiantar nada (BERTHA).

Essas narrativas reforçam que o modelo de educação formal, hegemônico e eurocêntrico não permite uma conexão com a vida real, levando estudantes a buscarem novas referências, mas ignorando que há conhecimentos sistematizados que permitem conexão, compreensão e intervenção sobre a realidade e, principalmente, que eles podem ser estudados sob uma perspectiva real. De fato, as experiências são fundamentais, mas mudar uma sociedade sem produzir uma ciência que reflita sobre ela e com ela pode ser uma visão limitada.

Nas entrevistas, a maioria das mulheres mostra-se politizada, com uma percepção crítica sobre a realidade, as estruturas, os jogos de poder, com experiências e vivências sobre o que estão falando e sobre conhecimentos, que a maioria adquiriu individualmente. As teorias ajudam a ler e a compreender a realidade, mas é preciso fazer uma transposição delas para uma localização concreta no mundo (LUGONES; SPELMAN, 1983). O dilema entre a necessidade de aprofundamento na reflexão e de ferramentas para otimizar os trabalhos dos coletivos de um lado e o desprezo pela discussão conceitual e teórica explica um pouco porque os coletivos estão esvaziados. As ativistas muitas vezes não enxergam a possibilidade de escolher caminhos dentro de imposições que já estão colocadas, e muitas vezes não conseguem alcançar um nível de reflexão, que desnaturalize certos padrões, saberes e construções sociais de forma coletiva. Realizar leituras sobre feminismo não é algo simples, e fazer a junção de entender o que se propõe a escrita, transpassando e fazendo sentido na realidade, é fundamental. É um esforço para entender o que as vozes das mulheres estão dizendo (LUGONES; SPELMAN, 1983).

A ausência de argumentos e compreensão mais profunda sobre as raízes da subalternidade que se discute pode fragilizar o movimento que pretende ser respeitado, primeiramente, dentro da própria universidade. Não se trata de ceder aos padrões da instituição, mas de conquistar mais confiança, poder e produzir mudanças em dimensões mais amplas, atendendo assim às demandas dos próprios coletivos.

As pessoas não enxergam com a seriedade acadêmica esse tipo de movimento que se dispõe a tratar ou de questão de gênero ou de questão racial. (...) Fica sempre parecendo que é uma questão alheia a universidade, (...) sempre fica

aquela coisa mais, ‘ah, se der eu vou, né’. Não tem aquela ‘quero saber sobre isso!’ (CELINA).

A realidade exposta anteriormente corrobora com as afirmações de Sonia, que apresenta a relevância do conhecimento científico de uma pesquisa, por exemplo, que se propõe a quebra de padrões hegemônicos de aprendizado, o que vai de encontro ao que Castro-Gómez (2007) argumenta sobre os novos paradigmas de pensamento e organização dentro das universidades, que podem contribuir para quebrar a armadilha da modernidade/colonialidade através da transdisciplinaridade, construindo pontes para um diálogo transcultural de conhecimento.

A transdisciplinaridade se apresenta no panorama decolonial expressando seu teor ético de ampliação e aceitação das diferenças, para a elaboração de uma crítica eficaz à modernidade que por longos séculos obscureceu sua outra face, a colonialidade e sua violência (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015).

Por tudo isso, e mesmo com algumas dificuldades, são os coletivos as resistências para a decolonialidade do saber e do ser, agindo dentro da universidade, mas ultrapassando as barreiras institucionais quando proporcionam mudanças na vida das mulheres. Eles são as referências que explicitam as opressões, as violências e a colonialidade que perpassam a vida das estudantes em todos os âmbitos e articulam para que essas mulheres possam se proteger e lutar por mais tempo, como compreende a seção a seguir.

4.4 Diferentes formas de opressão e manifestações da colonialidade

Esta categoria de análise das opressões – gênero, ser, saber, poder – ajuda a entender como é a articulação das diferentes categorias vivenciadas pelas pessoas que fazem parte dos movimentos de resistência, respondendo, dessa forma, ao objetivo específico cinco: compreender as formas de opressão de gênero vivenciadas pelas pessoas que fazem parte dos coletivos feministas.

No feminismo decolonial, Lugones (2012) defende que o caminho para a despatriarcalização só é possível e só acontece quando há descolonização do saber e do ser. Uma descolonização que não seja racista, universalista, dicotômica entre gêneros masculino-feminino e não apenas heterossexual (LUGONES, 2012). As narrativas apontam que a sala de aula tem sido muitas vezes um espaço a ser descolonizado por ser marcado por opressões explícitas.

Mulheres na veterinária, (...) o peão acha que sabe mais do que a gente, a gente tem formação. Uma coisa bem patriarcal mesmo. E misógina. (...) Professores hostis, que às vezes acham que você não é capaz. (...) Professores usam do poder de forma errada também. Se a gente questionar ele, ele vai talvez descontar e marcar a gente. (...) Em reprodução de fêmeas, as disciplinas, (...) reprodução de machos, é muito ruim, muito ruim. **Professor fala várias besteiras. (...) Falando que se a mulher não quer reproduzir, não sabe porque veio ao mundo, sabe, se esse é o papel da mulher.** (...) Descobri que o mundo é muito mais ingrato né, do que a gente acha. (...) **Na faculdade a gente aprende a como não ser também né, então isso é importante** (DÉBORA) (grifo nosso).

O conhecimento está inexoravelmente relacionado ao poder. Percebe-se claramente o contexto marcado pela colonialidade na formação profissional dessas estudantes, apontando para a reprodução sistemática de uma visão de mundo a partir de perspectivas patriarcais e machistas. As pessoas que ocupam lugar de privilégio estão contribuindo para impedir o caminho de outros indivíduos, sendo que têm o poder de fazer diferente. Neste caso, o professor que simboliza o conhecimento está usando seu poder como forma de dominação de gênero e de dominação do ser, que perpetua e mantém as hierarquias e violências. Resumir a existência de uma mulher apenas à reprodução da espécie é desumanizá-la, e a desumanização é constitutiva da colonialidade do ser (LUGONES, 2010). Desta forma, por mais que a mulher consiga adentrar espaços antes restritos aos homens como uma universidade pública não quer dizer que ela não continue a vivenciar opressões, discriminação e violência como narra Débora, porque elas estão historicamente institucionalizadas. Já Sônia relata que as opressões sobre mulheres do curso de Direito são um pouco mais sutis e mascaradas.

Quando a pessoa é do Direito, as coisas se dão diferente. As pessoas têm aquele cuidado. E isso é curso de elite. (...) **Medo da represália que o Estado representa que as pessoas tomam esse cuidado** (SONIA) (grifo nosso).

Não é apenas em casos em que a hierarquia está institucionalmente estabelecida que a violência e opressão são facilitadas. O que fortalece a questão é uma hierarquia de gênero, a cultura machista que objetifica o corpo, que leva a desqualificações cotidianas, insultos, zombarias e assédios que cada mulher carrega.

As pessoas não conseguem entender o que é elogio e o que não é. (...) **Sexualização de coisas que não precisam ser sexualizadas, sabe?! (...)** ‘Nossa, mas precisa se vestir assim?’ ‘Nossa, não sei o que’. (...) Começam a vir em **uma forma de tentar me conter, sabe?** De tentar conter. Ou comentários com meu cabelo, tipo cabelo duro, juba de leão. (...) Violências

até por relação a maternidade, (...) ter que ouvir que gravidez não é doença, de **ouvir que a gente se vitimiza, exagera** (ANNA) (grifo nosso).

Como podemos ver no depoimento de Anna, o racismo, o patriarcado, o sexismo são parte de uma sistemática de opressão que subordina e define o lugar de pessoas (SITO, 2017), que não supõe simetria no diálogo (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). Frequentemente esses fatores se juntam para oprimir, exclui e subalternizar mulheres. Ninguém olha com estranhamento, sexualiza ou questiona qualquer coisa que diga respeito a um homem, branco, cis, hétero nos espaços da universidade, por exemplo.

Ao contrário, as entrevistas e a observação reafirmam que as violências sofridas por mulheres negras e LBT+ são muito mais fortes e explícitas do que contra mulheres que se aproximam mais do padrão dominante, causando adoecimento, frustrações e abandono de projetos, em espaços que deveriam ser acolhedores e democráticos.

O efeito do racismo sobre a saúde mental do negro, (...) é tão **nocivo** e tão **devastador** que eu não consigo explicar. (...)O racismo é isso, é um problema muito sério que ele está muito imbricado (...) na nossa estrutura social. (...) Porque é espalhado, (...) porque é **não reconhecido enquanto tal** (CELINA) (grifo nosso).

Quando você está andando normalmente na cantina central da universidade, você ainda vê apontamentos, cochichos e risos. (...) E **isso me acarretou problemas psicológicos** (...) você sendo uma pessoa de orientação sexual dissidente e assumindo isso perante a sociedade reiteradamente, você não vai sair sorrindo para todo mundo, **você não vai sair sendo a pessoa mais simpática do mundo justamente porque o mundo não é assim com você**. (...) você tem que reautoafirmar o tempo inteiro (SONIA) (grifo nosso).

Para Simone, “o ambiente universitário pode ser bem tóxico” para mulheres e pessoas subalternizadas. Após adentrar a universidade pública depois de um longo esforço e luta, essas pessoas ainda têm que conviver com olhares e atitudes que o tempo todo lembram a essas mulheres que aquele lugar não foi feito para elas, portanto é preciso lutar para modificá-lo. Por isso, a importância de se considerar outros fatores influenciados pela integração ao ambiente social e acadêmico, como as questões de gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião e outros marcadores sociais, que também podem constituir barreiras “invisíveis” à conquista da formação superior (ALVARENGA *et al.*, 2012), que é o papel agregador essencial que os coletivos vêm desempenhando.

Todas as violências são claramente amarradas por uma hierarquia de poder que faz com que muitas mulheres sintam apreensão de denunciar as violências devido ao risco de retaliações e perseguições que podem ser facilitadas pela estrutura universitária, pelo poder de professores,

como narrado por Fernanda, que faz parte do coletivo 1 que busca dar suporte a mulheres vítimas de violência.

É muito angustiante, porque às vezes a pessoa chega e não quer fazer nada, só precisa falar. Mas aí quando a gente coloca o que tem que ser feito a pessoa tem medo, ou não acredita que vai levar a alguma coisa. E realmente, às vezes, não vai levar a nada (FERNANDA).

É uma humilhação seguida de uma impossibilidade de exercer uma cidadania – um direito de denúncia – que induz a mulher a se sentir culpada pela situação. Houve entrevistadas que trouxeram relatos de assédios e ameaças ocorridos com estudantes, mulheres, dentro e fora da universidade. Esses relatos chegam até os coletivos para algum tipo de suporte, seja ele psicológico, jurídico ou outro. Fica claro que a vítima da violência não sabe o que fazer quando sofre agressão. Como o próprio caso de Maia, ativista do coletivo 2, que foi violentada sexualmente:

Por mais que eu tinha um histórico assim feminista nada prepara a gente para passar por uma situação desse tipo, parece que a gente volta na estaca zero e literalmente fica perdido, não sabe o que fazer. (...) Eu me sentia muito culpada (MAIA).

Toda estrutura de poder é sempre, parcial ou totalmente, a imposição de alguns de certo grupo sobre os demais (QUIJANO, 2005). Neste caso, a colonialidade do poder está no controle do sexo, na violência da autoridade (QUIJANO, 2005) somados à colonialidade de gênero que nesses processos combinados à mulher está ainda mais subalternizada e vulnerável (LUGONES, 2008).

O sistema de poder que deslegitima a mulher, que causa o medo de perseguições, o sentir-se culpada pelas situações, leva a um silenciamento dos fatos que ocorrem. Desta forma, também culmina na colonialidade do ser, que torna os mecanismos de defesa e denúncia insuficientes para dar segurança a essas mulheres.

O caso, muitas vezes chega pra gente não pela pessoa que sofreu, mas por uma outra. (...) Difícil chegar em uma saída com essa comunicação que não é direta (FERNANDA).

Katemari, que faz parte do coletivo 1, já sofreu opressão dentro da universidade, assim como outras meninas que recorrem ao coletivo para relatos e amparo. Quando questionada se fez denúncia sobre o caso, ela relatou:

Por ser pessoas muito próximas, a gente não teve posição hierárquica o suficiente para enfrentar. Tentei, mas **não enfrentei até o fim, até por saber como a reitoria funciona** (KATEMARI) (grifo nosso).

Mesmo tendo suporte e sendo suporte para outras mulheres através do coletivo, Katemari desistiu de denunciar quando foi vítima, tornando mais difícil encorajar outras mulheres a fazê-lo. O coletivo 1 serve como espaço de orientação e de denúncia, mas muitas vezes, como narram as ativistas, os casos não se resolvem. Os coletivos não conseguem ultrapassar os entraves da instituição ou os limites emocionais das mulheres que sofrem a opressão.

É por encampar tais lutas para essas pessoas terem espaços para ocupar com dignidade, que Sonia adentra zonas que a coloca em uma posição de enfrentamento muito forte, pois a sociedade acaba por silenciar e reprimir muitas pessoas:

Eu acredito que eu seja uma pessoa que seja alvo-alvo. (...) E **é melhor eles me calarem agora do que quando realmente eu tiver plena capacidade para estar batalhando judicialmente pelos direitos das minorias.** (...) Justamente por fazer esses tipos de postagens reiteradas, de defender o que eu considero como certo, nós ficaremos marcados (SONIA).

O silenciamento das mulheres revela um padrão sistemático e injusto de poder e autoridade que é histórico e que acontece a todas, seja qual for sua raça, classe, etnia, religião, sexualidade (LUGONES; SPELMAN, 1983). As várias opressões e imposições relatadas pelas entrevistadas mostram como, muitas vezes, há uma tendência a invisibilizar essas pessoas. Produções intelectuais, saberes, vozes e experiências dos grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada são mantidos em um lugar silenciado estruturalmente (RIBEIRO, 2017).

Picharam uma suástica no caminho do PV2. (...) É claro que tem coisas assim que ainda intimidam, a gente sabe. Porque a gente sabe que **é uma tentativa de silenciar a gente.** (...) Terem pichado a suástica, né, **como quem diz, o lugar de vocês não é aqui.** (...) Eu acho que a partir do momento que a gente se organiza e faz luta, e tenta atuar de alguma forma, e tenta denunciar as coisas, a gente se expõe a isso. (...) Eu acho que o nosso corpo já é político. **Um corpo negro, um corpo de mulher, ele já traz com ele em si, ele não precisou nem abrir a boca, ele, a presença dele ali já é uma coisa que incomoda** (CELINA) (grifo nosso).

A mulher tem sido submetida sistematicamente a esse tipo de opressão do corpo e mesmo que não haja uma violência direta contra ele, somente a sua presença como relata Celina, evidencia como são expostos a interpretações violentas. Pois quebrar a norma que discrimina, é reivindicar existência. Por isso, é importante enfatizar que nas análises e práticas de um feminismo decolonial, “raça” não é nem separável nem secundária à opressão de gênero, pois raça, gênero e sexualidade são coconstituídos (LUGONES, 2012).

Duilia, por exemplo, relata xingamentos que recebeu por andar de mãos dadas com sua namorada. A intolerância muitas vezes é naturalizada por ser considerada uma forma “branda” de violência. Situações como essa tendem a perpetuar a (re)produção de atitudes opressivas.

Sei que existem coisas muito mais violentas, mas isso **são nuances, né, dessa violência que as pessoas justificam, que acham normal, que acham que é isso mesmo** (DIULIA) (grifo nosso).

Nesse contexto, elementos simbólicos que definem um padrão de comportamento hegemônico e esperado são muito importantes. Sobretudo, onde a violência é mais velada, a quebra de um código representa um rompimento explícito com padrões estabelecidos socialmente. Um exemplo foi narrado por Enedina, que sofreu preconceito por ter cortado seu cabelo. O cabelo curto, neste caso, representou a quebra de um estereótipo, de um padrão de feminilidade que era esperado que ela tivesse. O corpo da mulher é tratado como um território sobre o qual todos podem opinar e se torna um alvo de agressões dos mais diversos tipos.

Sempre preciso provar alguma coisa por ser mulher, por ser LGBT. Quando eu me assumi foi péssimo (...) **Talvez eu tenha sofrido até muito por ter cortado cabelo do que por eu ter assumido** (ENEDINA) (grifo nosso).

A construção do ser se dá no modo de se vestir, de se alimentar, nas economias, ecologias, gestos, ritmos, *habitats* e nos sentidos do espaço e tempo (LUGONES, 2010). A caracterização das mulheres como frágeis, fracas em corpo e mente, isoladas no privado e sexualmente passivas são características que construíram a feminilidade burguesa branca. A partir dessa caracterização, as conexões entre gênero, classe, sexualidade, raça não foram explicitadas e consideraram esse padrão para todas as mulheres (LUGONES, 2007).

Pode-se dizer assim que as disputas que os coletivos enfrentam não são somente ou majoritariamente sobre questões formais de diálogo na universidade, por exemplo, mas ocorrem principalmente sobre uma série de movimentos micropolíticos, sobre modos de vida e

existência social. Esse exercício acontece se autoafirmando em muitas situações, que se torna desgastante para as mulheres.

Por ser mulher sempre todos os dias, você tem que estar sempre se afirmando, se posicionando, garantindo seu lugar (ANGELA).

Eu tenho que ser muito boa no que eu faço para poder, que aquela pessoa gostar de mim, aquele grupo gostar de mim. (...) Então por isso que todo mundo ali me respeitava. Não era porque eu era mulher, não era porque eu era lésbica. Foi porque eu dei alguma coisa para eles. (...) **Eu ganhei meu espaço pelo que eu fiz, não pelo que eu era.** A gente tem que mostrar que é muito bom em determinada coisa para ganhar respeito. **Não basta só ser mulher, não basta só estar** (BERTHA) (grifo nosso).

Ser boa no que faz não é suficiente, Bertha tem que ser mais do que excelente, porque a excelência no que faz é que vai justificar a sua permanência nesse meio. A sua própria existência enquanto mulher já indica uma subalternidade, e a subalternidade ainda sujeita essa mulher a uma opressão maior por ser lésbica. Um aprofundamento da sua subalternidade já se apresenta na sua condição intrínseca de subalterna, uma vez que dentro do próprio movimento de mulheres existem mulheres diferentes umas das outras, e dentro das diferenças também enfrentam desafios díspares e dolorosos. Uma mulher que é negra, mãe, solteira e lésbica precisa lidar com a interação dessas opressões, por exemplo.

Infelizmente não consigo me expor pro mundo. Apesar de eu ser assumida – sexualidade –, eu evito situações que podem ser problemáticas. **Não sei se deveria ou não. Talvez é uma autorrepressão** (DÉBORA) (grifo nosso).

A questão colocada por Débora é auto-opressão, que revela os mecanismos subjetivos de uma opressão internalizada, que age moldando o comportamento e o pensamento. A dúvida de qual identidade pode ser expressada nos espaços públicos revela um medo internalizado de reações e agressões que podem acarretar perdas profissionais, prejudicar relações interpessoais, ou seja, uma rejeição social que pode acarretar se expor como mulher LBT+. Então, para não enfrentar esses riscos, a mulher sofre em silêncio, anulando-se.

Os eventos em formato de rodas de conversa, que são mais intimistas, são momentos e espaços de desabafos, denúncias, culpabilidades que funcionam como suporte para superar as violências e para desnaturalizar o lugar opressor. Por exemplo os que ocorreram sobre violências que perpassam LGBTQ+ promovida pelo coletivo 4, roda do “desabAfro” promovida pelo coletivo 3, “que ela é geralmente fechada mais no intuito das pessoas conversarem porque a gente entende também as questões psicológicas que perpassam pela

gente” (ANNA). Ter e ser esse lugar de ajuda e apoio a quem sofre violências já é um grande passo dos coletivos. Isso, por si só, já é uma forma de resistência.

A vida em sociedade é uma repetição e reprodução das estruturas de dominação. Por isso, a necessidade de se discutir e desvelar as opressões indo na raiz das questões, evidenciando quem as pratica, seus mecanismos, o que é anterior para não se correr o risco de legitimá-las.

Quando a gente fala de evidenciar as nossas lutas, a gente fala de não privilégios para outros sujeitos. Então quando eu venho pautar o sofrimento dos sujeitos negros, ou as violências, alguém está praticando essa violência. E a manutenção dessa violência está se estabelecendo pelo viés de quem? Quem está contribuindo para isso? (...) Tem um monte de homem aí reconhecendo que é machista e continua sendo machista. Sabe? (...) O sujeito branco reconhecer que ele tem privilégios não vai fazer com que ele quebre com seus próprios privilégios. (...) Acha que reconhecer os privilégios é o suficiente. Mas a questão é, até que ponto você está disposta a abrir mão dos seus privilégios? (ANNA).

Enquanto os coletivos existirem, as discussões para desnaturalizar e denunciar as opressões também existem. Entre erros e acertos, existem pessoas pensando sobre a condição delas mesmas e querendo mudar, a saber: o poder e a hierarquia na sala de aula aliada à estrutura institucional que ainda há possibilidades de perseguições, a força da violência e agressão, a lidar com a culpa, o silêncio, o controle do corpo, os afetos e a falta deles, a opressão internalizada ou auto-opressão.

Nos momentos em que uma mulher sofre atravessamentos devido a essas diferentes opressões, é importante encontrar pessoas com quem compartilhar, que entendam sua luta, suas subjetividades. Por isso a relevância de um feminismo feito em diálogo com muitas mulheres que são culturalmente diferentes, para se pensar e reconhecer as diferentes concepções do que é ser uma mulher (LUGONES; SPELMAN, 1983). Discutir e pensar medidas para combater a desigualdade, a violência, os diferentes níveis de opressões a partir das realidades de cada contexto, dos processos das diferentes mulheres é inadiável, portanto, fundamental. As imbricações das situações enfrentadas por essas ativistas e pelos coletivos se relacionam com a interseccionalidade.

4.5 O desafio da interseccionalidade

Esta categoria analisa o papel da interseccionalidade na articulação dos movimentos feministas estudados. Entende-se como interseccionalidade o aspecto em que diversas situações e eixos de opressão ou privilégio se cruzam e que não podem ser entendidos separadamente

(ALMENDRA, 2014). É a articulação de raça, classe, território e gênero; é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram interrompidas (AKOTIRENE, 2018).

Nos coletivos de resistência estudados quase todos apontam como meta operar a partir da perspectiva interseccional. E tem-se constituído um desafio para eles desenrolarem o entendimento interseccional da realidade, visibilizar e articular os diversos lugares de fala, principalmente das mulheres mais subalternizadas no espaço social universitário:

Tem lugar [coletivo], mas as pessoas não se sentem, não sentem que há um lugar. E fazer com que fique, fazer com que esse espaço seja acolhedor, seja democrático, diverso, é uma coisa que a gente engatinha, infelizmente (FERNANDA).

A gente está tentando debater o máximo possível entre gênero, classe e raça, e tentando diversificar, o que é difícil (...) nossa luta não é só para meninas brancas (ANGELA).

A questão da legitimidade através de uma diversidade maior dentro do movimento. Esse é ponto que a gente mais tem que fortalecer (...) conseguir alcançar mais pessoas e ter uma melhor visão das pessoas com relação a gente (SIMONE).

As narrativas apontam para uma ideia de diversidade: “debater entre gênero, classe”, como afirma Angela ou construir um espaço diverso, como define Fernanda, que parece se confundir com a ideia de interseccionalidade. Porém, a perspectiva interseccional vai além, pois ela é uma das formas de combater as opressões múltiplas e imbricadas, sendo, portanto, um instrumento de luta política (HIRATA, 2014). É perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que é preciso romper com a estrutura pensando as categorias raça, classe e gênero, indissociavelmente (RIBEIRO, 2018).

A perspectiva interseccional que essas mulheres sentem falta nos coletivos e a forma como elas vêm interpretando e praticando se revela como sentimento de pertencimento sobre querer abarcar múltiplos segmentos, especificidades e demandas que diferentes mulheres da universidade procuram para pensar a realidade e suas vidas. Contudo, não há um aprofundamento sobre o fato de que cada mulher traz um conjunto de atravessamentos e opressões que se tornam fortes porque estão imbricadas. Desvendar os imbricamentos é parte do processo de (re)construção identitária das mulheres e dos próprios coletivos.

Todos os dias são negadas humanidade, direitos civis, político e sociais a milhões de pessoas subalternizadas em consequência dos preconceitos arraigados, da colonialidade de gênero, raça, sexualidade, classe. Neste sentido, a importância da pauta interseccional deve ser reconhecida não apenas para dar legitimidade aos coletivos, como afirmou Simone em sua

narrativa acima, mas sim para lutar para que essas pessoas possam existir e consigam, minimamente, ter escolhas e oportunidades.

A gente tem mulheres negras, mulheres LBGTs, mulheres brancas, indígenas a gente não tem. (...) Somos poucas mulheres, ainda é majoritariamente branca. (...) No nosso ciclo social, altamente quem quis compor o evento, e quem quis fazer o movimento era majoritariamente branco. Então, a gente tem que conquistar esse povo e trazer pro nosso espaço (NADIA).

Os depoimentos acima mostram que mulheres negras não têm visibilidade na universidade, como aponta o feminismo negro, contribuindo para pensar sobre a imbricação da opressão de classe, raça, gênero, sexualidade em suas tradições teóricas (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014).

Através do conflito com os outros coletivos que o coletivo 1 percebeu muitos erros e o espaço interseccional que faltava. O coletivo 2, desde sua formação, vem sendo construindo através dessa premissa, pois era o ponto que mais criticavam no coletivo 1, por não se sentirem representadas. Desta forma, pode-se dizer que alguns coletivos tangenciam a interseccionalidade, outros vão com maior profundidade, que é o caso do coletivo 3.

Se eu for pensar no movimento feminista que tem estabelecido aqui na universidade, na prática, eu não consigo ver esse feminismo que não o branco. Entende? E não é dizer que não é branco porque não tem preto lá fazendo. Não! **Até que ponto o seu movimento é aberto o suficiente a ponto de abranger todas as formas de ser mulher?** Os movimentos vêm o seguinte 'ah, mas a gente convidou, a gente faz, a gente fez'. Mas e aí, a sua luta de fato é abrangente? É interseccional de fato? E aí eu tenho dificuldade de encontrar próximo a mim movimentos feministas pautados na ideia interseccional que realmente sejam (ANNA) (grifo nosso).

A fala de Anna revela que existem conflitos explícitos entre os coletivos e a interseccionalidade está no cerne deles, não como uma ancoragem teórica, mas como uma prática cotidiana de resistência. Enquanto Nádía fala em trazer o povo para o coletivo, Anna deixa claro que isso não é suficiente ou aceitável. É preciso reconstruir os próprios coletivos e seus projetos. A resistência que se dá no dia a dia, feita conjuntamente, reconhecendo a diferença colonial, a colonialidade de gênero, é estar pensando a partir da construção do feminismo decolonial (LUGONES, 2010).

A interseccionalidade é ancorada no pensamento feminista negro, que aponta críticas à teoria clássica que se baseia em universalidades, revelando a pluralidade de existências para interpretar a realidade e a opressão de mulheres racializadas, cujas origens são de territórios

colonizados (ESPINOSA-MIÑOSO, 2014), como mostrado no referencial teórico. E, principalmente, o coletivo 3, que tem a raça como centralidade, consegue evidenciar em suas atividades e ações essas questões, como mostra a fala de Anna:

A gente fala de uma classe, a gente fala de uma classe que tem cor, né. Quando a gente fala da pobreza, a pobreza do Brasil tem cor. Quando a gente fala de classe trabalhadora, a classe trabalhadora do Brasil ela tem cor. Não que a gente negue que tem sujeitos brancos que não sejam pobres ou, não. Mas que em sua maioria tem cor e é um fator histórico, e é o que define. Então, a nossa centralidade é sempre a raça. Então, a gente parte da raça para discutir as outras questões que permeiam (ANNA).

A mulher negra experimenta a opressão a partir de um lugar, de uma perspectiva, de um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (BAIRROS, 1995), como nos mostra o exemplo de Anna: “se entra uma mulher preta e uma mulher branca em um espaço, e mesmo que a mulher preta tenha muito mais dinheiro que a branca, o que vai gritar primeiro é a pele”. Observa-se assim que a relação das mulheres negras e das mulheres brancas com a estrutura patriarcal se difere (SITO, 2017). O reconhecimento dos privilégios das mulheres brancas pelas mulheres brancas é uma etapa importante para a construção da interseccionalidade. Por isso,

Quando a gente vai discutir raça, não tem como eu discutir raça sem entender qual a posição da mulher preta na sociedade. Qual a posição do homem preto. (...) Quando eu falo de sexualidades, aí eu posso entrar dentro do movimento LGBT e analisar como os sujeitos pretos dentro desse movimento são tratados, (...) hipersexualização do corpo da mulher. (...) A gente só traz a raça como centralidade para discutir esses debates, mas **entendendo que tudo isso está ligado, não tem como separar uma coisa da outra** (ANNA) (grifo nosso).

O marcador racial para superar estereótipos de gênero, privilégios de classe, cis-heteronormatividades articuladas em nível global é a interseccionalidade, que está presente no feminismo negro desde a sua fundação (AKOTIRENE, 2018). A questão também acontece em outro coletivo e com a questão LGBTQ+, como podemos observar também no depoimento a seguir:

Porque nós vemos que dentro do meio LGBTQ+ existe diferenças, existe segregação, de uma bicha preta, de uma bicha branca de classe média alta. E aí é uma coisa que precisa ser transpassado. É uma coisa que precisa ser integralizada enquanto seres humanos, enquanto povo, enquanto um povo distinto que ainda busca por direitos. E aí a gente tem que entender que **um mesmo indivíduo tem ene causas que não é a mesma ene causas de outro**

indivíduo. (...) Uma mesma pessoa representa várias coisas distintas. (...) Inclui os dois, tanto a sua classe de lugar de fala, da sua história de vivência, de onde você vem, quanto a sua consciência enquanto classe de explorados e exploradores (SONIA) (grifo nosso).

A interseccionalidade é multifatorial, isto é, discute gênero, raça, classe e sexualidade, mas também o homem, a mulher profissional, a maternidade, territórios, ou seja, uma série de coisas que permeiam a realidade. Para além da crítica, visa-se construir uma relação humana entre mulheres, homens e toda diversidade que permeia os gêneros, as culturas e a vida. “Até que ponto a sua luta me afeta e até que ponto a sua luta me fere?” (ANNA). Em que medida, as pessoas estão prontas para enfrentar isso?

Eu ouvi de como a feminista branca, cis, hétero e classe média, ela às vezes não tem noção desses recortes todos. Pode ter até noção, mas **não tem noção que ela pode estar ajudando a afastar as lutas da forma que se é lutado**, sabe (BERTHA) (grifo nosso).

Não compreender a interseccionalidade pode silenciar lutas, por isso é importante o diálogo interno nos coletivos, aprofundando a compreensão do ser mulher para diferentes grupos e entre os coletivos para fortalecimento e entendimento da realidade do outro. O diálogo é a melhor posição para fornecer uma explicação das experiências que cada um vive (LUGONES; SPELMAN, 1983). Ademais, é fundamental ponderar que nem sempre um indivíduo subalterno tem consciência de sua condição e também pode ter atitudes opressoras e ferir lutas que compreende sua própria posição de subordinação.

O coletivo 3 já começa a fazer uma transição para discussões mais aprofundadas e transversais quando também questiona o porquê de sempre serem chamados para falar sobre temas de escravidão, negritude, mas não são chamados para falar sobre outros assuntos, por exemplo, economia, biologia, política, engenharia, ou qualquer outro que seja para além das pautas raciais.

Porque o sistema ele é uni, então enquanto eu alimento um sistema racista, não adianta eu lutar por questões feministas porque eu estou alimentando o sistema para que ele permaneça. (...) Não adianta eu lutar contra o racismo se eu sou machista e eu estou alimentando o sistema que é machista e o sistema que vai permanecer. Se há alguma forma de opressão sendo alimentada, o sistema, ele não vai ser quebrado (ANNA).

As ativistas do coletivo 3 percebem que mesmo com uma formação contínua e uma proposta de integração de temas, como aponta a fala de Anna, externamente elas são segregadas

da participação de debates para além do racial. Essas mulheres também sabem, podem, querem e precisam ocupar outros lugares e assuntos, mas a estrutura social e universitária marcada pela epistemologia hegemônica fragmenta o conhecimento e a vida.

Muitas vezes a comunidade universitária não enxerga a questão racial como transversal a outros temas, apenas um apêndice para validar o discurso politicamente correto, ou seja, a universidade, dominada pela epistemologia hegemônica, separa a realidade da produção do conhecimento ligados a outros temas transversais como a questão racial e de gênero por exemplo. Os conhecimentos produzidos continuam centralizados no patriarcado, isto é, em uma formação binária, hierárquica e opressiva de gênero que repousa na supremacia masculina sem qualquer entendimento claro dos mecanismos pelos quais a heterossexualidade, o capitalismo e a classificação racial são impossíveis de serem compreendidos separadamente (LUGONES, 2007).

Em um sistema em que a vida está subordinada à produção de capital (FEDERICI, 2017), em que este é alcançado através da violência, reinventando-se e fazendo apropriação do discurso das causas e lucrando com as diferenças, para Sônia, um passo importante a ser dado, é ver como as relações de poder do capital molda e instrumentaliza as lutas:

Primeira coisa que a gente tem que entender, pelo menos na minha visão, é o capital. O capital determina tudo no mundo. (...) É de você se apropriar, e de ver, o que mais me choca é **ver o capital, que não é o nosso, se apropriando dos nossos discursos para ser um mercado de consumidor para nós mesmos**, entende? (...) mas não tem a visão crítica de que aquilo é um meio de apropriação sobre a sua causa, que é para fazer você consumir mais aquilo. **É o capitalismo utilizando dos meios de ferramenta de luta social para vender mais, e instrumentalizando a sua causa** (SONIA) (grifo nosso).

Identificar e pautar ações a partir da interseccionalidade é difícil porque a cultura é competitiva, os resultados são individuais, o conhecimento é desumanizado, as pessoas sofrem opressões de naturezas distintas e constantes – dentro e fora da universidade – e a cada ação das mulheres, o sistema manipula suas pautas e até se apropria delas. Isso não é o ponto final, é um processo. Para Lugones (2010), é preciso pensar no processo como uma resistência contínua em vez de pensar no sistema colonial, global e capitalista sendo bem-sucedido em todos os aspectos de sua destruição de povos, conhecimentos, relações e economias (LUGONES, 2010).

É também no espaço dos coletivos onde a restituição do conhecimento subalterno está ocorrendo e onde o pensamento de fronteira está emergindo (LUGONES, 2010). Essa

desconstrução e modificação na produção do conhecimento está ligada ao potencial emancipatório decolonial.

Neste sentido, é necessário induzir as mulheres a pensar o lugar de sua companheira, que não é igual ao seu lugar. Existe um saber consolidado, instituído, disseminado que precisa de um olhar interseccional sobre essas realidades, que tire as pautas da invisibilidade, fugindo de análises simplistas ou rompendo com universalidades que excluem (RIBEIRO, 2017) para poder chegar em um feminismo decolonial ou interseccional. Ou seja, ser um espaço de criação, dando relevância a suas existências na universidade, transformando o contexto social que as subalternizam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, este trabalho lança reflexões que evidenciam desigualdades e processos de privilégios históricos que ocorrem tanto na sociedade, como dentro da universidade, a partir da ótica do feminismo decolonial por meio dos coletivos feministas.

O feminismo se apresentou para maioria das entrevistadas quando já estavam na universidade e por acontecimentos que as atingiram diretamente, quebrando muitos estereótipos e bloqueios que tinham em relação ao próprio movimento. O papel dos coletivos e do debate feminista se tornou muito presente na vida das entrevistadas, provocando mudanças na identidade pessoal em constante transformação com a união dessas mulheres em uma identidade de resistência, processos esses que ocorrem simultaneamente.

Por enfrentarem momentos de muitas mudanças e rupturas, essas mulheres buscam apoio e fortalecimento nos coletivos. Lugones (2014) expõe que não se resiste sozinha à colonialidade do gênero, mas sim de uma forma compartilhada de compreender o mundo e de viver nele, fazendo-se possível também compreender os atos de alguém, permitindo assim o reconhecimento. No compartilhamento e nas discussões conjuntas é que os coletivos avançam em contribuições do ponto acadêmico e social na sociedade.

Foram encontrados e estudados cinco coletivos precursores dos debates sobre feminismo em uma universidade que não tem tal tradição, protagonizados por uma maioria de estudantes que nunca teve contato ou experiências anteriores com atividades dessa natureza ou uma formação mais ampla sobre feminismo.

Os coletivos são um espaço extremamente importante de acolhimento, desabafo e discussões, e que dão uma resposta conjunta ao enfrentamento de problemas individuais cotidianos que se repetem, sendo também um espaço de criação de estratégias para interferência

nas desigualdades. Eles denunciam e dão coragem para desvelar e desconstruir diversas atitudes invasivas que perpassam a vida das mulheres e são reproduzidas por serem historicamente naturalizadas.

Uma das estratégias mais importantes e que vem compondo a construção das identidades dos coletivos ocorre devido ao conhecimento que é transmitido de forma transdisciplinar e que está presente, neste caso, reinterpretando a realidade e a formação dentro da universidade. É o fazer que se transforma em saber e vice-versa. Castro-Gómez (2007) argumenta que a transdisciplinaridade pode contribuir para quebrar a armadilha da modernidade/colonialidade nas universidades, que constrói pontes para um diálogo transcultural de conhecimento.

Esta perspectiva está presente nas entrevistas e nos trabalhos dos coletivos, e se mostra mais evidente e efetivo no coletivo 3 com um panorama decolonial, expressando seu teor ético de ampliação e aceitação das diferenças para a elaboração de uma crítica eficaz à modernidade, que por longos séculos obscureceu sua outra face, ou seja, a colonialidade e sua violência (MIGLIEVICH-RIBEIRO; PRAZERES, 2015). De modo geral, pode-se afirmar que o saber de reinterpretação da realidade e construção de uma formação desarticulada das estruturas do colonialismo esteve presente no processo das entrevistadas de todos os coletivos, para que se fizessem mais esclarecidas, emancipadas e empoderadas.

Os coletivos também são apresentados pelas entrevistadas como espaços de refúgio, aconselhamento e suporte para mulheres que vivenciaram algum tipo de violência ou opressão dentro ou fora da universidade. As diferentes formas de opressão e manifestações da colonialidade acontecem através do racismo, do patriarcado, do sexismo, que são parte de uma sistemática que subordina e define o lugar de pessoas (SITO, 2017), que privilegia um grupo em detrimento de outro.

A existência dos coletivos dá às mulheres a opção de ter e ser um ponto de apoio para outras mulheres, de proporcionar outras formas de ver o mundo, de enxergar caminhos para lidar com situações machistas, patriarcais, misóginas, de desnaturalizar, denunciar e tentar acabar com opressões que perpassam suas vidas ou a realidade de outras mulheres.

Evidencia-se, assim, a relevância de um empenho dos coletivos sociais em perceber e protagonizar que não se pode haver primazia de uma opressão sobre as outras, tentando romper com essa estrutura pensando as categorias raça, classe e gênero, indissociavelmente (RIBEIRO, 2018). Mesmo assim, com todo o contexto que a pesquisa permitiu investigar, tanto nas observações e nas participações das ações dos coletivos, quanto por meio das falas das mulheres nas entrevistas, pode-se analisar que na maioria dos coletivos ainda permeia alguns pontos que

são submissos ao colonialismo, mesmo que minimamente. Desta forma, não conseguem acessar de fato uma interseccionalidade na prática. Observa-se sempre que está se destacando um processo de construção, que acontece a longo prazo.

É muito importante enfatizar que também existem grupos querendo se apropriar desses debates, das discussões e das próprias mulheres ativistas. Por isso, elas precisam olhar de maneira diferente para esses conflitos todos os dias, desenvolver ferramentas novas de enfrentamentos, pois a cada vez que se adquire uma nova capacidade, habilidade ou estratégia para superá-los, os grupos hegemônicos também se reorganizam, se apropriam do que os movimentos fazem e usam contra os próprios coletivos. Por isso, é uma luta constante, tanto dos enfrentamentos, quanto do processo de construção do próprio coletivo, o que mostra a complexidade da colonialidade.

A questão norteadora da pesquisa, a saber: qual o papel dos movimentos feministas na decolonialidade do saber numa universidade pública, sob a ótica do feminismo decolonial? foi elucidada a partir da potência revolucionária dos coletivos que está em ação, mesmo estando submetidos a forças que os colocam nas sombras. Os coletivos atuam na reflexão e na reconstrução de sentidos sobre o que é ser mulher, sobre ser mulher em uma universidade, questionam o que se ensina, questionam acima de tudo o lugar da mulher. Para além disso, eles são um processo que constrói um olhar desnaturalizado das construções sociais sobre a realidade do outro, sobre o próprio lugar, espaço, realidade, e transforma o ambiente universitário para que a pessoa que sempre foi invisibilizada seja parte dele também. É uma construção coletiva e compartilhada para contribuir na superação da patriarcalização da sociedade. É aprender a amar uns aos outros aprendendo a viajar para os “mundos” uns dos outros (LUGONES, 1987).

A construção de instrumentos e expansão dos caminhos para afirmação de uma nova ordem social livre e emancipada (MONTEIRO, 2017), nos trabalhos dos coletivos estudados, vem sendo um trabalho de enfoque feminista sobre a realidade. Reconhecer como o próprio corpo feminino é de uso do capital na força de trabalho é útil na reprodução com a maternidade, como sua feminilidade e raça são sexualizadas, suas atitudes disciplinadas e tantas dominações às custas de omissões históricas extraordinárias que ainda perpassam muitos conservadorismos atuais. Os coletivos fomentam, neste sentido, a possibilidade de um redimensionamento crítico da universidade, dos conhecimentos, da formação acadêmica e profissional, inseridos na instituição através de seus movimentos de lutas sociais (MONTEIRO, 2017), contribuindo para ela continuar sendo um espaço importante para construção e ampliação de pensamentos, um espaço de autoconhecimento, de respeito às diferenças, de cultura.

Por fim, como sugestões para novas pesquisas, apresenta-se o aprofundamento em coletivos de outras universidades, bem como compreender outras formas de movimentos de resistência presentes nesses espaços. Outros potenciais de pesquisa poderiam ser direcionados a investigar de um ponto de vista crítico o discurso desses movimentos; aprofundamento nas questões que envolvem como o mercado, as organizações e as instituições vem utilizando as linguagens e lutas desses movimentos; investigações sobre políticas, procedimentos, e inserções organizacionais que podem dificultar ou facilitar o caminho de mulheres e pessoas LGBT+ de executarem seus maiores potenciais; aprofundar as discussões sobre interseccionalidade: atender para compreender as lutas das mulheres, LGBT+, classe, principalmente com a articulação de raça.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Márcio M.; FARIA, Alexandre. Em defesa da opção decolonial em Administração: rumo à uma concepção de agenda. **Anais Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**, 2015.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.
- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- ALMENDRA, Javiera Cubillos. Reflexiones sobre el proceso de investigación: una propuesta desde el feminismo decolonial. **Athenea Digital** - 14(4): 261-285, dic. 2014.
- ALVARENGA, Carolina Faria et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, n. 1, 2012.
- ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, set./dez. 2014.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 458, 1995.
- BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, jul./dez. 2014.
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16. Brasília, jan./abr. 2015.
- BAUER, Carlos; JARDILINO, José Rubens Lima. Apontamentos sobre uma história recente: gênese e desenvolvimento da universidade brasileira. **Rhela - Revista História de la Educación Latinoamericana**. vol. 7. año 2005.
- BIROLI, Flávia. O fim da Nova República e o casamento infeliz entre neoliberalismo e conservadorismo moral. *In*: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaios Críticos sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BORGES, Juliana. Feminismo negro: resistência anticapitalista e radicalização democrática. *In*: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaios Críticos sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Censo da educação superior: notas estatísticas 2017. Ministério da Educação. **Diretoria de Estatísticas Educacionais** (DEED). 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

CAMPOS, Douglas Aparecido de. A avaliação da educação superior diante de uma colonialidade do saber e do poder: a participação política discente. **Avaliação**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, p. 179-199, mar. 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: Lander, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. **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.

CELENTANI, Francesca Gargallo. **Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América.** Editorial Corte y Confección, Ciudad de México, Primera edición digital, ene. de 2014.

COLLINS, Patricia Hill. Black feminist epistemology. *In*: COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** Routledge, 2002.

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa da. Mulher negra em terra de homem branco: mecanismos de reprodução de desigualdades. *In*: CARRIERI, Alexandre de Pádua; TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro. (Orgs.). **Gênero e trabalho: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais.** Salvador: EDUFBA, 2016.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, 2013.

COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e práxis feministas na academia os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. **Estudos Feministas**, ano 2, 1994.

COSTA, Cláudia de Lima. Equivocação, tradução e interseccionalidade performativa: observações sobre ética e prática feministas descoloniais. *In*: BIDASECA, Karina; OTO, Alejandro de; OBARRIO, Juan; SIERRA, Marta (Comps.). **Legados, genealogias y memorias poscoloniales en América Latina: escritas fronterizas desde el Sur.** Buenos Aires: Godot, 2014.

COSTA, Cláudia de Lima. Feminismo, tradução cultural e a descolonização do saber. **Fragmentos**, n. 39, p. 45-59 Florianópolis, jul./dez. 2010.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, n. 17 e 18, jan./jun. e ago./dez., 2015.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, set./out./nov./dez., 2003.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos; REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Campinas, SP; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: da colônia a era de Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: F. Alves, 1986.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. Publicado em 12/07/2011. **Geledés**: Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>> Acesso em: 10 mar. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Letícia Otero. O feminismo decolonial de María Lugones. **Anais ENEPE UFGD**, 8 – EPEX UEMS, 5, Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2014.

ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **El cotidiano**, v. 29, n. 184, p. 7-12, 2014.

ÉSTHER, Angelo Brigato. Afinal, que universidade queremos? *In*: TORGAL, Luís Reis; ÉSTHER, Angelo Brigato. **Que universidade? Interrogações sobre os caminhos da universidade em Portugal e no Brasil**. Juiz de Fora Editora UFJF/Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

FALQUET, Jules. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: Liberação ou novas formas de apropriação? *In*: ABREU, Alice Rangel de Paiva; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. Boitempo Editorial, p. 37-46, 2016.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**. Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Rosa Maria Castilhos. Educação e desigualdade social: quando as minorias étnicas adentram a universidade. *In*: MEIRELES, Mauro *et al.* (Org). **Ensino de sociologia: diversidade, minorias, intolerância e discriminação social**. Porto Alegre: Evangraf/ LAVIECS, 2013.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GÁLVEZ-GARCÍA, Carina-Itzel. Reseña del libro Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana. **Revista Iberoamericana de Educación Superior** (Ries), México, issue-unam/ Universia, v. II, n. 3, pp. 173-178, 2011.

GARGALLO, Francesca. **Ideas feministas latino-americanas**: historia de las ideas, Ciudad de México, 2006.

GELEDÉS. Instituto da Mulher Negra. Violência contra mulher e a omissão das universidades brasileiras. Publicado 04/10/2014. <<https://www.geledes.org.br/violencia-contra-mulher-e-omissao-das-universidades-brasileiras/>> Acesso em: 19 fev. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. *In*: DA SILVA, Anielson Barbosa; GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. Saraiva, 2006.

_____. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

GONÇALVES, Suelen Aires. Estado “democrático e de direito” para quem? Identidades para uma construção de democracia para a população negra no Brasil. *In*: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaios Críticos sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2009.

G1 SUL DE MINAS. Estudantes fazem 'saião' após aluno ser impedido de entrar na Ufla, em MG. **Globo Notícias**. EPTV. Atualizado em 06/05/2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2016/05/estudantes-fazem-saiaco-apos-aluno-ser-impedido-de-entrar-na-ufla-em-mg.html>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

HELETA, Savo. Coloniality persists in our universities and we must urgently decolonise. **Guardian**, 18 nov. 2016. Disponível em: <<https://mg.co.za/article/2016-11-18-00-coloniality-persists-in-our-universities-and-we-must-urgently-decolonise>> Acesso em: 6 fev. 2018.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, jun. 2014.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. Violência contra a mulher no ambiente universitário. set./out. 2015. Disponível em: <http://agenciapatriciagalvao.org.br/wp-content/uploads/2015/12/Pesquisa-Instituto-Avon_V9_FINAL_Bx.pdf> Acesso em: 10 mar. 2018.

JORNAL UFLA. Universidade Federal de Lavras. Novo perfil dos estudantes da UFLA Conheça o retrato da comunidade discente e sua transformação ao longo do tempo. Ano 23, n. 104, dez./jan. 2017.

PORTAL UFLA, Universidade Federal de Lavras. Mulheres no ensino superior: aumento de mulheres no ensino superior é analisado por pesquisa da UFLA. **Notícias, Pesquisa e Inovação**. Escrito por Greicielle Santos. Publicado: Segunda, 11 mar. 2019. Disponível em: <<https://ufla.br/noticias/pesquisa/12728-aumento-de-mulheres-no-ensino-superior-e-analisado-por-pesquisa-da-ufla>> Acesso em: 23 maio 2019.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Plantation memories: episodes of everyday racism**. Münster: Unrast-Verlag, 2010.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (Coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero**. 2014, 342 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LEHER, Roberto. Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. *In*: GENTILI, Pablo *et al.* **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LERMA, Betty Ruth Lozano. El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas. Aportes a um feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del Pacífico colombiano. **La manzana de la discordia**, jul.-dic., vol. 5, n. 2, año 2010.

LUGONES, María. **Colonialidad y género: tabula rasa**. Bogotá, Colombia, n. 9: 73-101, jul.-dic., 2008.

_____. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186-219, 2007.

_____. On complex communication. **Hypatia**, v. 21, n. 3, p. 75-85, 2006.

_____. Playfulness, “World”-travelling, and loving perception. **Hypatia**, vol. 2, n. 2, 1987.

_____. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, set.-dez./2014.

_____. Subjetividade esclava, colonialidade de gênero, marginalidade y opresiones múltiples. In: MONTES, Patricia. **Pensando los feminismos en Bolivia**. Serie Foros 2. Conexión Fondo de Emancipación, La Paz, Bolivia, p. 129-140, 2012.

_____. Toward a decolonial feminism. **Hypatia**, v. 25, n. 4, p. 742-759, 2010.

LUGONES, María C.; SPELMAN, Elizabeth V. Have we got a theory for you! Feminist theory, cultural imperialism and the demand for ‘the woman’s voice’. **Women’s Studies Int. Forum**, vol. 6, n. 6, 1983.

MACHADO, Jorge Alberto S. Ativismo em rede e conexões identitárias: novas perspectivas para os movimentos sociais. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jul./dez. 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **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.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília da Costa (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et al.* **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

MARTINS, Fernanda. Corporeidades críticas na (ins)urgência deste instante. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaios Críticos sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

MASO, Tchella Fernandes; YATIM, Leila. A (de) colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). **Revista Paidéia**, v. 11, n. 16, 2014.

MENDES, Durmeval Trigueiro; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Ensaio sobre Educação e Universidade**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento estudantil brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 66, p. 117-149, 2003.

MIGLIEVICH, Adelia. O giro decolonial latino-americano: um movimento em curso. **Blog do Sociófilo**. Seção Cartografias da Crítica. Constelação Diferenciando, Desconstruindo e Descolonizando a(s) Crítica(s). Maio 2017. Disponível em: <<https://blogdosociofilo.com/2017/05/18/o-giro-decolonial-latino-americano-um-movimento-em-curso/>> Acesso em: 1 maio 2018.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; PRAZERES, Lílian Lima Gonçalves dos. A produção da Subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): algumas leituras. **Temáticas**, Campinas, SP, 23, (45/46): 25-52, fev./dez. 2015.

MIGLIORIN, Cezar. **O que é um coletivo**. Belo Horizonte: Teia, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. 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.

MIGUEL, Sylvia. Preconceitos e estereótipos impactam progressão da mulher na ciência. **Jornal da USP**. Publicado 13/10/2016. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/universidade/preconceitos-e-estereotipos-impactam-progressao-da-mulher-na-ciencia/>> Acesso em: 19 fev. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

MINELLA, Luzinete Simões. Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna?. **Cadernos Pagu**, n. 40, p. 95-140, 2013.

MONTEIRO, Jéssica Oliveira. Que a universidade se pinte de povo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 265-284, maio/ago. 2017.

MUSSI, Daniela. “Mayara morreu três vezes”: feminicídio e consenso autoritário na crise brasileira. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaios Críticos sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. A marginalização dos estudos feministas e de gênero na psicologia acadêmica contemporânea. **Psico**, Porto Alegre, Puc-RS, v. 38, n. 3, pp. 216-223, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília da Costa (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre, ano 30, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PAREDES, Julieta C.; GUZMÁN, Adriana A. **El tejido de la rebeldía: que es el feminismo comunitário?** La Paz: Comunidad Mujeres Creando Comunidad, 2014.

PEDRO, Joana Maria. Feminismo e gênero na universidade: trajetórias e tensões da militância. **História Unisinos**, v. 9, n. 3, p. 170-176, 2005.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. Imaginar novas saídas. *In*: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

_____. Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica. **Carta Capital**. São Paulo: Confiança. Publicado em 24 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica>> Acesso em: 19 fev. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad del poder, globalización y democracia. **Tendencias básicas de nuestra época: globalización y democracia**, 2001.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **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.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROQUE, Tatiana. Projetos sem sujeito e sujeitos sem projeto. *In*: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaio Crítico sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 23, 2005.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina-caminhos para uma política emancipatória? **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, set./dez. 2008.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 20, n. 2, 2014.

SILVA, Raquel Katilyn Santos da; LEITE, Alexandre César Cunha. Decolonialidade e seu potencial emancipatório para a América Latina. **Congresso Latino-americano de Ciência Política**, 9, Associação Latino-americana de Ciência Política (ALACIP). Montevideo, 26 a 28 de jul. 2017.

SITO, Laura. Por que as mulheres negras não são vistas como um setor estratégico na construção de um novo cenário político-econômico para o Brasil? *In*: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; PINHEIRO-MACHADO, Rosana; SOLANO, Esther. **Tem saída? Ensaio Crítico sobre o Brasil**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

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.* **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TLOSTANOVA, Madina; KOOLAK, Redi; THAPAR-BJÖRKERT, Suruchi. Border thinking and disidentification: Postcolonial and postsocialist feminist dialogues. **Feminist Theory**, 0(0) 1–18, 2016.

UFLA, Universidade Federal de Lavras. Sobre a UFLA. 2018. Disponível em: <<https://ufla.br/sobre>> Acesso em: 9 maio 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 19, n. 48, mayo-ago. 2007a.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala, Quito, mar. 2009.

WALSH, Catherine. Shifting the Geopolitics of knowledge: decolonial Thought and Cultural Studies 'Others' in the Andes. **Cultural Studies**. vol. 21, ns. 2-3, Mar./May 2007b.

YOUNG, Iris Marion. **Justice and the politics of difference**. Princeton University Press, 2011.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

1. Conte um pouco da sua história, como foi vir para a universidade.
2. Sua vinda para a universidade mudou alguma coisa na relação com a sua família, os grupos com quem convivia, seu olhar de mundo.
3. O que você trouxe da sua história anterior para a universidade?
4. Como o feminismo entrou na sua vida?
5. Conte um pouco sobre a origem e os objetivos do movimento/grupo. Como surgiu o movimento e o que ele objetiva.
6. Sendo assim, fale um pouco sobre a identidade que o movimento/grupo está construindo.
7. Quem faz parte do movimento?
8. Conte um pouco sobre as formas de atuação do movimento, qual é o foco/objetivo? (gênero, raça, classe, sexualidade?). E elas têm se modificado com o tempo?
9. Formas de divulgação usadas pelo movimento.
10. O movimento enfrenta dificuldades? De que tipo? Como se manifestam? Como enfrentam esse tipo de situação?
11. O movimento de baseia ou segue estudos de alguma perspectiva teórica ou filosófica?
12. Consideram que no movimento há lugar de fala para todas as mulheres – branca, negra, hétero, LGBTQ+, mãe, indígena, de diferentes classes sociais, etc.?
13. As reuniões, eventos e atividades do movimento são frequentados por essas diferentes mulheres ou tem um padrão?
14. Conhece outros movimentos que lutam pelas mesmas causas ou possuem finalidades semelhantes na universidade. E como se relacionam?
15. Há conexões, parcerias, articulações com outros movimentos da universidade? Quais e como funciona?
16. E com movimentos fora da universidade? Quais e como funcionam?
17. Qual a importância e relevância das atividades do movimento para a UFLA?
18. Há um vínculo formal com a universidade? Por quê? Sentem necessidade?
19. Há algum assunto que a universidade proibiu que fosse abordado – em atividades ou evento?
20. Você acredita que a voz do movimento é escutada e valorizada pelas pessoas na universidade?
21. Você já sofreu algum tipo de opressão?
22. Se sim, ocorreu inclusive no âmbito da universidade?
23. Qual importância o movimento tem em sua vida pessoal e como estudante – se a entrevistada for estudante.
24. Fale um pouco sobre as suas razões para participar do movimento e como é essa participação.
25. O que o movimento precisa hoje? O que seria uma contribuição para se fortalecer?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PESQUISA DE DISSERTAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
 ÁREA ORGANIZAÇÕES, GESTÃO E SOCIEDADE

**Construindo espaços democráticos na universidade pública: leitura de
 movimentos feministas a luz do pensamento decolonial**

Mestranda: Isabela Grossi Amaral

Orientadora da pesquisa: Prof. Flávia Luciana Naves Mafra

Departamento de Administração e Economia – DAE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 PARA PUBLICAÇÃO DE RESULTADOS DE PESQUISA**

Eu, _____, portador do documento de identidade _____, declaro que estou de acordo com a publicação dos resultados relativos à pesquisa realizada, desde que não atente moral, ética e legalmente contra minha pessoa, à UFLA e demais participantes e envolvidos na pesquisa, sendo-me garantido o sigilo quanto à minha identificação.

Lavras, ____ de _____ de 2018.

Orientadora da pesquisa

Profa. Flávia Luciana Naves Mafra

Bolsista de pesquisa

Isabela Grossi Amaral
