UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES

GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade

Macapá/AP
2019

MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES

GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

Percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira

Macapá/AP
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Orinete Costa Souza – CRB-11/920

Tito Sanches, Miquelly Pastana.
Gênero na educação superior: percepções de professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade / Miquelly Pastana Tito Sanches ; orientador, Alexandre Adalberto Pereira. – Macapá, 2019.
161 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Mulheres - educação. 2. Universidades e faculdades – corpo docente - Amapá. 3. Estudos Feministas. 4. Decolonialidade. I. Pereira, Alexandre Adalberto, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III.Título.

306.43 T621g
CDD. 22 ed.

MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES

GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
Percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, políticas e culturas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Macapá-AP, 15 de abril de 2019.

BANCA AVALIADORA

_____
Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Orientador - Presidente da Banca - PPGED/UNIFAP

_____
Profª Dra. Ângela do Céu Ubaiara
Avaliadora Interna - PPGED/UNIFAP

_____
Profª Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão
Avaliadora Interna - PPGED/UNIFAP

_____
Profª Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Avaliadora Externa - PPGED/UFPA

_____
Profª Dra. Ana Cristina de Paula Maués
Avaliadora Externa - RI/UNIFAP

Macapá/AP
2019

Às Mulheres e Professoras universitárias, pela dedicação e luta.
Às Mulheres em outros espaços possíveis de educação.
Às Mulheres de laços sanguíneos e de amor fraternal, nas pessoas especiais da Rosa Tito, Michelle Nogueira e Sueli Aguiar.
Para todas nós, dedico as incontáveis horas deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradecer as contribuições no realizar desde estudo é uma tarefa quase impossível, dado tantos amparos e bênçãos que recebi. Me emociono [pausa, lágrimas de gratidão] ao recordar encontros, as conversas algumas vezes rápidas, outras demoradas e o assunto o mesmo: um sonho, a plenitude de vivê-lo e as ações para realizá-lo. Atrelando-se à encorajamentos e carinhosos afetos, que tornam únicos e especiais desse momento de gratidão.

Agradeço a Ele, Deus do meu viver, pelo cuidado em detalhes, por este marco histórico, singular e lindo em minha vida –, o de fazer parte da primeira turma de mestrandas/os em Educação da UNIFAP, do meu Estado, o Amapá! Que profunda ALEGRIA me fazes sentir Pai. Em meus pensamentos, jamais passou algo tão especial assim! Vivi tudo isso por sua bondade e fidelidade. Certa estou de que, se não fosse teu cuidado as condições não seriam as mesmas. “Tu tens sido tão, tão bom pra mim”.

Ao meu companheiro de muitas jornadas, Claudio Sanches. Amor, sua exclusiva ajuda e gentileza comigo nas horas mais difíceis deram-me sustentáculo para superar as adversidades. Feliz! Por mais esta etapa acadêmica e como nas anteriores, ter tido sua companhia lado a lado. Obrigada! Muitíssimo obrigada por tudo! Amo você!

À mulher e ao homem igualmente incríveis de minha vida, razão pela qual existo e pela qual me orgulho de ser filha. Mamãe Rosa Tito e Papai Mizael Tito, obrigada por dar-me forças e me encorajar os sonhos, por abençoarem e incentivarem o caminho do conhecimento, por compreenderem o porquê de tanto estudar e pesquisar, possibilitando esse momento. Ouvir suas histórias, transformaram-me na Mulher dedicada, corajosa e forte que sou. Irei além nos sonhos.

À minha irmã Michelle Tito e irmãos Richardson Tito e Rennekh Tito. Sei que essa Vitória é igualmente de vocês mana/os. Obrigada por inclinarem a mim os ouvidos por horas ao repente desse estudo, por se alegrarem comigo desde o início e pelos momentos de distração ao longo do caminho. Sobre tê-la/o perto e ainda que distantes geograficamente: senti-me forte e amparada. Tenho alegria enorme em partilhar esse acontecimento com vocês!

Aos demais familiares, titias e titios, primas e primos, vovó. Aqui representados na pessoa da Tia Sueli e Tio Carlos, meu especial agradecimento a vocês, pelo apoio constante.

Ao querido orientador e Prof. Dr. Alexandre Pereira, como agradecer tão admirável leveza, humildade e generosidade teórica? Obrigada! Tão somente obrigada de coração Prof.! Por mostrar me ajuda, direção e me encorajar por todo caminho. Sua especial forma de conduzir os diversos momentos me fez enxergar quão belo é um profissional cheio de entrega: prestativo, amoroso, atento às dúvidas e ao pensar; auto avaliativo ao final de seus feitos, mostrando-se zeloso às

ponderações de suas alunas/os. Obrigada pelo estímulo que tornou possível a conclusão desta dissertação. Agradeço à Deus, por tê-lo conhecido e aprendido contigo. A dedicação com que fostes especial levo para a vida e, a tomo por inspiração.

Às professoras e professores do PPGED/UNIFAP, em especial os da Linha: Educação, Culturas e Diversidades, pelas aulas tão regadas de debates, momentos de intensa formação.

Às professoras Dras. Ângela Ubaiara, Eliana Paixão, Sônia Araújo, Ana Cristina Maués, pelo aceite em avaliar este trabalho nas etapas de qualificação e neste exame final.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Gênero, Educação, Diversidade e Decolonialidade – GEPGEDD, em especial Andressa, Ana Karen, Aline, Rômulo, Hélio, Mateus e Kévin, que compartilharam comigo da fascinante experiência de debate teórico decolonial em especial.

Aos colegas da turma de 2017, nas pessoas da Kátia e Moisés, por agregar tanto conhecimento. Valiosos foram todos os momentos em que estivemos juntos.

À querida Jemina (Mina), companheira de viagens aos eventos científicos, parceira de artigos, amiga, confidente, colega de turma e de linha de pesquisa. Mulher de garra que conheci e com quem pude dividir carinho de irmã. Amiga, é impossível esquecer sua presença, amor e luz me fortalecendo e dando ânimo para esse momento. Sua amizade é para a vida.

Às queridas Gisele (Gi) e Priscila (Pri), colegas de turma e de linha de pesquisa. Direciono-me a vocês amigas pelo carinho, pela forma especial de oferecem alegria e atenção na universidade e fora dela. Obrigada pela amizade!

Ao querido Rômulo Cambraia, colega da sala de espera na seleção ao mestrado, de turma, de linha de pesquisa, parceiro de seminários, artigos e de orientação, de debates calorosos impossíveis de esquecer. Aprendi tanto com você nessa trajetória! Obrigada pelas longas conversas de partilha teórica e de relação amistosa.

Um obrigado muitíssimo especial ao querido amigo Kévin Duarte, pela ajuda em campo e em outros momentos extremamente relevantes nesse percurso. Obrigada de coração!

À Mulher e Professora universitária Danielle Dias, por ser "cobaia", como brincou, no aceite ao realizar da entrevista teste. Muitíssimo obrigada (Dani) por abrir as portas de sua casa para me receber, sempre sorridente e com boas indicações às leituras.

Às Mulheres e Professoras colaboradoras da pesquisa do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá. Que prazer ouvir suas histórias e percepções!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela concessão da bolsa de estudo durante o período do curso.

E por último e não menos importante à minha família de laços de fé! E a toda/os que de alguma maneira tornaram este sonho uma realidade a ser contada e vivida.

Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar (HOOKS, 2017, p. 20).

RESUMO

O estudo traz como objetivo principal compreender os modos como são articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), à luz da perspectiva teórica decolonial. Levando em consideração a história protagonista de professoras universitárias, emerge a seguinte problemática de pesquisa: como são articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, à luz da perspectiva da decolonialidade? O arremate metodológico se pautou em dois momentos: um de cunho bibliográfico, para oferecer suporte aos direcionamentos do esboço analítico, e outro de cunho empírico, apoiado na pesquisa qualitativa em que foi realizada, na etapa de pesquisa de campo, aplicação de entrevistas semiestruturadas com 3 (três) professoras. Recorri também a um levantamento histórico da UNIFAP e a documentos específicos ao Curso de Pedagogia. Sobre a forma como as questões de gênero mostram-se articuladas e representadas pelo conjunto das colaboradoras da pesquisa, os resultados apontam para as implicações em torno do Ser, Saber e Poder na universidade. Quanto às questões de gênero nos documentos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP, identifiquei que não há nos planos de ensinos disciplinas específicas de gênero, e embora haja conteúdo da temática inseridos em várias disciplinas, a palavra gênero não aparece em nenhuma de suas ementas, sendo temática invisível à necessidade com que discorre esse estudo. O entendimento das questões de gênero pelas professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP perpassam suas trajetórias formativas, indicando memórias de afeto, de técnica/consciente e de aproximação objetiva/prática na escolha e entrada à carreira profissional. Outro achado perpassa o entendimento de Ser a partir de categorias de análise da Vigilância de gênero, Hierarquização de gênero e Estereótipos de gênero; Saber, na percepção de gênero, como construções históricas sociais sobre os sexos; e Poder, como privilégios físicos, cognitivos, sociais e psicológicos do masculino sobre o feminino na universidade. Essas relações de privilégio assinalaram uma ferida em aberto: o machismo, aqui analisado a partir das categorias de posição de referências masculinas de superioridade, simbólica e qualificadora de atribuições no social. Necessidades de gênero também foram depreendidas, revelando sugestões à promoção de gênero como debates e discussões, criação de cotas às mulheres e de estrutura ao amparo de filhas/os de mulheres alunas e professoras como de giro decolonial feminista na universidade.

Palavras-chave: Gênero. Professoras. Educação Superior. Percepções. Decolonialidade.

ABSTRACT

The main objective of the study is to understand the ways in which gender issues are articulated and represented in the perceptions of the teachers of the Licentiate Course in Pedagogy of the Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) [Federal University of Amapá], according to the decolonial theoretical perspective. Taking into account the protagonist history of university professors, the following research problem emerges: how are gender issues articulated and represented in the perceptions of the professors of the Degree in Pedagogy of the Federal University of Amapá, in light of the perspective of decoloniality? The methodological approach was based on two moments: one of a bibliographical point of view, to support the guidelines of the analytical sketch, and the other, an empirical one, supported by the qualitative research in which, in the field research stage, the application of semistructured interviews with 3 (three) teachers. I also referred to a historical survey of UNIFAP and specific documents to the Pedagogy Course. As to the way gender issues are articulated and represented by all the research collaborators, the results point to the implications of Being, Knowing and Power in the university. Regarding gender issues in the documents of the Undergraduate Course in Pedagogy of UNIFAP, I identified that there are no gender specific disciplinary plans in the teaching plans, and although there are content of the subject inserted in several disciplines, the word gender does not appear in any of its menus, being an invisible thematic to the needs described in this study. The understanding of gender issues by professors of the UNIFAP degree in Pedagogy traces their formative trajectories, indicating memories of affection, technique/conscious and objective/practical approach in choosing and entering the professional career. Another finding pervades the understanding of Being from categories of analysis of Gender Surveillance, Gender Hierarchy and Gender Stereotypes; Knowing, in the perception of gender, as historical social constructions on the sexes; and Power, as physical, cognitive, social and psychological privileges of the masculine over the feminine in the university. These relations of privilege marked an open wound: the chauvinism, analyzed here from the categories of position of masculine references of superiority, symbolic and qualifier of attributions in the social. Gender needs were also seen, revealing suggestions for the promotion of gender as debates and discussions, creation of quotations to women and structure to the shelter of daughters of female students and teachers as a decolonial feminist change in the university.

Keywords: Gender. Teachers. College education. Perceptions. Decoloniality.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das Instituições de Ensino Superior e das Universidades, por categoria administrativa (2007-2016) 79
Tabela 2 - Evolução das Universidades públicas, por Unidade da Federação (2007-2016) ... 80
Tabela 3 - Evolução das matrículas presenciais nas IES, por categoria administrativa e sexo (2007-2016) 83
Tabela 4 - Evolução das matrículas presenciais nas Universidades, por categoria administrativa e sexo (2007-2016)..... 84
Tabela 5 - Evolução das matrículas presenciais nas Universidades Federais, por sexo (2007-2016)..... 87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Colonialidade de gênero na universidade 107
Figura 2 - Decolonialidade de gênero na universidade 132
Figura 3 - Proposta decolonial feminista pelas colaboradoras da pesquisa 133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

SUMÁRIO

MEMORIAL: COERÊNCIA TEXTUAL À MINHA EXISTÊNCIA..... 16

INTRODUÇÃO..... 19

1 GÊNERO NA UNIVERSIDADE: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE..... 33

1.1 Colonialidade na América Latina: a lógica categorial eurocêntrica na universidade..... 35

1.1.1 Poder: o privilégio de gênero..... 42

1.1.2 Ser: estereótipos de gênero..... 46

1.1.3 Saber: geopolíticas do conhecimento de gênero..... 51

1.2 Decolonialidade na América Latina: pedagogias feministas na universidade..... 56

1.2.1 Subalternidade Feminina..... 60

1.2.2 Mulheres e Poder, Ser e Saber na universidade..... 64

2. MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES AO DEBATE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE..... 70

2.1 O ensino superior no Brasil: precedentes de causa..... 72

2.1.1 A chegada da Coroa, em 1808..... 72

2.1.2 Advento da República..... 74

2.1.3 O período Militar, 1964-1985..... 76

2.1.4 Década de 1990..... 77

2.1.5 O debate contemporâneo..... 78

2.2 O ensino superior e as relações de gênero..... 82

2.3 A majoritária presença de mulheres..... 85

2.4 Gênero: espaço de debates na universidade..... 88

3. A QUESTÃO DE GÊNERO NA UNIFAP: O PROTAGONISMO DECOLONIAL DE PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA..... 91

3.1 A fundação UNIFAP e o curso de Pedagogia..... 92

3.1.1 Gênero: (in)visibilidades no curso de Pedagogia da UNIFAP..... 94

3.2 Professoras do curso de Pedagogia e a questão de gênero..... 97

3.2.1 Perfil das professoras protagonistas..... 99

3.3 Percepções das professoras do curso de Pedagogia..... 106

3.3.2 Ser: Mulher e professora Universitária..... 108

3.3.2.1 Corpo-política docente: vivências de gênero na UNIFAP..... 109

3.3.3 Saber: uma análise crítica de gênero..... 117
3.3.3.1 Linguagens de gênero na UNIFAP.....118
3.3.4 Poder: a relação de gênero.....122
3.3.4.1 Privilégio de gênero na UNIFAP.....123
3.3.4.2 Machismo e as questões de gênero na UNIFAP.....127
3.4 O giro decolonial de gênero: uma abordagem feminista na UNIFAP.....131
3.4.1 Necessidades de gênero na UNIFAP e a decolonialidade.....132
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS DECOLONIAIS NA UNIFAP... 137
REFERÊNCIAS.....141
APÊNDICES.....146
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....147
Apêndice B - Termo de autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos..... 149
Apêndice C - Termo de Consentimento para uso de Dados (Entrevistas).....150
Apêndice D - Termo de autorização para realização da pesquisa.....151
Apêndice E - Roteiro de entrevista Semiestruturada – Professoras.....152
ANEXOS.....155
Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP..... 156
Anexo B - Fluxograma do Curso de Pedagogia.....162

MEMORIAL: COERÊNCIA TEXTUAL À MINHA EXISTÊNCIA

Deparei-me com a Pedagogia Feminista tardiamente, exatamente nesta etapa: o mestrado. Em que pese esse encontro, reconheço relações e práticas que não foram experienciadas em meus estudos anteriores, mas que hoje constituem sentido e identidade à minha trajetória. Esse deparo foi significativo, ao passo que o meu compromisso com as primeiras aproximações são pautadas no princípio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. Em outras palavras, falo tardia, sobre o olhar do cuidado à sua proposta, isto é, a que elabora um novo pensar e propõe novas questões sobre todas e todos, e nossas organizações sociais.

Enquanto escrevo, penso e seleciono palavras que expressem a mulher reflexiva que sou ao guiar-me por valores profundos, que diferentemente de alguns discursos taxativos, em mim não se tratam de um campo para invisibilidade, negligências ou mesmo ausência de empoderamento. Por amar a escrita, não quero conceber questões em torno dela, mas quero reconhecer a grandeza de empoderar-se por esse instrumento nas pesquisas e, consequentemente, elevar contínuas posturas sociais que reconheçam cotidianamente a necessidade de nós mulheres, professoras, contribuirmos para o alcance de uma Pedagogia que há tempo permaneceu ilegítima e subalterna, estando sobre nossa existência, estigmas de um privilégio epistêmico masculino/patriarcal, acima de tudo, capitalista/universal do sistema-mundo.

Logo, tenho uma assertiva enquanto pronuncio tais razões para pensamos sobre uma Pedagogia Feminista. Seus efeitos são próprios, são percepções que trazem à reflexão o despertar de um sono ignorante, do não se importar, do não perceber uma lógica categorial eurocêntrica, do não escavar das feridas e fendas deixadas como herança que hoje me é evidente de uma sociedade patriarcal, colonial e capitalista. Ao desbravar minhas reflexões sobre todas as leituras que fiz e faço, pouco sei sobre mim, isto é, sobre a nossa história educacional e social de mulheres; acredito que a causa disso seja ausência escolar e acadêmica em discutir gênero, tanto em minha formação básica, como inicial de professores.

O desejo é resgatá-la, e me empenho a esforços por meio deste estudo sempre na reflexão de como isto teve seu ápice na minha vida escolar e científica tardiamente, mas não pessoal, ao ouvir de mulheres narrativas e esforços de resistência em relações comuns, seja por anseios pessoais ou coletivos e, em diversas situações e/ou ocasiões se aplicarem a minhas próprias vivências, assim experienciadas como Mulher e Professora. Retomo, assim, momentos em que me apego à oportunidade de olhar isso como um caminho, que vejo ter um início para algo que ainda desconheço, mas entendo não se esgotar aqui, sem que eu esqueça do contentamento e do quão maravilhosa é a oportunidade que me foi apresentada.

Sobre o que iniciei, sei da intenção de promover primeiras reflexões. Me disponho a começar a olhar e pensar o mundo sobre um olhar feminista, - O meu olhar (olhar das mulheres). Certa de muitas indagações particulares que me envolvem, proponho introduzir ao tema e objeto de meu estudo, avaliando e deixando evidente que farei uso da subversão, esse uso não está cunhado no sentido negativo e estereotipado que esta palavra carrega, mas no sentido sócio-político que a faz positiva e necessária, que é a de repensar argumentos e conceitos legítimos do lado subalternizado, o lado em que eu e você nos encontramos por sermos mulheres.

Avalio, assim, a dimensão científica da subversão; começo, portanto, exercendo-a aqui, nesta escrita. Como apreciadora da beleza do feminino plural, o contato com a obra "Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa", de Débora Diniz, foi uma inspiração que não pude deixar de aplicar na minha pesquisa. Logo, falo no feminino, mas isto não significa que essa pesquisa não alcance o masculino, falo no feminino plural para caracterizar "Todas e Todos", com grande respeito à minha existência.

Assim, para situá-las de minha escolha que envolve o título e objeto deste trabalho, sinto a necessidade de discorrer um pouco sobre minha trajetória acadêmica e científica que se deu com a acolhida por meio do processo de seleção de novas estudantes, o então vestibular da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), que consistia em duas etapas distintas. O ano de 2011 marca meu ingresso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da referida instituição. Logo, como estudante de Pedagogia, e no 2º semestre como Bolsista de Iniciação Científica a convite de uma das professoras do curso, surgiu a temática de gênero.

Conforme os semestres passavam, cercada de histórias de mulheres plurais, dava-me conta de que a Pedagogia era um curso muito amplo, de muitos saberes, e predominantemente frequentado por nós. De forma especial, eu simpatizava com as atividades da Educação Básica, mas eram os processos da formação na/para Educação Superior que me chamavam mais a atenção.

Em ambos os níveis de ensino, e no qual estava fazendo parte como estudante e pesquisadora - o Nível Superior -, muitas indagações e reflexões vinham à medida que me perguntava se meu curso me prepararia para lidar com a diversidade em meu local de trabalho e como gênero apareceria neste contexto de formação. Uma preocupação que surgiu pois, mesmo diante de uma Iniciação Científica, estava à espera de que meu curso me orientasse teoricamente até a realização de minha prática educativa para além da Universidade.

Sob o título "Gênero na educação superior: percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade", busco trazer estas poucas memórias, mas suficientes a este momento de escrita, para dar uma explicação sobre a escolha e definição desta temática de estudo. Ao ler a obra "Por

uma pedagogia decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda", de Mota Neto (2016), sugerido na primeira disciplina do Curso de Mestrado, Pensamento Educacional Brasileiro, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), indicada à atividade de apresentação de um Seminário, deparei-me com os estudos decoloniais.

A "decolonialidade", enquanto conceito defendido pelo autor, trata-se de um questionamento radical que visa superar as mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade, o que trouxe à luz o objeto escolhido para este trabalho: as questões de gênero na Educação Superior a partir da subalternidade feminina, um lócus de conhecimento imediato frente ao cenário de gênero em nossa sociedade, o que determina novas motivações para essa jornada.

Apoiando-me nas concepções de Joan Scott (1995) e Judith Butler (2017) denomino de "Gênero" as concepções perpetradas histórica, política e socialmente pelos construtos sociais sobre os sexos, compreendendo o masculino e feminino diante das relações de poder que se constituem na lógica do patriarcal, colonial e capitalista. "Educação Superior" é o universo desta investigação - espaço geopolítico de conhecimento e de corpo-política de docentes que estabelecem um processo constante de comunicação nas percepções.

Nesse sentido, "percepções" nesse trabalho refere-se a compreensão de algo elaborado nas experiências de professoras universitárias sobre gênero na educação superior, que se realizam na prática diária de suas atividades. Como "corpo-política" entendo a concepção utilizada por Ramón Grosfoguel (2010), cujo significado desenvolve-se sobre o lócus de enunciação do sujeito que fala, trata-se de uma expressão que situa o conhecimento epistemicamente, ou no lado dominante ou no lado subalterno das relações de poder.

Outro conceito a ser aprofundado é o de "Subalternidade Feminina", isto é, de acordo com Ballestrin (2017), foi antes especificidade da lógica do poder em que colocou as mulheres na segunda posição da escala societária de gênero, e que ao reconhecer este lugar faz deste razão para mostrar e denunciar as imposições coloniais que marcam a hierarquia, a vigilância e os estereótipos entorno do gênero, o que me faz percorrer portanto, pelo curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP, a fim de compreender a articulação e representação que envolvem esses conceitos nas percepções das professoras que atuam neste curso historicamente feminino.

INTRODUÇÃO

O universo educacional da UNIFAP, instituída pelo decreto nº 98.977 de 02 de março de 1990, de acordo com o disposto no art. 1º da Lei 7.530 de 29 de agosto de 1986, e nos termos da Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987, revela cenário significativo na formação de acadêmicos em Pedagogia. Trata-se de profissionais para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica como previsto no Artigo 64 da Lei n. 9.394/1996 e no Artigo 14 da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que assegura a Licenciatura em Pedagogia como formação de profissionais da educação.

Em razão de a UNIFAP ser instituição que se destaca por formar profissionais há mais de trinta anos no Estado do Amapá, a problematização no estudo decorreu das indagações prévias de não observar, nesta Instituição de Ensino Superior (IES), estudos e/ou iniciativas de existência/inexistência da temática de gênero na formação das/os acadêmicas/os dos cursos de Licenciatura em Pedagogia da instituição.

Em vista dessa insuficiência, a ausência de disciplinas e conteúdos na matriz curricular do Curso de Pedagogia/UNIFAP sobre a temática em debate é uma fragilidade que pode estar relacionada, isso porque a temática de gênero para algumas professoras e alguns professores pode ser considerada como desnecessária, visto que tal assunto não esteja explicitamente engajado nas disciplinas específicas no Curso e nem nas percepções e práticas contextuais e cotidianas de sala de aula conduzidas pelas/os professoras e professores desta Instituição.

A observância destas ausências, reportam frequência à instituição UNIFAP, desde a participação em eventos, cursos de extensão universitárias, e na ocasião, como Mestranda desta instituição. Questiono a princípio os motivos para a invisibilidade. Outro problema perpassa as formações socioculturais das/os docentes, algumas das representações sociais tendem a resistir à inclusão da diversidade, em específico às questões de gênero, sendo necessário aprofundar pesquisas com o intento de compreender essas representações sociais e resistências.

Segundo os estudos decoloniais e feministas, a não contemplação das temáticas que buscam esclarecer as questões[1] de gênero, se dá devido a uma matriz de pensamento hegemônico e normativo, construído por uma epistemologia colonial que se encarregou de invisibilizar os sujeitos coloniais na História, calcado na criação de categorias como raça, classe, sexualidade e em destaque, gênero. Assim, a decolonialidade, neste estudo, trata-se, na concepção de Mota Neto (2015), de um questionamento radical, que visa superar as mais distintas formas de opressão

[1]Diz respeito às imposições coloniais que atravessam as práticas cotidianas, como: ecologia, economia, governo, crenças, e conhecimentos, fixando inteligibilidades e organizando o social.

perpetradas pela modernidade/colonialidade. Nesse sentido, é subsídio à compreensão dos interesses ou desinteresses por trás da inexistência/invisibilidade de gênero remetida às mulheres nos espaços de discussões da UNIFAP, no Curso de Pedagogia, formação inicial de professores – onde são maioria.

O gênero, como se sabe, é assunto pouco articulado, devido às imposições coloniais que docilizaram mentes, enfatizando uma lógica categorial dicotômica e hierárquica nas práticas cotidianas na sociedade. Como Mulher[2] e Pedagoga interessa-me partir da realidade de que as acadêmicas e os acadêmicos formadas/os pelo Curso de Pedagogia da UNIFAP encontrarão as diversidades nos locais de trabalho, seja nas escolas, universidades, empresas ou ambientes de saúde, que são espaços de inserção/atuação.

Desse modo, a opressão contra as mulheres, a feminização da docência, o silenciamento e a violência de gênero são também minhas inquietações e preocupações como pesquisadora, atividade na qual tenho percebido o espaço de ensino universitário – a Educação Superior – como espaço que não tem dado atenção às discussões e entendimentos acerca do público e suas diversidades, bem como para o respeito entre as opiniões que divergem e a cidadania.

A ideia inicial de adentrar nesta linha temática originou-se da participação de um Projeto de Pesquisa vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), durante a vigência 2011-2012, com a pesquisa "Gênero e diversidade sexual: o visível, invisível". Os estudos realizados na pesquisa tiveram como participantes a população acadêmica da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), alunas/os em fase final de formação de todas as licenciaturas.

Tais experiências possibilitaram um olhar mais apurado das representações sociais de gênero e da diversidade sexual. Desde o início ficou evidente que, apesar dessas concepções, as articulações de discentes e docentes recaíam no preconceito, e o aprofundamento teórico no que tange ao assunto não era percebido. O desejo corrente de compreender as implicações da invisibilidade nas temáticas de gênero e da diversidade sexual na Educação Superior levou-me a redigir o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado no ano de 2014, com o título "As representações sociais de gênero e diversidade sexual na Educação Superior: um estudo de caso no Curso de Pedagogia da UEAP". Tratou-se da investigação, a saber, se as acadêmicas e os acadêmicos – e isto me incluía – estavam saindo da UEAP com formação nesses temas.

[2] Relação de continuidade entre sexo, gênero e desejo (heterossexual).

Os temas para mim, a princípio, não contemplados, levariam a desafios à minha prática docente e também desafiariam as/os colegas pedagogas/os formadas pela UEAP – razão pela qual em meus estudos, os temas são reconhecidos como necessários e urgentes as percepções e práticas das docentes e futuras professoras. Nessa nova trajetória, Mestrado em Educação, minha investigação torna-se contínua, desta feita, destacando as questões de gênero que envolvem o Ser mulher e professora, voltando meu olhar à UNIFAP – instituição pública, sendo que dentre os cursos mais antigos está o de Pedagogia, tendo seu início com a oferta do Magistério.

Os estudos ao longo dos anos possibilitaram ampliar a compreensão de hegemonia – até conhecer, e enveredar nesta proposta pelos estudos do pensamento decolonial, cuja matriz colonial tem regulado instâncias – atoras sociais, marco conceitual e ideológico que me move, a começar, então, a pesquisar como é estruturado o Curso de Pedagogia da UNIFAP, percebendo-o como teia atada à colonialidade do Poder, Ser e Saber, que impede ou subalterniza, tornando invisível a discussão de gênero.

Conforme Santos (2010), a colonialidade do ser, de homens e mulheres socialmente, é uma persistência do colonialismo, procurando identificar expressões com que o outro responde à subalternização de outros conhecimentos devido ao encontro com o colonial. Isto pode, também, configurar razão dada à invisibilidade de discussão de gênero na Educação Superior, cuja relação entre poder e conhecimento conduz o conceito e atuação do ser, então estereotipados nas percepções que desenvolvem-se também na Universidade.

Nesta perspectiva, o decolonial denuncia o caráter colonial/moderno que ao longo do tempo desmereceu mulheres, índias/os e negra/os, organizando-as/os ontologicamente. Na História, isso configurou marcas de negação, opressão e invisibilidade, que sem esquecer – na bagagem, trouxe e desembarcou nos países da América Latina – esquissos arbitrários e de dominação, daquelas que sempre foram vistas como subalternas sob a ótica patriarcal europeia e assim o são, pela lógica categorial eurocêntrica – as Mulheres.

Vislumbrar, portanto, a geopolítica do conhecimento[3] atuante na formação inicial em Pedagogia/UNIFAP, por meio dos estudos decoloniais, é perceber a Europa como centro, palco às respostas de como foram e são pensados os saberes universitários, e por quais razões, alguns conhecimentos não se valem, não se importam, ou mesmo, não se fazem presentes e são pouco articulados em detrimento de outros.

Vejo que acua o gênero feminino, - o modelo patriarcal, que disseminou interpretações econômicas, culturais, educacionais e psicológicas, cujas práticas até hoje não se desprenderam da

[3]Diagnóstico crítico sobre conhecimentos "situados", isto é conhecimentos eurocêntrico-oficiais. Termo criado por Enrique Dussel (1998).

colônia/império, cujos vieses dos conhecimentos foram geopoliticamente valorizados e oficializados a partir da referência masculina, com a qual dominou o exercício social e que devido a agenda global eurocêntrica impedem repensar novos conteúdos e práticas entorno do currículo.

Por compreender que a Ciência se manifesta então, dinâmica, instável, determinante – mas não durável e contundente – mas não sólida, porém, em constante transformação na busca de explicar/deslindar problemas, do mesmo modo, o currículo universitário é: flexível, ajustável, e adaptável às necessidades da sociedade e da cidadania que se pretende evidenciar. Desse modo, rever conhecimentos, refutar outros e inserir "novos" que antes estiveram na invisibilidade, se mostra indispensáveis à nova conjuntura cultural de gênero, que sobressaí no curso de Pedagogia como uma lógica predominantemente feminina, imbricadas pela colonialidade do Poder, Ser e Saber.

Em vista disso, gênero é aqui entendido como construção sócio-histórica das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995). O caráter social do masculino e feminino são explicados por categorias fixas sobre ele. Tendo ainda outras autoras nesta discussão como Louro (1997), Maria Lugones (2014), bem como Butler (2017) que vão um pouco além nesse entendimento, trazendo o sexo de vez para o campo social de discussão, autoras que sobretudo problematizam o gênero em suas demarcações normativas. Butler, por exemplo percebe o gênero como identidade social do indivíduo em que um corpo masculino (sexo biológico) pode ser homem/mulher, tal como um corpo feminino (sexo biológico) pode ser homem/mulher, desconstruindo assim a dualidade sexo/gênero defendida por alguns estudos feministas, como de Wittig, Irigaray e Beauvoir.

Isto posto, levando em consideração a história protagonista de professoras universitárias do Curso de Pedagogia da UNIFAP, emerge a seguinte problemática de pesquisa: **como são articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, à luz da perspectiva da decolonialidade?**

Para adentrar neste problema se faz necessário compreender como são articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções das professoras do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP, à luz da perspectiva da decolonialidade, assumindo-o como objetivo geral neste estudo. Para isso é necessário: descrever como a questão de gênero se configura nos documentos que tratam do perfil do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP; analisar como as questões de gênero são entendidas pelas professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP; e depreender as necessidades em relação a questão de gênero nas percepções das professoras do Curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP.

Contextualizar o âmbito da UNIFAP, observar o perfil docente, os planos de disciplina, assim como as matrizes curriculares que nortearam e que norteiam as práticas das professoras do Curso de Pedagogia realizando entrevistas com estas professoras de forma a perceber como os discursos refletem a realidade acadêmico-científica, uma vez que os distanciamentos entre as percepções e as práticas fragilizam o processo na construção da cidadania, se faz indispensável, de modo a perceber e descrever possíveis trabalhos e/ou ausências em torno da temática.

Isso porque, no ambiente acadêmico e/ou escolar, lugar de inserção de profissionais pedagogas/os, as tensões de valores, de respeito à diversidade, e das identidades de gênero esbarram em situações que desafiam as relações cotidianas, situações estas, suscitadas na violência, nos estereótipos em razão de clausuras biológicas e culturais, em específico ao encaixamento dado a nós mulheres pela sociedade jurídica, que segundo os estudos de Michel Foucault, ocorrem sob uma biopolítica, que "designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar [...] a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto de viventes constituídos em população [...] na medida em que se tornam preocupações políticas" (REVEL, 2005, p. 26).

Ecologia, economia, governo, crenças e conhecimentos têm atravessado as práticas cotidianas de gênero, e negativamente apresentado na história copiosas ações resultando em opressão contra as mulheres, feminização da docência, silenciamentos e violências, devido ao privilégio epistêmico masculino Colonial/Moderno/Europeu. Tendo como base as construções culturais, sociais e políticas, a proposta que ora se delineia fundamenta-se em posicionamentos que utilizam o conceito de gênero em uma perspectiva sócia histórica decolonial, que marca a busca pela autonomia feminina a partir das ruínas e fendas deixadas pela situação colonial.

Em vista disso, Maria Lugones (2014) apresenta em seus estudos a dicotomia hierárquica e lógica entre homem e mulher como marca do humano, marca esta que potencializou a civilização moderna/colonial e trouxe implicações negativas às mulheres, que ainda hoje não conseguem se posicionar com autonomia frente às duras heranças patriarcais. Silenciamento, violência e invisibilidade são algumas das marcas que oprimem.

Compreender os conhecimentos provenientes da formação em Pedagogia é olhar o universo docente como resultado significativo de percepções que compõem-se de um objetivo fundamental – a prática educativa voltada à formação da mulher e do homem de modo integral. O gênero enquanto conhecimento na formação superior e na perspectiva da prática profissional, a priori, não perspectiva esclarecer conceitos ligados ao tema, mantendo, assim, na invisibilidade questões de ordem primeira – a formação da mulher e do homem integral, que saiba respeitar as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se por ter caráter de urgência, visto que a UNIFAP, em especial à docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia, está vocacionada em sua essência para a formação de profissionais para atuarem nas mais variadas instâncias pedagógicas institucionais, e o impacto pedagógico desses atores nos diversos setores da sociedade, uma vez sem formações no tema pode fomentar visões acerca de preconceitos que estão atrelados às razões que são históricas. Assim, compreender as percepções das docentes é percebê-las entrelaçadas a modos de articulações e representações, cujos significados de gênero, devem contemplar a formação Pedagógica como conhecimento indispensável à formação de acadêmicas/os para a sociedade.

A escola, a universidade, empresa e hospitais que são ambientes de trabalho da futura/o pedagoga/o, devem ser verdadeiramente inclusivos. Para o ser, precisa de profissionais que saibam esclarecer conceitos como desigualdade, diferença, identidade de gênero, machismo, feminismo, empoderamento feminino, tolerância, entre outros. Discutir gênero, a começar pela formação inicial de professores, em especial, pelas percepções que orientam a prática docente universitária do Curso de Pedagogia da UNIFAP, significa ampliar esclarecimentos a acerca do tema, bem como oferecer momentos de reflexões e de respeito entre mulheres e homens em sociedade, espaço de cidadania a todas e a todos.

Sabendo que são inúmeros os desafios e que parcela destes recai sobre a formação das professoras e profissionais da educação que não se sentem preparadas para esclarecer questões de gênero, como exemplo dessa instigação, a inclusão deste tema no ambiente em que atuam por lidarem com o desconhecimento e representações sociais de pais de aluna/os, colegas de profissão – gestores, coordenadores, supervisores e orientadores –, por vezes, correspondem a ausências da concepção de gênero na formação inicial.

Assim, lidar com a temática de gênero, não é apenas um papel de quem ensina, mas também de quem planeja e elabora trabalhos no âmbito da educação. Há, portanto, a necessidade de um esforço coletivo e crítico da Pedagogia a partir do pensamento decolonial, refletindo, assim, um mundo pluriversal (GROSFOGUEL, 2010). Desse modo, pretendo contextualizar o Curso em sua ampla organização, pois em coletividade é que ações e trabalhos são pensados, é em unidade que são desenvolvidos, é de onde surgem iniciativas de melhoria/aproveitamento das atividades.

Ao compreender as questões de gênero na Educação Superior por meio das percepções existentes da formação das professoras que atuam no Curso de Pedagogia/UNIFAP na perspectiva decolonial, é tornar visível as atitudes sexistas, machistas em detrimento da presença feminina neste espaço como questões que se esforçam para se manter invisível. Os resultados da pesquisa visam contribuir com a formação das profissionais em Pedagogia do Estado do Amapá, que a partir

de um olhar cuidadoso, profissional e ético no exercício dos conhecimentos praxiológicos em torno das questões de gênero no universo acadêmico, escolar, empresarial e/ou hospitalar, mediarão e reverterão conflitos/ ações negativas deixadas pela matriz colonial/imperial situado nos cursos de formação inicial de professores, conforme referência base deste estudo – a decolonialidade pedagógica.

O lineamento teórico que ampara a realização deste estudo está circunscrito em um quadro de referência que remete precisar de alguns conceitos que orientam o debate em torno da problemática salientada. Vale destacar que esses conceitos não são tomados de forma estática, mas como ferramentas suscetíveis de enriquecer a coleta de dados e a análise dos resultados da pesquisa. Portanto, para subsidiar este estudo, Mota Neto (2016) é um dos autores a elucidar o conceito de colonialidade/decolonialidade. Para discutir os conceitos de gênero, Scott (1995) e Butler (2017) são autoras que avaliam-no em perspectiva histórica. Para a discussão de uma proposta pedagógica feminista, María Lugones (2014), Ballestrin (2017) e Hooks (2017). Para a compreensão histórica e educacional de mulheres, Louro (1997), Rosemberg (2016). E, para os processos históricos na Educação Superior, Tardif (2014), Rubião (2013), Sguissard (2009), dentre outras/os.

A proposta que traz como um dos objetivos dar continuidade aos estudos já realizados em torno da temática de gênero, e nesse caso, enfocar na análise do debate em torno do tema em uma perspectiva decolonial, assume uma revisão metodológico-bibliográfica mais ampla das seções de análises como meio de obter familiaridade com a problemática, apresentam-se cada uma a seguir, e o respectivo passo metodológico, base da ida ao campo investigativo.

Esse estudo traz entre as propostas descrever, do ponto de vista da teoria decolonial, como a questão de gênero se configura nos documentos que tratam do perfil do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP. Para tanto, será imprescindível a coleta de documentos junto às coordenações da IES da UNIFAP para que se consiga analisá-los, a saber, a criação da UNIFAP e a instituição do Curso de Pedagogia, maneira de conhecer a origem, mudanças e perspectivas desta profissão no contexto local Amapaense.

Acrescenta-se a proposta analisar como as questões de gênero são entendidas pelas professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP. Para isso, será indispensável dar voz às participantes por meio de entrevistas semiestruturadas e coletar informações contidas na matriz curricular, conteúdos e planos de ensino do curso, de modo a perceber os aspectos documentais que orientam suas práticas, por meio do conjunto dessas percepções.

Por fim, caberá o propósito de depreender as necessidades em relação a questão de gênero nas percepções das professoras do Curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP. É importante

destacar que as percepções em torno das necessidades lidam diretamente no tecer sobre a perspectiva feminista – abordagem deste estudo –, que avalia nas discriminações, preconceitos e resistências o tema no âmbito universitário.

Trata-se assim, de uma pesquisa que se caracteriza pelo **método histórico**. Nesse sentido, tomando como base os estudos decoloniais de gênero na América Latina, em específico no cenário brasileiro, e na proposta deste estudo que situa como lócus de pesquisa a UNIFAP, ressalto a necessidade de centrar-me pelo método histórico a fim de **descrever**, **analisar** e **depreender** as questões de gênero nas percepções das professoras de Pedagogia desta instituição. Nas palavras de Fachin (2006) sobre o método investigativo, aqui central na discussão que elabora a busca pela inclusão da temática de gênero, vê-se que:

> O método histórico compreende a passagem da descrição para a explicação de uma situação do passado, segundo paradigmas e categorias políticas, econômicas, culturais, psicológicas, sociais, entre outras. Ele consiste na investigação de fatos e acontecimentos ocorridos no passado para se verificar possíveis projeções de sua influência na sociedade contemporânea (FACHIN, 2006, p. 41).

Em face disso, o método histórico é base para compreender como ocorreu os processos de inferiorização, negação, opressão, e invisibilidade de gênero a partir do dado histórico da colonização que, em suma, assume o termo colonialidade neste estudo, uma vez que estes processos são contínuos, e como afirma Fachin, projetam-se de forma influente na sociedade atual. Assim, para além do que se pode alcançar pelo método histórico, apresenta-se a discussão em perspectiva decolonial, que pressupõe muito mais que uma relação com o conhecimento inviabilizado e/ou visibilizado de gênero na história e o que será produzido, pois sua relação é fundamentalmente epistemológica, metodológica e teórica, é a tentativa de superação dos estigmas, e sinais danosos ainda sentidos na contemporaneidade.

Além disso, de acordo com Fachin (2006), o método histórico oferece possibilidades de análises da organização das sociedades e das instituições, e a pensar nisto, emerge como indispensável recorrer a este método, tendo em vista as colaboradoras desta pesquisa ser professoras universitárias, servidoras públicas, portanto mulheres ligadas à UNIFAP, que na esteira do método histórico permitirá apreender das suas dinâmicas históricas, nos saberes de gênero, constituir um encadeamento de processos sociais de gênero, que para o autor, possibilita o conhecer causas ou efeitos de suas evoluções, transformação e desaparecimento, visibilidade e/ou inviabilidade.

Na esteira de Fachin:

> As atuais formas de vida social, em todos os seus aspectos, sofreram influência de uma sociedade anterior, e o método histórico pôde pesquisar suas origens para compreender sua natureza e função, suas alterações que, ao longo do tempo, foram influenciadas principalmente, pelo contexto cultural de cada época histórica (FACHIN, 2006, p. 42).

A temporalidade é, portanto, artifício indispensável no método histórico, pois, se apoiando nos eventos do presente, no caso deste estudo, da necessidade que é discutir a temática de gênero, sob a hipótese de não ser um tema apreciado na Educação Superior, em específico no curso de formação inicial de professores, a Pedagogia, é que pela temporalidade exigida pelo método se propõe também estudar o passado amplamente, principalmente quando tais fontes de informações são os produtos sociais que se referem aos acontecimentos humanos, e eurocêntricos.

Por fim, Fachin (2006) diz que os dados históricos, sejam físicos ou intencionalísticos, a partir das relações encontradas, inferindo-se sobre o passado, procedem da seguinte maneira: crítica dos dados (heurística); análise dos dados, objetivando descobrir um relacionamento com o passado; e conclusão, no sentido de reconstruir o evento, compreendendo o presente.

A investigação, baseou-se na **abordagem qualitativa**. Segundo Minayo (2016):

> A pesquisa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2016, p. 20).

Nesse sentido, esse tipo de abordagem possibilitou descrever e analisar a complexidade de questões de gênero, enquanto temática que envolve os saberes das professoras até o contexto sócio histórico da universidade em que atuam. De acordo com Vilela (2011), na pesquisa qualitativa os objetivos são: a observação, a descrição, a compreensão e o significado. Não existe "suposta certeza" do método experimental. Desse modo, os processos sociais e de mudança articulados e representados nos saberes das professoras ajudam mediante a estes objetivos na compreensão da situação atual e caracterização da formação profissional, atuantes nos posicionamentos em torno dos conhecimentos acerca de conceitos de gênero a partir da perspectiva da teoria decolonial.

Trata-se, assim, como **Técnica de Pesquisa**, o **Estudo de caso**, do **tipo instrumental** conforme esclarece os estudos de André (2008), "[...] o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar. É o que Stake chama de estudo de caso instrumental". Nesse sentido, no caso desta pesquisa, pretendo investigar como se dá a discussão

da temática de gênero nos saberes das professoras do Curso de Pedagogia no cotidiano universitário da UNIFAP de modo a conduzir a investigação.

A autora nos diz ainda que o foco não é a escola, a universidade em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação das formas pelos atores e atoras que fazem parte da instituição. Desse modo, ressalta a autora que:

> Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstancias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2008, p. 97).

Assim, a técnica de estudo de caso possibilitou descrever as ações que são manifestas pelos sujeitos da pesquisa. O recorte da pesquisa de campo, **local de pesquisa**, será na **Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero do Equador**, que compreende polo de funcionamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia para este estudo e de atuação das profissionais desta área do conhecimento.

Desse modo, as **colaboradoras** desta pesquisa são **3 (três) professoras** do Curso de Pedagogia da UNIFAP. Conforme os dados obtidos na coordenação do referido Curso e pelos currículos das colaboradoras cadastrados na Plataforma Lattes, sistema de informações das áreas de Ciência e Tecnologia, o levantamento de professoras na docência apontou o total de 26 no colegiado, em que deste quantitativo 23 (vinte e três) estão atuantes em sala de aula; dessas atuantes, 15 (quinze) possuem formação em Pedagogia.

De acordo com Minayo (2016, p. 44), "a boa seleção dos sujeitos ou casos a serem incluídos no estudo é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões". Desse modo, a escolha dos sujeitos justifica-se pelo fato de que as concepções de gênero devem contemplar a socialização e entendimento nas diferentes percepções das participantes, assim, considerando a definição da seleção dos sujeitos, acredito ser possível responder como são articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP, à luz da perspectiva da decolonialidade.

Essa base teórica, a decolonialidade, é mais do que encaixotamento de dados em uma análise e em uma discussão desses dados a partir da teoria. O decolonial pressupõe, por meio desta

pesquisa, percorrer ainda os discursos dessas professoras, os conhecimentos que lhe envolvem enquanto mulheres. Para tanto, esta pesquisa assume como instrumentos para coleta de dados, **entrevistas semiestruturadas**, com auxílio de gravação em áudio.

Ao certo se entende que cada professora que integra o conjunto dos sujeitos deste estudo possui percepções diferenciadas quanto à temática de gênero. Desse modo, as entrevistas são um instrumento privilegiado de comunicação para compreendê-las, na concepção de Minayo (2016), sujeita à igual dinâmica das relações existentes na própria sociedade:

> *Entrevista*, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2016, p. 58, grifo do autor).

Nesse sentido, a autora considera as entrevistas como conversas com finalidade e que se caracterizam pela forma de organização, portanto, são classificadas tendo como base os objetivos da investigação "[...] em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada" (MINAYO, 2016, p. 61). Desse modo, as entrevistas são capazes de expressar relações, práticas, cumplicidade, omissões, distanciamentos, e aproximações que pontuam o cotidiano, e as percepções das professoras, colaboradoras deste estudo.

Para a aplicação das entrevistas, fiz uso de um **roteiro de entrevista** contendo perguntas abertas e fechadas organizadas em seções que compreendem de **A** a **E**, identificadas pela temática em assunto, uma maneira de visualizar e organizar a temática:

a) **Identificação:** situação atual e caracterização da formação profissional, localidade, onde mora, religião que frequenta, dentre outros, a fim de traçar o perfil das participantes atuantes no Curso de Pedagogia da UNIFAP como docentes da instituição. É resguardada a não identificação pessoal das colaboradoras na escrita do texto dissertativo;

c) **Formação:** inserção ao ambiente escolar/trajetória formativa; ações afirmativas ou não do grupo pesquisado sobre a formação inicial e formação continuada no que diz respeito à temática em questão e o interesse no conhecimento dessa temática;

b) **Gênero**: articulações e representações – posicionamentos das professoras em torno dos conhecimentos acerca das questões de gênero;

d) **UNIFAP e as temáticas de gênero:** conhecimento das professoras sobre gênero no ambiente universitário e em especial no curso em que atuam.

e) **Linguagem e necessidades sobre gênero:** que apontam necessidades de gênero pelas professoras no ambiente universitário.

O embasamento teórico deve dialogar, isto é, interagir com o trabalho de campo, uma vez que a natureza do problema requer uma metodologia em que sobressaia a pesquisa de campo, em um estudo de campo que busca visibilizar os entraves que as discussões teóricas têm mostrado quanto à hierarquia dos trabalhos sobre gênero. Assim, fazer perguntas e ouvir atentamente, e ler documentos, são escolhas instrumentais para desenvolver esta pesquisa.

No caso desta pesquisa, foi tomado bastante cuidado para que não se incorresse a erros. Para tanto foi indispensável a submissão deste trabalho ao Comitê de ética de Pesquisa – Plataforma Brasil, a celebração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de consentimento para uso de gravação de dados; e Termo de Autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos; entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa.

As análises foram baseadas na **Análise de Discurso**. Segundo Gill (2017, p. 24), "a análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas". Nesse caso, parti da base teórica da decolonialidade para analisar os discursos das professoras sobre a temática de gênero no ambiente universitário. De acordo com Gill (2017) a análise de discurso é um método atento aos detalhes e interessado em olhar historicamente os discursos.

Destaca-se ainda por Orlandi (2001) que a análise de discurso, enquanto fenômeno histórico, é carregada de relação de poder, aqui essencial para a compreensão das questões de gênero implicadas na universidade. Desse modo, utilizo-me do argumento da autora, quanto aos dizeres:

> Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 2001, p. 30).

Em suma, pretendi conhecer, entre as entrelinhas dos dizeres das participantes, como os discursos combinam nas suas representações de gênero e de que maneira postulam-se socialmente no ambiente universitário. Para sistematização dos dados coletados foi feita análise interpretativa dos discursos, com aprofundamento teórico e análises dos discursos das participantes, segundo Orlandi.

As entrevistas semiestruturadas aplicadas às participantes, depois de transcritas, foram apresentadas pela pesquisadora a cada professora, para que testificassem se as transcrições correspondem às falas, conforme apontam Padilha; Ramos et al (2005), que orientam o cuidado quanto à ética na pesquisa.

> No caso da entrevista ser gravada são aconselháveis os seguintes cuidados: transcrição literal da entrevista; apresentação do resultado da transcrição ao entrevistado para concordância ou não do conteúdo ou até mesmo para acréscimos; consentimento por escrito dos entrevistados para o uso do conteúdo da entrevista (PADILHA; RAMOS et al, 2005, p. 101).

Reservo, assim, o respeito à ação autônoma das participantes do estudo, cuja decisão voluntária, ao ser esclarecida na participação, tenha sido compreendida, aceitando ou recusando o que poderia lhe afetar. Segundo Gill (2017, p. 251), "a boa transcrição deve ser um registro tão detalhado quanto possível do discurso a ser analisado". Nesse sentido, as discussões cedidas ao estudo levam em consideração os detalhes, pois estes são essenciais, para que não se perca as características centrais das falas das participantes. Em suma, as experiências possibilitaram direcionar, ainda, um olhar mais significativo sobre como as percepções de gênero combinam nas representações e onde ou em que momento se divergem.

Este texto está, portanto, organizado e dividido em três seções. A primeira intitula-se "Gênero na universidade: da colonialidade à decolonialidade". Aborda a historicidade da colonialidade na América Latina, em específico a lógica categorial eurocêntrica no âmbito da universidade brasileira, a partir do tripé colonial Poder, Ser e Saber em torno do privilégio epistêmico de gênero, estereótipos de gênero, e a geopolítica do conhecimento de gênero. Em fase disso, se apresenta, pela perspectiva decolonial, um novo protagonismo para nossa sociedade, a Pedagogia Feminista Decolonial na Universidade.

A segunda seção, "Mulheres na educação superior: indicadores ao debate de gênero na universidade", apresenta recorte teórico de caráter histórico do Ensino Superior no Brasil como precedente de causa para assim compreender a dinâmica das questões relativas a gênero na contemporaneidade. Analisa a partir de dados do Censo da Educação Superior a Majoritária

presença de Mulheres na Universidade, e sob este enfoque, o espaço de debate de gênero na Universidade.

Na terceira seção, “A questão de gênero na UNIFAP: o protagonismo decolonial de professoras do curso de Pedagogia”, é feita uma contextualização da UNIFAP, enquanto campo de pesquisa, bem como caracterização do perfil das professoras colaboradoras da pesquisa, apresentando, assim, os primeiros contatos e análises sobre esse público, identificando nas experiências como a colonialidade atravessa as atividades de atuação docente, enquanto Mulheres e Professoras Universitárias, sobretudo, do Curso de Pedagogia; aborda ainda reflexões que transgridam os limites coloniais do invisível postos na Universidade.

Destaca-se, assim, no conjunto das seções, o perfil profissional da/do pedagoga/o formada/o na UNIFAP, evidenciando a formação da mulher e do homem integral, e compreende, através da corpo-política das docentes, as representações sociais de gênero em suas vivências e linguagens de necessidades como desafio da inserção de gênero enquanto tema necessário e urgente, e o viés da decolonialidade como giro importante para tal pauta. Esta dissertação trata-se de um percurso, com seus desafios, resistências e superações.

1 GÊNERO NA UNIVERSIDADE: DA COLONIALIDADE À DECOLONIALIDADE

Nesta seção tenho por objetivo ampliar discussões sobre gênero de modo crítico-reflexivo a partir de dois importantes conceitos: um, necessário à compreensão das desigualdades sociais, econômicas e políticas da opressão colonial nos planos do existir humano – a Colonialidade –; e outro, adotando-o como base às mudanças e transformações, sobretudo, no que dizem respeito à gênero e sua inclusão via conhecimentos subalternos feministas nas Universidades – a Decolonialidade.

Opostos em significados/fundamentos e práticas/ações, a colonialidade e a decolonialidade assumem proporções amplas nas discussões que envolvem a humanidade do ponto de vista de classe, raça, sexualidade e, sobretudo, de gênero. Tratando deste último, ampliou-se os entendimentos sob o impacto do colonialismo à vida social das mulheres a partir dos anos 1980, devido ao encontro entre o pós-colonialismo e o feminismo (BALLESTRIN, 2017). Esse encontro histórico ensejou em dimensões teóricas contemporâneas ao campo decolonial feminista, que inclusive revelou crítica não só à dominação masculina, como também às dominações estabelecidas dentro do próprio feminismo.

A decolonialidade, como fundamento políticos, ético e epistemológico em relação ao feminismo, sistematiza relevância primordial neste trabalho ao ser perspectiva de análise teórica, ao propor a crítica à dominação e a ausência de conhecimento de gênero no cotidiano das Universidades, um questionamento radical e profundo sobre a agenda de diversas generalizações, posições privilegiadas, omissões e exclusão social perpetradas pela modernidade/colonialidade (MOTA NETO, 2016).

Em vista disso, para além de uma perspectiva teórica, a decolonialidade propõe caráter praxiológico[4] no seio da sociedade contemporânea, pois reconhece e valoriza as diferentes perspectivas ou dimensões resultantes na qualidade de vida a pessoa humana, de sua alteridade. É valido destacar que os estudos decoloniais são recentes se considerarmos as literaturas aqui utilizadas para investigar articulações e representações de gênero na Universidade. Muito embora atual, o estudo da decolonialidade situa-se contra os processos opressores cunhados na hegemonia, o qual tem se afirmado em oposição ao problemático e negativo padrão mundial de Poder, Ser e Saber, aqui relacionadas e estudadas à sombra da colonialidade de gênero (LUGONES, 2014).

Optei, assim, por introduzir historicamente a descrição e a análise da ausência do debate social e educacional de gênero do ponto de vista da colonialidade enquanto questão inicial e de

[4] Ou seja, uma prática humanística cotidiana que altere e supere o atual quadro das desigualdades que cercam as questões de gênero, em especial as que foram arbitrariamente estabelecidas à mulher em sociedade.

referência à sua origem epistemológica que universalizou o mundo e a América Latina, a epistemologia Eurocêntrica e patriarcal de modo a apresentar os aspectos políticos, sociais e intelectuais cunhados no termo, preparando de tal maneira um campo para aprofundar o objeto da pesquisa, isto é, gênero na Educação Superior, pelo viés da teoria base desse estudo, a decolonialidade.

Em vista disso, dou início a esta seção traçando principais aspectos da colonialidade na constituição de nossa sociedade brasileira, reservando, assim, espaço para contextualizar suas dimensões, de modo a chegarmos à compreensão da proposta decolonial feminista na Universidade. Para tanto, se faz necessário perceber a Colonialidade do Poder (QUIJANO, 2010), como privilégio epistêmico de gênero; a Colonialidade do Ser (MALDONADO-TORRES, 2010), enquanto estereótipos sobre gênero; e a Colonialidade do Saber (LANDER, 2005), articulada à geopolítica do conhecimento de gênero e sua lógica universal, isto é, a eurocêntrica, que aqui focaliza processo dinâmico nas atividades administrativas e educacionais na Universidade.

Assim, parto da reflexão de que a teoria dos conhecimentos de gênero está para além dos pensamentos inculcados por um centro (eurocentro) esclarecido, racional, branco, capitalista e masculino, isto é, o patriarcal e hegemônico, como privilégio epistêmico de gênero que se assentou no mundo elaborando planos subalternos e prerrogativas à defesa de interesses elitistas. Ao todo, a colonialidade foi imposta ao conjunto de culturas e povos, e isto inclui todos os espaços de formação, a qual aponta os escritos de Marilena Chauí (2001) sobre a Universidade ser instituição formal de ensino imersa ao conjunto elaborado das relações de poder hierárquico que sustenta a sociedade, e neste caso, reproduz desigualdades. Isto porque, conforme a autora, nossa sociedade conserva marcas da sociedade colonial, fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: "[...] nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre superior, que manda, e um inferior, que obedece" (CHAUÍ, 2001, p. 13). Assim, é necessária a decolonização, ou seja, o desmonte das disparidades existentes entre homens e mulheres em nossa sociedade, portanto, no interior da Universidade, para que, assim, tenhamos garantia de igualdade, qualidade e democratização do ensino à toda população feminina, que dentro deste quadro foi fixada na parte inferior dessa relação, até hoje marcada por regulações.

Como evidenciei nos parágrafos anteriores, não se pode negar que há por detrás das relações de Poder, Ser e de Saber uma regulação de gênero na sociedade, e isto está implicado nas formas epistêmicas centradas no patriarcal, além de silenciamentos, violências físicas e simbólicas contra as mulheres, da qual a Universidade precisa dar atenção devida. Tal como será apresentado a seguir, as regulações são históricas, contínuas e presentes nas mentalidades individuais e coletivas sob o conceito de colonialidade, reafirmando a supremacia do homem ocidental em todas

as manifestações e dimensões possíveis, sejam locais, regionais, nacionais ou mundiais, a partir da influente lógica categorial eurocêntrica do sistema mundo europeu na Universidade.

1.1 Colonialidade na América Latina: a lógica categorial eurocêntrica na universidade

Pode-se pensar que o conceito de colonização se estende para além de um fenômeno de base histórica, marcado pela presença ativa de exploração econômica pelas matrizes coloniais europeias nos territórios dominados como uma forma específica de dominação e de exploração do trabalho e da natureza coordenado por uma autoridade política localizada fora das fronteiras ocupadas. A colonização se tratou de um processo econômico e cultural, historicamente e geograficamente localizado, porém ainda subsiste sob a sombra de uma subjetividade colonialista engendrada dentro da colonialidade (QUIJANO, 2010).

Ou seja, em que pese à saída das matrizes coloniais dos territórios ocupados, restaram, ainda, nas subjetividades e nas relações sociais das/os dominadas/os, todo um conjunto de epistemologias profundamente marcadas e orientadas pela modernidade/colonialidade que tendeu e tende a priorizar certos padrões de pensamento, cultura, sociedade e de poder como sendo hegemônicos – em uma histórica relação de subalternização de outros sujeitos e epistemologias. Sob esse raciocínio, vivemos ainda em uma sociedade de matriz moderna e colonial, pois depreende-se que a relativa autonomia política ocorrida pelo processo histórico de colonização, bem como as visões de mundo e as relações de poder, ser e de saber, foram impregnados no corpo social durante o longo e repressor período da colonização.

Desse modo, a colonialidade integra a proposta da lógica categorial eurocêntrica imposta à América Latina e ao mundo. Esta proposta comporta a modernidade como segundo termo, fazendo todo o engendramento necessário ao plano universal de sociedade ou padrão mundial de poder que sustenta até hoje povos, culturas e comunidades. Ambos os conceitos, Modernidade e Colonialidade, tornaram-se substanciais no entendimento das organizações mundiais, principalmente pensadas sobre a égide de um lócus universal, chamando a atenção de pesquisadores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Edgardo Lander e Nelson Maldonado-Torres, os quais, pela aproximação de seus interesses de estudo, por ora, um tanto comuns entre si, constituíram uma rede de crítica, nomeando-a como Rede Modernidade/Colonialidade.

Para fazer uso do conceito da Colonialidade e dar uma explicação sobre sua menção neste estudo, inicialmente chamo a atenção a essa rede de pesquisadores que ressalta esforços de diversos autores Latino-americanos, cujos estudos contemplam o fazer deste tópico, o de

contextualizar a colonialidade na América Latina, em especial sua lógica, a eurocêntrica, que também se apresenta na Universidade brasileira. Integram-se, portanto, a essa rede, em especial Aníbal Quijano, Maldonado Torres e Edgardo Lander, autores chave na discussão que elabora o significado da Colonialidade, e sua proposta, que desdobra-se sobre o Poder, o Ser e o Saber, respectivamente.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010), estudioso da crítica à Modernidade/Colonialidade do poder capitalista, apresenta em "Colonialidade do Poder e Classificação Social" uma ideia de padronização mundial a partir de uma instituição histórica que fixa-se explicada a partir de um local, que em suma revelar-se-á como centro, local de toda e para toda referência das relações e organizações humanas – a Europa.

Em Quijano (2010), é notável que sua crítica inicial volta-se para como a Europa foi constituída baseada em um ideário ideológico que se dá em 1492. Corroborando com isso, apoio-me em Henrique Dussel (2005), investigador de uma filosofia que pudesse descentrar as ações coloniais, as suas críticas ao eurocentrismo e ao colonialismo intelectual europeu soma-se as duras razões que tornaram a Europa modelo de continente: "esta *Europa Moderna*, desde 1492, centro da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, **a todas as outras culturas como sua periferia**" (DUSSEL, 2005, p. 27, grifo meu).

Tal como Dussel (2005) denuncia, as novas condições dadas pelo enfoque da história que colocou a Europa no centro dos estudos, do modelo econômico e social, foram o suficiente por sustentar o desaparecimento ou a invisibilidade de conhecimentos provenientes das descendências e hábitos dos mais diversos povos da humanidade, que devido à racionalidade histórico-mundial as tornou zonas próximas ou distantes do grande centro europeu.

Assim, o contexto histórico de 1492 entrou para a crítica por diversos motivos, a começar pela localização e identificação da América, que estava situada sobre o Atlântico, e dada em face de dois eixos importantes na análise de Quijano, a colonialidade e a modernidade, impôs sistema único à Europa, que logo ganhou evidência localizada no mapa-múndi, principal representação cartográfica do planeta, tornando visível uma concepção de poder, baseado na "grandeza" dada à Europa em relação aos demais países e continentes também cartografados em seu entorno.

De acordo com Dussel (2005), o marco histórico e ideológico a que Quijano faz críticas iniciais, passou a representar para o mundo global uma Europa moderna, primeira e universal, digna de ser exemplo filosófico, epistemológico e cultural, portanto, representativo da História Mundial, contudo decorrendo efeito devastador das identidades e culturas, e reforçador da visão capitalista de dominação, que agora era potencializada e mundializada a partir da América.

Nessa esteira de análise, a Europa tornou-se, portanto, o grande centro. Todas as culturas e povos foram introduzidos à modernização que somente ela poderia proporcionar. A Europa determinou o que precisava (colonização) e o que ainda precisa ser mudado (colonialidade), apresentou e apresenta as ações e condições para isso e, no fundo, é contínua por manter o modelo epistêmico por ela desenvolvido – o eurocentrismo, que é um padrão de dominação, cuja influência política, econômica, social, cultural é exercida sobre todas as demais áreas geopolíticas, desse modo reafirmando-a como espaço geopolítico de conhecimento verdadeiro e somente deste, possível de ofertar única e melhor cultura às nações.

Nas palavras de Quijano, desde o século XVIII, sobretudo com o iluminismo,

> [...] no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de Europa preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie (QUIJANO, 2010, p. 86).

À vista disso, como destaca Quijano (2010), foi com o eurocentrismo que a Europa acentuou-se como centro mundial de poder, pois a priori já era um sistema econômico reconhecido por acumular muitos lucros dado a "liberdade" dos avanços modernos e racionais que detinha por colonizar diversos lugares do mundo, e também por sua representação cartográfica arbitrariamente centrada. Sob este olhar, tornou-se primeira e única direção contínua para a espécie humana, sendo que aderir à sua epistemologia significou acompanhar a evolução que por ela se apresentava como atrativa, empreendedora e confiável, portanto inovadora.

Todavia, quando se trata do poder colonizador, a Europa não demorou por mostrar-se autoritária e dicotômica em seus negócios. Enquanto as evoluções se davam, o capitalismo se mundializava, a humanização se instalava pelo globo, ainda assim, as imposições e regulações eram contínuas em seu sistema, e desse modo as resistências eram manifestas em oposição a elas. Porém, o poder parecia não se dividir, não se negociar, ou mesmo era possível de ser experimentado pelos demais povos; na verdade, a Europa precisou reinventar-se para continuar exercendo seu poderio sobre tudo e todas (QUIJANO, 2010).

De acordo com Quijano os núcleos cabíveis a sua linearidade e unidirecionalidade que antes se davam pela colonização, passou a ser representadas pela Colonialidade/Modernidade, resguardando o sentido simbólico daquela última:

> Consolidou-se assim [...], outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2010, p. 86).

Desta feita, de acordo com Quijano, a Colonialidade/Modernidade na América Latina, assim como em todas as demais partes do mundo, foi consolidada mediante uma mentalidade dicotômica universalizada, como mote a referenciar e legitimar o poder a partir do centro, como outro fator de crítica a que Quijano considerou indispensável tornar transparente, uma espécie de apagamento do outro, a qual, pela concepção de Achille Mbembe (2018), denominou de Necropolítica, como a expressão máxima da soberania que reside no poder e na capacidade de ditar quem vive e quem morre em sociedade.

Essa mentalidade tem sua materialidade na forma como que se distinguiram as populações do mundo, distinção essa ditada geopolicamente – dos que eram Europa e dos que não eram Europa –, denominada de "geopolítica do conhecimento" (MALDONADO-TORRES, 2010); isto é, o conhecimento verdadeiro estava situado do lado dos que eram Europeus. Diante do conjunto de representações culturais em que viviam as populações do mundo, com a chegada dos europeus, se tornava indispensável recorrer ao centro e alterá-las.

Assim, enquanto as alterações se davam pela força e pela falsa generosidade, vidas eram aniquiladas e estigmas recaíam sobre as populações periféricas, colocando-as em uma posição mais fraca, ordinária e insignificante, fazendo assim com que o eurocentrismo avançasse sob forma dicotômica, isto é, dividindo o mundo em dois: superiores, racionais, civilizados, modernos, eis as características próprias dos que eram europeus; inferiores, irracionais, primitivos e tradicionais, todos os demais.

Essa geopolítica dos conhecimentos significou uma ideia constitutiva do humano, em que a relação de alteridade se deu pela perspectiva do outro (do não-europeu), entendendo este terreno de ação colonial como uma catástrofe que deu início ao processo de aculturação dos povos e as guerras, a morte desse "outro" que passou a incomodar o Europeu em seus projeto de universalização e soberania.

Comumente se acredita que as ações de colonização parecem ter chegado ao fim com as forças brutais exercidas no passado; todavia, sua presença persiste, sobretudo em ações de violências simbólicas e materiais como heranças repressivas das dicotomias originárias no eurocentrismo, e que até hoje, mesmo após a abolição da escravidão e dos pactos Universais contra toda e qualquer forma de violência à dignidade humana, as fazem duráveis no seio da humanidade.

Isto envolve os fins pelo qual falo em colonialidade, sendo este conceito importante para minha análise. Para Quijano (2010), a colonialidade é:

> [...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84).

Nesse sentido, o conceito de colonialidade assume um sentido vívido e presente de forma subjetiva na contemporaneidade e, tratando sobre como isso se materializa na educação superior da América Latina, em especial no contexto brasileiro, é envolvida análise histórica de diversos momentos políticos, sociais e culturais da colonialidade de gênero nos territórios colonizados, cujo processo constituinte influenciou modelos de Universidade e continua conduzindo o masculino a privilégios que se manifestavam e se concentravam na Europa nesse nível educacional.

De modo a adentrar nas primeiras implicações, ao tecer sobre a formação das Universidades na Europa e de sua influência nas criações das Universidades da América Latina, André Rubião (2013) é detalhista no estudo dessas histórias, sendo possível perceber a colonialidade na manutenção de interesses e, portanto, na criação dessas instituições. Conforme o autor, a Universidade deve ser entendida desde seu nascimento na Idade Média, intimamente relacionada à modernidade que se dava com o aparecimento dos centros urbanos emergentes que congregavam, sobretudo, homens artesãos e comerciantes que se desfaziam dos vínculos dos senhores feudais, sendo outro importante fator, o aparecimento das cidades e da burguesia, reestruturando a sociedade medieval com novas ordens jurídicas, inspiradas no direito Romano em forma de associações.

Para Rubião (2013, p. 30, grifo do autor), "havia um verdadeiro sentimento de autonomia e liberdade. O desenvolvimento urbano possibilitou que as novas *classes sociais* se organizassem e criassem suas próprias regras, discutindo-as com as autoridades". Entretanto, nota-se que, em meio a isso, as regulações se mantinham. Em suas palavras:

> Essas transformações estão diretamente ligadas com o nascimento da Universidade. [...] além desses aglomerados humanos emergentes terem modificado as condições da vida escolar, o novo ordenamento jurídico, que apareceu com as cidades, serviu de base legal para a formação das futuras instituições universitárias (RUBIÃO, 2013, p. 31).

Como ressalta, os aglomerados humanos, principalmente do gênero masculino, deram lugar ao terceiro fator de influência ao nascimento das Universidades junto às mudanças na educação que estavam nas mãos da igreja com finalidade de desenvolver moral e religiosamente os jovens (homens), sendo para esses o principal lugar de preparo os mosteiros, e aos bispos e ao clero secular, reserva-se as escolas das catedrais.

Segundo Rubião (2013), como transformação dessa realidade, uma se apresentava positiva: foi com a fundação do termo *universitas*, que passou a designar qualquer forma de corporação ou de associação, o nome "Universidade" exclusivamente designaria uma IES por causalidade, que assim se constituiu a Universidade de Paris. Com a exceção da escola de Bolonha, por ter sido uma associação de alunos e do interesse pelo Direito, e que séculos mais tarde, como modelo institucional de Universidade, referência para toda Europa, a Universidade de Paris surge portanto, de uma reivindicação de uma corporação de alunos, em que, em um contexto atípico, os estudantes se uniram e criaram duas corporações, formando a base da primeira universidade europeia (RUBIÃO, 2013). No entanto, para que isto fosse possível, afirma o autor que um ambiente de tensão passou a existir:

> De um lado, os professores começaram a se unir, com as *universitas*, buscando maior autonomia. De outro a igreja tentava manter a supremacia da sua influência, através do monopólio do ensino. E o jogo de interesses não parava por aí: ainda havia o rei, que enxergava nas escolas a possibilidade de ampliar seu poder jurisdicional; e o burgueses, que pouco a pouco foram se revoltando contra os estudantes, devido aos privilégios que estes começaram a receber. Foi em meio a essa guerra de interesses, num contexto nebuloso de pluralismo jurídico, que se deu o nascimento da Universidade de Paris (RUBIÃO, 2013, p. 34, grifo do autor).

Assim, com seu surgimento em aproximadamente 1170, a Universidade de Paris vivia em meio a uma restruturação da vida social, na qual alunos e professores precisavam negociar a situação em que estavam, visando garantir a existência corporativa por eles formada, sem que se esquecessem da aproximação que a Universidade tinha com a igreja. Após este marco institucional, muitas outras universidades foram criadas na Europa com características próprias e cada qual imersa em um contexto, muito embora eram preservados muitos pontos em comum, "[...] o que acabou construindo um modelo de organização institucional" (RUBIÃO, 2013, p. 36). Ou seja, a organização das universidades foi universalizada no âmbito europeu, e isto inspirou ainda a constituição de seu modelo em diversos espaços do globo.

Assim, sob forte influência das Universidades Europeias e seus modelos de organização, na América Latina a tradição dessas universidades teve seu início com o chamado movimento de

Córdoba, iniciado na Argentina no século XX. Isto é, um grito, uma manifestação generalizada pela reforma universitária e por tentativa de revolução social, que se dava com a ascensão de um radicalismo, representando, assim, "[...] uma ruptura com o legado colonialista, marcado pelas grandes oligarquias, que haviam estabelecido um pequeno círculo corrupto, fraudulento, governando com mão de ferro o país" (RUBIÃO, 2013, p. 105).

Em vista disso, segundo Rubião, a Universidade de Córdoba, fundada pelos jesuítas no século XVII, era considerada a mais conservadora das instituições de ensino superior da Argentina, pois estava ligada à igreja e à herança colonial. Em vista do autoritarismo que pairava na universidade de Córdoba, o movimento assinalava uma reforma no interior da universidade como reforma social, dando lugar a novos termos como justiça social, popularização, projeto nacional e democratização.

No Brasil não foi diferente a influência europeia nas suas instituições superiores. A Universidade brasileira também contém em si um processo de colonização, sobretudo na maneira como Portugal lidou com o ensino (RUBIÃO, 2013). Muito embora havendo o receio de se constituir universidades em solo nacional brasileiro, os papéis dos colégios jesuítas para o autor tiveram relevância para instaurar o Ensino Superior, e isto se volta inicialmente para com as atividades religiosas, sendo um caminho também denso no desprender desse ideário ideológico e consistente. Desta feita, a tentativa de criá-la chegava à ameaça de que os jesuítas estavam indo longe demais, levando ao conflito com a Coroa.

Mas, por parte dos jesuítas e do olhar altivo da Coroa, viu-se um motivo, um tanto justificável, para a Coroa trazê-la e instituí-la em solo brasileiro: o fato de que uma instituição assentada no Brasil garantiria a expansão dos territórios, portanto, consequentemente dos interesses elitistas daquele e de nosso tempo, o século XXI. Questões essas, reservadas à maior discussão na segunda seção deste estudo, pois aproxima-me das observações empíricas, teóricas e de análises que partem de uma ótica de interesses com que se tem regulado as questões de gênero em nossas Universidades contemporâneas.

Assim, ao tecer sobre a formação das Universidades, em específico sob influências europeias na América Latina, vejo que o eurocentrismo estabeleceu-se epistemologicamente planos de regulação das organizações, do ensino, da cultura e de todos os outros meios e que hoje subsistem sob a sombra da colonialidade, que é, ao todo, uma corrida pelo domínio material sutilmente empregado nas subjetividades. As subseções a seguir propõem olhar as questões implicadas ao Poder, Ser e Saber, simultaneamente sobre gênero, para que assim se possa compreender a opressão contra as mulheres, a violência de gênero sustentadas neste tripé que é colonial nas Universidades brasileiras.

1.1.1 Poder: o privilégio de gênero

De acordo com Quijano (2010, p. 87), "quando se trata do poder, é sempre a partir das margens que mais costuma ser visto, e mais cedo, porque entra em questão, a totalidade do campo das relações e de sentidos que constitui tal poder". Em outras palavras, o poder é responsável por um processo inacabado do projeto colonial, é uma reconfiguração deste, e que, na esteira com diversos autores como Quijano, posso afirmar que acabou-se o colonialismo, mas a colonialidade é existente, está nas mentalidades humanas, e continua no controle. Tratando-se de gênero, um privilégio é entendido aqui como essa produção contínua do homem ocidental sobre as mais diversas dimensões no social em detrimento do feminino, produzindo, assim, ações catastróficas com destaque ao longo caminho.

Isto porque, no que se refere ao colonialismo, Quijano destaca que é obviamente o mais antigo, enquanto a colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura. O colonialismo se refere estritamente a uma estrutura de dominação/exploração na qual o controle de uma determinada população domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão além disso, localizadas em outra jurisdição.

Isto, portanto, é compreendido quando o capitalismo é intensificado pelo centro europeu, e nesta frente, percebendo que o gênero masculino é quem esteve assumindo tais processos. Para que isto seja referido aqui, é necessário compreendermos que o poder capitalista se tornou eurocentrado e mundial, no qual a modernidade e a colonialidade constituíram os eixos do padrão de poder, tão presente hoje quanto esteve naquela época. De acordo com Quijano:

> Com a constituição da América (latina) no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico – que depois se identificarão como Europa [...] com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu padrão de poder, até hoje (QUIJANO, 2010, p. 73-74).

O peruano Aníbal Quijano denominou esse percurso do controle das vivências até hoje de "Colonialidade do Poder", exercendo, assim, críticas à modernidade e ao capitalismo intimamente ligado ao domínio da raça, trabalho e gênero, levando-me a pensar sobretudo em como o colonialismo de um privilégio de gênero (patriarcal) tem sobrevivido em tempos modernos. Logo, os dois eixos fundacionais do padrão mundial de poder que Quijano apresenta me ajudam a refletir

em que momento o gênero masculino tornou-se referência, e consigo apropriou-se de tantos privilégios sociais, e como se somente isto não fosse o suficiente, este privilégio definiu posições hierárquicas sobre a vida social das mulheres.

A proposta é, então, buscar em seus achados essa relação, que sabemos ter sido forjada no passado colonial e é vivida em nosso presente, sendo necessária sua desconstrução. Uma vez classificada a América como padrão mundial de poder, "a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *id-entidade* da modernidade" (QUIJANO, 2014, p. 107). Esse poder se tornou epistemologicamente uma malha de relações sociais, em conformidade com Quijano:

> Tal como o conhecemos historicamente, à escala societal o poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo dos seguintes meios de existência social: 1) O trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, os seus produtos e a reprodução da espécie; 4) a subjetividade e os seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2010, p. 88).

Assim, sob estes meios enumerados por Quijano, podemos notar que o Poder é, sem dúvida, um dos mais importantes pilares de dominação social. Muito embora Quijano nos traga esse panorama, a ideia de gênero e sexo, por exemplo, foram temas que o autor pouco documentou, e de acordo com Ballestrin (2017), a ausência é ainda uma deficiência encontrada na rede Modernidade/Colonialidade, todavia com base na colonialidade do Poder de Quijano, o feminismo decolonial, assunto de nossa próxima subseção, traz intervenção teórica nesse esquema de Quijano, percebendo, assim, a existência do privilégio masculino sobre o feminino.

Igualmente, partindo da malha de relações sociais de exploração/dominação e conflito, da colonialidade do Poder em Quijano, diferentes denúncias sobre o privilégio epistêmico foram sendo propostas por outros autores, com destaque a Grosfoguel (2016), que apresenta o privilégio de homens ocidentais como gerador de injustiças e privilégios no mundo.

> O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens

> ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Como mostra Grosfoguel, o eurocentrismo classificou hierarquias cuja posição feminina ocupou planos subalternos na esfera societária de gênero, principiadas pelo homem ocidental, moderno e colonial, e que até a contemporaneidade conduz as relações pautadas no sexismo epistêmico, isto é, em uma atitude discriminatória baseada no sexo, sonegando direitos e tornando inapropriada, escusa às mulheres, e empurrando-as para fora, ou distantanciando-as dessa lógica dominante, e isto representou a tentativa de aniquilar o "outro" – a Mulher, naturalizando-a como aquela que não tem consciência de si e para si.

Ou seja, nessa sociedade moderna/colonial/capitalista e patriarcal atemporal o sujeito mulher é permanentemente silenciada (morta). Na esteira com Mbembe (2018), matar ou deixar de viver constituem os limites da soberania, em que "ser soberano é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida com a implantação e manifestação de poder" (MBEMBE, 2018, p. 5), uma vez que compreende que o projeto central é a instrumentalização da vida humana, portanto levando à destruição dos corpos, que primeiramente começa por definir o que é verdade, o que é bom para todas e todos.

Para Mbembe (2018), as características da vida e da morte nascem e/ou têm sua origem na modernidade, identificadas assim nas ações coloniais e, portanto, sedimentadas pela dominação e a emancipação de territórios. De acordo com o Mbembe (2018, p. 8-9), "[...] a modernidade esteve na origem de vários conceitos de soberania – e, portanto, da biopolítica. [...] A partir desta perspectiva, a expressão máxima da soberania é a produção de normas gerais de um corpo (povo) composto por homens e mulheres livres e iguais"; ou seja, um discurso que universaliza pensar todas, a partir de "todos".

Mbembe conversa com diversos autores, dentre os quais se destaca Michel Foucault, a saber, sobre o conceito de biopoder cunhado neste autor, em que para Mbembe "[...] parece funcionar mediante a divisão entre pessoas que devem viver e as que devem morrer. [...] tal poder se define em relação a um campo biológico – do qual toma o controle e no qual se inscreve" (MBEMBE, 2018, p. 17). Assim ocorre para gênero, vê-se que o controle sobre a vida social de mulheres ensejou o estabelecimento de uma naturalização das diferenças sob hierarquias. Essa soberania perdurou por séculos na justificativa inscrita sobre os corpos sexuados, sendo pelos estudos sócio-históricos das relações de gênero desprendidas dessa relação de poder que ainda

limita um padrão de alteridade com o outro, em que este até pode existir, mas desde que resulte em "benefícios".

A tentativa soberana viu, contudo, seu plano fracassar por um instante ao consolidar como regulação uma democracia normativa para o "outro" – para Mulher, a/o negra/o e as/os índias/os – à normatização de um plano racional como basilar na manutenção do controle da soberania. E, ainda sob muitos impactos para a violência, como aquela morte física em massa de mulheres que deu origem a comemoração do dia internacional das Mulheres (GONZÁLEZ, 2010). Mbembe focaliza, assim, maior parte de sua obra nessa contextualização colonial, destacando que:

> A "ocupação colonial" em si era uma questão de apreensão, demarcação e afirmação do controle físico e geográfico [...] foi, enfim equivalente à produção de fronteiras e hierarquias, zonas e enclaves; a subversão dos regimes de propriedade existentes; a classificação das pessoas de acordo com diferentes categorias; extração de recursos; e, finalmente, a produção de uma ampla reserva de imaginários culturais. Esses imaginários deram sentido à instituições de direitos diferentes, para diferentes categorias de pessoas, para fins diferentes no interior de um espaço; em resumo, o exercício da soberania (MBEMBE, 2018, p. 38-39).

Diante do que Mbembe apresentou, fica evidente os planos de alcance e alicerces da soberania na contemporaneidade. Assim, a Necropolítica é a ação do Estado restringindo-se ao plano normativo, tornando vulnerável a vida daqueles que não corroboram ao seu universalismo, ao passo que isso leva a destruição material dos corpos como o de Mulheres, tornando-as seus opositores/inimigos. A Necropolítica é, portanto, o poder em que a política (democracia normativa) é uma forma de guerra: "a guerra, afinal, é tanto um meio de alcançar a soberania como uma forma de exercer o direito de matar" (MBEMBE, 2018, p. 6).

Basta, assim, o olhar cuidadoso de uma pedagogia feminista decolonial atenta em não incorrer no mesmo risco de normatizar e matar simbolicamente e fisicamente, pois há uma gama de teorias que incitam em restringir à mulher em oposição ao homem e à sua integridade. Por isto falo em patriarcado como ações de privilégio epistêmico cunhados no masculino que, ao longo da história, comprometeram a integridade feminina e, assim, ainda o faz nas mais diversas dimensões de suas vidas, sendo necessária a luta, a resistência por uma pedagogia feminista decolonial, que valorize, nos campos sociais, o feminino e os seus saberes.

Nesse sentido, pode-se entender que o privilégio epistêmico de gênero tomou dimensões universais na vida das mulheres, marcou a passagem e a inclusão de todas à lógica categorial eurocêntrica do patriarcado, exercendo o poder político de uma democracia normativa para com

os direitos e deveres de mulher em sociedade: na família, na profissão a que se direciona e nas decisões que refletem bem a ótica da guerra, da Necropolítica.

Vê-se que às mulheres recaem negações, espaços sendo definidos e legitimados a partir do projeto de universalização dos conhecimentos de dominação masculina/patriarcal, consubstanciando em particular mentalidades na tentativa de segregar imperceptivelmente a sociedade e os sujeitos. Nesse diapasão, segundo Chirstine Delphy (2009):

> "Patriarcado" é uma palavra muito antiga, que mudou de sentido por volta do fim do século XIX, com as primeiras teorias dos "estágios" da evolução das sociedades humanas, depois novamente no fim do século XX, com a "segunda" onda do feminismo nos anos 70 no Ocidente. Nessa nova acepção feminista, o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de "dominação masculina" ou de opressão das mulheres (DELPHY, 2009, p. 173).

Nesse sentido, destaca Delphy que o conceito de patriarcal foi denominado como conjunto do sistema a ser combatido, pois os homens detêm o poder e esse mesmo poder oprime e elabora planos hegemônicos de classificação, patologização e racionalização na sociedade. De acordo com Grosfoguel (2010):

> O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologias e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças inferiores e superiores (GROSFOGUEL, 2010, p. 465).

Isto, portanto, implicou em uma concepção de Ser, que trouxe consigo vários estigmas, atribuindo ao gênero concepções dicotômicas, das quais destaca-se o masculino, exercendo o poder sobre outras epistemologias de ser, como o Ser-Mulher. A seguir, falo de Ser com base nos estigmas que Grosfoguel apresentou, que são, na verdade, estereótipos impregnados na mentalidade das pessoas e na coletividade devido aos planos hegemônicos europeus de sociedade.

1.1.2 Ser: estereótipos de gênero

Gênero sempre se organizou como categoria atômica e separável (LUGONES, 2014), ou seja, do ponto de vista "atômico" a concepção alcançou a vida das pessoas enquanto concepção binária, sendo rapidamente apropriada e legitimada nas esferas psicológicas, econômicas, sociais, culturais e políticas. Em vista disso, do ponto de vista "separável", introduziu padrões do que é, o

que pode ou não ser de homem e mulher em sociedade, isto é, os papéis sociais de gênero, assumindo estereótipos – os quais se pode, pela metáfora aludida por Lugones, inferir relações de efeitos devastadores como os quais são causados por bombas nucleares, em um vasto efeito dos "agentes químicos" da Colonialidade/Modernidade, refletidos aqui dentro dos conceitos de "Colonialidade de Gênero" de Lugones (2014), e em "Colonialidade do Ser", de Maldonado-Torres (2010), no qual um contexto semelhante é encontrado.

O colonial, como vimos, se tratou de um momento histórico moderno, um movimento epistemológico intolerante e uma economia sem precedentes, que pautou pela enunciação de um código normativo universal e densamente repressivo e com raízes profundas na regulação moral das organizações sociais de gênero dos povos colonizados sob a ótica do patriarcado. Lugones (2014) afirma que o resultado desse investimento consolidou processos de desumanização, primitivização, hierarquização e dicotomização do outro colonizado, sob a lente oblíqua e arbitraria do europeu macho, branco e burguês e religioso que julgava, punia e condenava como bestiais "as condutas dos/as colonizados/as e suas personalidades/almas" (LUGONES, 2014, p. 936).

Em vista disso, no conceito de "Colonialidade do Ser" o gênero tornou-se principal questão acerca da relação entre a modernidade e a colonialidade na América Latina. Para Maldonado-Torres (2010), o conceito de Colonialidade do Ser surge em um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, quando traçavam a relação entre a modernidade e a experiência colonial. Assim, em conformidade com Maldonado-Torres, "a Colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de caráter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades" (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 385).

Tal experiência colonial foi responsável pelo apagamento de memórias e condutas e visões de mundo não dicotômicas em relação ao gênero que entendia os vínculos humanos como complementares e não excludentes. A exemplo disso, Lugones (2014) nos informa sobre o reconhecimento da importância do papel político de mulheres nas decisões comunitárias e espirituais das sociedades americanas antes da colonização como organizações políticas e economicamente matriarcais, situações que, pela lógica colonial, foram sumariamente invisibilizadas.

É no sentido dessa dinâmica de caráter preferencial que compreendemos que, do mesmo modo, tal como figurou para gênero, a persistência da Colonialidade/Modernidade na forma de transmissão dos conhecimentos e organização de gênero na contemporaneidade separa e distancia

outras formas de expressão para gênero que não estejam nos limites dos conhecimentos eurocêntricos, sob efeitos desastrosos de desigualdades, preconceitos e discriminações.

Em vista disso, a organização colonial e moderna de gênero causou estas e outras profundas problemáticas devido aos estereótipos em torno do masculino e feminino no social. O Ser foi, de forma inesperada, envolvido em criações/padrões que se perpetuaram e, desse modo, outras manifestações de ser foram invisibilizados na história. O esforço colonial cumpriu assim o papel de, segundo Lugones (2014), inferiorizar os povos americanos ao ponto de transformar completamente a vida de comunidades inteiras. Tal processo, no que diz respeito às questões de gênero, se tratou de uma total dizimação e criação de estereótipos que se deu pela exploração colonial.

Os estudos de Scott (1995) permitem a compreensão de que alguns estereótipos sociais foram criados. No que diz respeito ao masculino: homem que esbanja masculinidade é aquele que é agressivo, racional, que não dá vazão às emoções e sempre toma a frente de qualquer situação, definindo, assim, lugares privilegiados a esses, pois a maneira de pensar a atuação dos indivíduos deveria corresponder à força, a racionalidade, e por isso tornou-se o gênero condutor de todas ações e decisões sobre os demais "Ser". Em que pese esse papel estereotipado ao masculino, refletiu sobretudo para a atuação das mulheres em sociedade, uma transmissão cristalizada da subalternidade por gerações, "nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior" (SCOTT, 1995, p. 75).

Nessa estrutura, os estereótipos em torno do feminino assumiram representações de sexo frágil e de capacidades próprias da gestão do lar e sentimentais no quesito de maior vasão das emoções, causando consequências sociais desiguais e machistas e violências de gênero. Isso, todavia, pautou-se ao significado social disseminado do ponto de vista atômico e separável de gênero na história, como evidenciou a concepção de colonialidade de gênero de Lugones, bem como levou a sério os critérios hegemônicos e de hierarquia de raças inferiores e superiores, como destacou Grosfoguel (2010).

De acordo com Scott (1995), o conceito de gênero esteve por muito tempo assumindo uma concepção com base nas diferenças de sexo, e esta base foi fundamental para dar legitimidade à estereótipos sociais. Contudo, segundo a autora, gênero tem rejeitado explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina. Nesse sentido:

> O termo gênero torna-se uma forma de indicar "construções culturais" – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e as

> mulheres. Trata-se de uma forma de referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. "Gênero" é segundo essa definição uma categoria imposta sobre o corpo sexuado (SCOTT, 1995, p. 75).

Joan Scott, ao escrever "Gênero: uma categoria útil de análise histórica", ressalta que toda e qualquer significação dada para coisas ou momentos têm seu significado marcado pela história. O que significa dizer que o gênero possui a percepção de que há uma contextualização que perpassa a maneira pela quais homens e mulheres são em sociedade, uma história social. Para compreender melhor essa categoria de análise proposta por Scott se faz necessário o entendimento de que este termo surge a partir das discussões no sentido mais literal e, como destacado pela autora, de forma mais séria, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos.

Assim, desde muito tempo a história marcou a distinção dos indivíduos baseado no sexo, o que implica em dizer que a história social dos indivíduos tentou justificar as relações sociais a partir da distinção biológica de cada um. Todavia, percebe-se por toda a história a divergência entre as práticas desse conceito baseado no biológico, que foi internalizado socialmente ao ponto de colocar o sexo masculino como superior em detrimento do feminino e invisibilizar outras identidades de gênero.

Para Lugones (2014), a modernidade organiza o mundo ontologicamente à serviço do homem ocidental, tornado esta uma marca do humano e a marca da civilização: "só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das américas e os/as escravizados/as eram classificados como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens" (LUGONES, 2014, p. 936).

Tal olhar crítico de Lugones para gênero e raça tornou-se tema central dessa autora. Gênero é analisado na convivência social como lesões da hierarquização e normatização, empregados pelo modelo colonial/moderno e patriarcal. Daí para expressar tal ponto de alcance da centralidade da modernidade colonial sobre a vida humana, Lugones se posiciona e elabora seu pensamento, chamando-o de Colonialidade de gênero, isto é, "[...] vida social entretecida entre pessoas que não estão atuando como representativas ou autoridades" (LUGONES, 2014, p. 936). Isto significa dizer que a colonialidade de gênero desvela lado obscuro das imposições coloniais sob as implicações do poder colonial sobre raça e gênero, e do ponto de vista de nós mulheres, fomos distanciadas de sermos representantes ou autoridades de nossas próprias vidas.

Ou seja, de nós mulheres foi retirada por um longo e duradouro período da história a possibilidade de sermos representantes ou autônomas, pois a existência de uma organização de gênero foi impregnada no seio da sociedade cujas as violências centrais em gênero, nos docilizaram a viver atuando em meio aos silenciamentos, invisibilidades e subjugação daqueles

que sempre tiveram privilégios sociais, principalmente a partir de vantagens entretecidas por estereótipos a eles definidos.

Em razão disso, os estereótipos constituem processos que se estendem até aos nossos dias, e de forma sutil tem orientado uma realidade educacional em que sua efetiva reprodução se mostram nos currículos, nas escolhas dos cursos, nos discursos da docência, produto de uma extensa matriz colonial de poder que se apropriou de conhecimento e força na criação e expansão contínua de territórios, e assim o são nos espaços sociais e de educação.

Assim, na Universidade os estereótipos estão visíveis na maior e menor presença de homens ou mulheres na distribuição e distinção dos cursos de exatas e licenciaturas, por exemplo. Às mulheres cabe um enquadramento à ordem normativa no qual se destacam aos espaços das licenciaturas, cabendo aos homens, as exatas, então consagradas como cursos de prestígio. Alguns cursos são ainda mais propícios às mulheres, como o de Pedagogia, que lembra o cuidado com as crianças, aproximando-as dos afazeres do lar e cuidado com os filhos, como destaca Guacira Lopes Louro (1997) quanto ao gênero feminino na docência.

Para a autora, problematizar qual o gênero da escola, aqui em paralelo à Universidade, a mesma introduz suas reflexões respondendo a pergunta a partir de dois pontos de vista. De um lado, é um lugar primordialmente de mulheres (cuidado), de outro, masculino (conhecimento). Segundo a autora, as mulheres se organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras e suas atividades são marcadas pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, que aproximam das relações familiares embasadas no afeto e na confiança, nas semelhanças das ações do lar, tarefas historicamente e tradicionalmente femininas. Mas em todas essas, a autora argumenta que:

> [...] ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se constituíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas, as questões, as hipóteses e os métodos de investigação "científicos" e válidos; a linguagem e **a forma de apresentação dos saberes) são masculinos** (LOURO, 1997, p. 89, grifo meu).

Em razão disso, conforme Louro, é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. Assim é a Universidade sobre seu conhecimento, a qual deu lugar a uma transmissão deliberada daquilo que a sociedade normativa considerou como digna de integrar o seu currículo, suas práticas.

Gênero é, assim, uma categoria histórica entretecida em relações de poder em torno também do saber, que segundo Lander (2005, p. 80), trata-se do "[...] controle absoluto do homem

sob a direção segura do conhecimento", isto é, sustentáculo à base do projeto de governamentalidade construído e solidificado pelas ciências sociais, debate este com continuidade na subseção a seguir.

1.1.3 Saber: geopolíticas do conhecimento de gênero

Os estudos de Grosfoguel (2010) se direcionam na história aos últimos quinhentos anos, período indicativo sob a primazia do eurocentrismo em que os conhecimentos foram atingidos em uma perspectiva positivista evidente, neutra e universal, contudo, objetiva, ocultando de sua base os esquemas de exclusão, invisibilização, configurando, assim, planos ideológicos de resistência às questões sociais igualitárias, que até hoje se mostram falseadas nos discursos universalistas, sendo diária e contínua a tomada de formação de consciência, conforme os estudos de Mirla Cisne (2014). Assim, para Grosfoguel (2010): "Os paradigmas eurocêntricos hegemônicos que ao longo dos últimos quinhentos anos inspiraram a filosofia e as ciências ocidentais do 'sistema mundo patriarcal/capitalista/colonial moderno' assumem um ponto de vista universalista, neutro e objetivo" (GROSFOGUEL, 2010, p. 458).

Frente a este caráter universalista, neutro e objetivo dos paradigmas eurocêntricos que envolve e inspira enunciar pela filosofia e pelas ciências ocidentais como mote principal globalizar "todas" em invólucros "todos" no universal, em que sobressaí este último, Grosfoguel (2010, p. 460-461) diz que "ao esconder o lugar do sujeito da enunciação, a dominação e a expansão coloniais europeias/euro-americanas conseguiram construir por todo o globo uma hierarquia de conhecimento superior e inferior e, consequentemente, de povos superiores e inferiores".

Edgardo Lander (2005), responsável pela crítica à Colonialidade do Saber na esfera do conhecimento no eurocentrismo, corrobora que os conhecimentos fazem parte, sobretudo, da subordinação da periferia pelo centro europeu como vertentes do pensamento hegemônico na América Latina, os quais são coloniais/eurocêntricos. Desse modo, um substrato colonial é reflexo da distribuição de conhecimentos tidos como legítimos e universais fundantes no surgimento das Ciências Sociais. De acordo com o autor: "as ciências sociais ensinam quais as 'leis' que governam a economia, a sociedade, a política e a História. O Estado, por sua vez, define suas políticas governamentais a partir desta normatividade certificadamente legitimada" (LANDER, 2005, p. 81).

Lander reconhece que há um controle absoluto exercido pelo homem na elaboração de uma direção segura do conhecimento sobre o Ser. Neste ponto de vista, o Ser ou o Sujeito no Projeto da Modernidade é o homem branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual.

Essa direção que dá origem às Ciências Sociais é pensada tendo em vista o ajustar da vida, sobretudo, da produção que logo disciplinará as práticas dos indivíduos Latino-americanos no século XIX. Essa relação, por sua vez, é excludente, pois segundo Lander:

> Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficarão de fora da cidade "letrada" reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os excluí (LANDER, 2005, p. 81-82).

De acordo com o autor, essa exclusão era dada de modo que definia formalmente um tipo desejável de subjetividade moderna e o que fugia à sua lógica era, pois, considerado problema a ser também solucionado. Desse modo, os conhecimentos de gênero foram reconhecidos ao limite de sexo biológico e perfis cabíveis a homem e mulher, cujos projetos societários atuais de gênero visam romper com a lógica que assim os/as definiu – o sistema mundo/colonial/moderno/patriarcal.

Na esteira com o autor, essa constituição que determinou um tipo desejável de subjetividade humana só foi possível devido à pedagogia ter sido a grande artífice de sua materialização, a cargo do processo de civilização:

> O processo da civilização arrasta consigo um crescimento dos espaços da vergonha, porque era necessário distinguir-se claramente de todos aqueles estamentos sociais que não pertenciam ao âmbito da *civitas* que intelectuais latino-americanos como Sarmiento vinham identificando como paradigma da modernidade. A urbanidade e a educação cívica desempenharam o papel, assim, de taxonomia pedagógica que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (LANDER, 2005, p. 82, grifo do autor).

O processo taxonômico que Lander menciona se tratou de uma espécie de padrão para a governamentalidade, e por consequência a diferença entre os que detinham o poder e os que não o tinham. Nessa ótica, essa pedagogia desempenhou papel fundamental sobre os conhecimentos; a gramática da língua, por exemplo, foi indispensável para que as transações comerciais fossem mais bem sucedidas. Neste escopo, foi necessário um vínculo entre conhecimento e disciplina como agenciadora para o projeto da modernidade de modo a operar como exercício de uma violência epistêmica, isto é, buscando criar o perfil do *homo economicus* na América Latina (LANDER, 2005).

Embora se observe no projeto social europeu lacunas de seu fracasso, muito de sua proposta foi aplicado ao social, tomando proporções amplas na sociedade que são até hoje reconhecidas por

meio dos saberes modernos hegemônicos, sob a égide de único saber eficaz e neutralizador de outras individualidades e diferenças do existir humano, como as que ressaltou Lander nas dicotomias que se deram dentro do paradigma da modernidade. Mota Neto (2016) denominou isso de "Eficácia Neutralizadora" de outros conhecimentos, devendo ser pensada sob duas dimensões: 1- Separações ou partições do mundo real e 2- Articulação dos saberes modernos com a organização do poder – Coloniais/imperiais de poder. Paralelo a isso, Ilana Lowy (2009) ressalta que:

> A ideia de uma relação estreita entre as ciências e o gênero implica que a evolução do conhecimento científico foi moldada pela existência de uma dicotomia fundamental entre o masculino e o feminino na sociedade, e pelo fato de que, durante a maior parte da história, a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. [...] as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade frequentemente corporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens ocidentais – os machos-ocidentais, membros das classes dominantes (LOWY, 2009, p. 40).

Conforme apresentou Lowy, nossa organização social é, portanto, produto da estreita relação com a proposta de sujeito e subjetividade moderna deste na construção do mundo. Explica-nos Grosfoguel (2010) que o conhecimento do homem ocidental é situado na Epistemologia Eurocêntrica tida como oficial e legítima e não carece de voz e de vez para ser justificada. Esse conhecimento é resultado de um ponto de vista no qual todos os pontos de vista estão escondidos (GROSFOGUEL, 2010), ou seja, é um "ponto de vista que se esconde, e se escondendo-se, se coloca para lá de qualquer ponto de vista, ou seja, é um ponto de vista que se representa como não tendo ponto de vista" (GROSFOGUEL, 2010, p. 460).

Sua enunciação, revestida de (falsa) neutralidade, de incolumidade (oculta), sem perigo (aparente), sem origem e sem fim (demonstrados), é assegurada e salvaguardada por uma estratégia furtiva que oblitera o lócus do sujeito que o enuncia. É uma perspectiva do "Ponto zero" (CASTRO-GOMEZ, 2003, apud GROSFOGUEL, 2010, p. 460). Escondido e não demonstrado, tido como neutro e não histórico, o ponto zero do conhecimento conseguiu se espraiar pelo globo estabelecendo seu domínio e as hierarquizações, atingindo, portanto, a sociedade, a vida das pessoas, como algo lógico, genuíno, explicado pela razão, pela religião e pelo bom senso.

Tratando dessa enunciação, outra emerge para ser legítima, visível, uma vez que lhes foi negada a voz e a vez, e na sociedade enfrentam cotidianamente consequências dessa ostensível relação de poder, trazendo à tona direitos não alcançados, o mínimo negado, os retrocessos como caos, a insatisfação nacional. São esses os Conhecimentos Subalternos, centrais no movimento

feminista, que denunciam na história um "ego" privilegiado, isto é, o do homem ocidental e sua pretensa superioridade do Ser que apagaram e apagam aquele/aquela outro da análise histórica para dar atenção aos seus exclusivos interesses de poder e de mercado.

De acordo com Grosfoguel (2010), a pretensa superioridade do ser é aquela que oculta e apaga da análise os sujeitos enunciadores, e assim o fazem pelo privilégio ocidental de base Epistêmica Eurocêntrica, sendo indispensável ouvir e ampliar espaços para a enunciação daqueles/as ocultados/as pelo mito de um "ego" majoritário que dominou o globo, moldando todos e todas a um conhecimento universal; esta contextualização chamou de geopolítica do conhecimento, abrindo espaço para a seguinte reflexão:

> O essencial aqui é o lócus da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala. Na filosofia e nas ciências ocidentais, aquele que fala está sempre oculto, apagado da análise. A "egopolítica do conhecimento" da filosofia ocidental sempre privilegiou o mito de um "ego" não situado. O lugar epistêmico étnico-racial/sexual/ de género e o sujeito enunciador encontram-se, sempre, desvinculados (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

Tal questão limitou, assim, os conhecimentos a posições sociais desiguais, pois ocultou mulheres de serem representativas de saberes, como sujeitas que não conhecem, dando-lhes caráter inferior na elaboração de conhecimentos, devido a estereótipos pautados na ausência de força e inteligência, das quais, uma vez enunciados pelos homens, eram reconhecidos. O silenciamentos dado às mulheres tornou possível a dominação pelos conhecimentos patriarcais, fortalecendo-os na primeira posição da hierarquia por estes desenvolvida, e do ponto de vista de raça, foi impregnado o limite do humano e do não humano.

Desse modo, consideramos que os movimentos feministas, nos estudos decoloniais, incorrem sobre as perspectivas subalternas que, segundo Grosfoguel (2010, p. 459), "[...] são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas". O conceito de Conhecimento Subalterno traz à tona o reconhecimento dos projetos de poder da Epistemologia Eurocêntrica, que colocou exatamente a mulher em lugar inferiorizado.

Debaixo, o Conhecimento Subalterno emerge enquanto conhecimento que denuncia o caráter hegemônico perpetrado pelo sistema-mundo colonial/moderno, que se deu na medida em que "às Américas chegou o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo" (GROSFOGUEL, 2010, p. 463), cujo projeto, portanto, envolvia-se em uma perspectiva universalista e hegemônica.

Em vista disso, novas concepções em torno dos estudos de gênero foram fundamentadas em teóricos como Butler, que se sustenta no campo social, cultural e histórico, afirmando que "[...] o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante" (BUTLER, 2017, p. 26). O que significa dizer que o gênero está para além do sexo biológico, uma vez que o fator biológico esteve por muito tempo definindo os papéis jurídicos e normativos das formas de ser homens e mulheres na contemporaneidade, e que atualmente passa por uma desconstrução epistemológica de sua tradicional estrutura social, ou seja, a heteronormatividade.

A corroborar com o exposto, Silveira (2008) compreende que essa tentativa de ruptura do gênero a partir do viés homem e mulher, isto é, o binário, nasceu dos movimentos feministas mais radicais, visto que faziam uma dura crítica a tais concepções, reformulando os estudos e pesquisas, surgindo o gênero como: "uma construção sociocultural", uma dimensão voltada para a "vida humana, socialmente construída", como uma "construção histórica, no tempo e no espaço" e que o conceito "significa relação de poder".

Assim, há um entendimento em Butler (2017) de que não se pode considerar as relação de gêneros como uma relação pré-determinada, mas a construções sociais ao longo dos anos, percebendo a relação de poder existente (não só de homens sobre mulheres, mas de mulheres sobre mulheres e homens sobre homens), principiada por um modelo patriarcal de sociedade, cujo privilégio epistêmico de gênero aponta fendas, feridas, deixadas pela situação colonial, moderna e capitalista do sistema mundo sobre os que desviam-se às normatizações.

Apesar desse limite e posição epistêmica, os conhecimentos de gênero sustentam-se estilizando-se na contramão dessa estrutura, ou seja, seus atos e ações de mudanças são militantes. Em razão disso, o conceito de gênero em Butler (2017) é dado de modo que essa constituição formalmente aceita fosse descentrada, descontruída, uma vez que se vê o gênero para além de um conceito formal, mas de um campo de luta contínua contra o sistema e os conhecimentos ocidentais normatizados.

Nesse sentido, gênero é: "[…] a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de Ser" (BUTLER, 2017, p. 69). Isto significa dizer que os indivíduos excluídos da construção normativa dada ao homem e à mulher da aparência natural, mediante aos mitos em torno dos estereótipos sociais, como o natural de ser humano, faz do campo da exclusão, o ato de resistência daqueles que estão fora da normatividade empregada, isto é, dentro da estrutura que é moderna/colonial/patriarcal.

Assim, a cristalização citada por Butler aponta para a prática hegemônica que remonta a Europa como centro (eurocentro) ideológico e econômico do mundo moderno/colonial e patriarcal, definindo formas de organização das sociedades periféricas e, consequentemente, a vida dos indivíduos nas suas relações sociais.

O conhecimento estilizado é problematizado também a partir do sexo (SCOTT, 1995), sendo que nesta autora se desvendam as heranças coloniais incluindo as marcas, ou melhor, as cicatrizes, deixadas pelos colonizadores, na organização da sociedade colonizada em termos econômicos, culturais, raciais e de gênero, sobretudo ao feminino; e demostram que a Epistemologia Eurocêntrica tentou inculcar um limite ao gênero a partir do sexo, todavia, seu movimento não foi transgressor o suficiente para romper com as formas de Ser, bem como as visões de mundo e as relações de Poder e de Saber que foram impregnados, no corpo social, durante o longo e repressor período da colonização. Esse aparato teórico, é estudado com maior profundidade nas seções a seguir, como fonte base para reflexões das questões de gênero.

Assim, a geopolítica do conhecimento como um diagnóstico crítico sobre conhecimentos eurocêntricos "situados", por meio dos estudos decoloniais, é uma forma de perceber os saberes universitários construídos a partir de uma matriz colonial, palco das respostas de como foi e é pensado o currículo universitário, e por quais razões alguns conhecimentos são silenciados, ou mesmo não se fazem presentes e/ou são pouco articulados em detrimento de outros. Na subseção a seguir, sob esta razão, enveredo pelos conhecimentos feministas subalternos de modo a inserir reflexões pedagógicas decoloniais nas Universidades, que contribuam para repensar os privilégios masculinos nas instituições superiores de ensino.

1.2 Decolonialidade na América Latina: pedagogias feministas na universidade

A Universidade na América Latina como introduziu as seções anteriores sobre a colonialidade, remonta à modernidade influência histórica europeia implicada ao social. As críticas contemporâneas ao patriarcado e ao capitalismo eurocentrado, trouxe via conhecimentos subalternos, críticas, inclusive ao universalismo em torno do feminismo. O Poder, Ser e Saber que sustenta a Colonialidade de gênero cruza as práticas cotidianas universitárias impedindo e subalternizando vivências na interseção entre gênero, raça, sexualidade e classe, atravessando questões sobre ecologia, economia, governo, espiritualidade e conhecimento (LUGONES, 2014).

A Decolonialidade é, assim, uma perspectiva teórica que passou a ser adotada por diversas estudiosas feministas nas análises dessas interseções, partindo e inclusive da ausência de um enunciado que integrasse nós mulheres nas discussões iniciais e de interesses de estudos cunhadas

no programa ou rede modernidade/colonialidade. Em consequência da ausência de gênero e, principalmente, do empoderamento feminino, gênero é tema manifesto nos estudos de Maria Lugones (2014), Luciana Ballestrin (2017) e Yuderkys Espinosa, Diana Gómez e Karina Ochoa (2013), dentre outras pesquisadoras e feministas que têm refletido pedagogias em torno de um feminismo decolonial Latino-americano. Nas obras e experiências dessas autoras, aponto a Universidade como campo possível para conhecimento de gênero, espaço ainda experienciado por privilégios masculinos e femininos hegemônicos nos saberes que reforçam práticas educacionais colonialistas.

Deste modo, pensar a decolonialidade em uma proposta Pedagógica Feminista na Universidade é localizar o momento histórico no qual os processos de hierarquia dicotômica, em termos de desumanização dos povos colonizados e exclusão de mulheres, esteve atrelado nos mais variados aspectos da vida – incluindo visões de mundo, racionalidades e organizações sociais de classe –, e também pela submissão de mentes, que insira na pauta a inclusão de gênero, reconhecendo-os pela via de saberes feminismo subalternos.

Data-se de meados do século passado as primeiras discussões por parte de pesquisadores Latino-americanos na busca por reflexões históricas dos sujeitos marginalizados e subalternizados pelos processo de exploração e dominação colonial. Não é deixado de notar que, à vista de pesquisadoras femininas, valem-se de concentrações predominantemente masculinas, no qual o fazer do caminho encontrado em 1980 entre o pós-colonialismo e o feminismo fez cenário para o plano subalterno de mulheres, resultando do uso do termo “decolonial” em uma análise feminista da história, em que desta denunciam o caráter arbitrário de gênero e reivindicam a desconstrução social.

Em vista disso, desvelam os estudos decoloniais que povos e culturas tiveram suas identidades usufruídas pela ação colonial, um campo de pesquisa desde então intimamente compromissado com um giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2010) repensando a organização do mundo, e neste trabalho, com a superação da ausência e espaço de inclusão de gênero de forma igualitária, de reflexões pedagógicas feministas, também como busca entorno do feminismo decolonial (ESPINOSA; GÓMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013).

Nesse sentido, as múltiplas experiências pedagógicas feministas no seio social apontam para um sentido e a prática de uma Pedagogia Feminista Decolonial (ESPINOSA; GÓMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013). Assim, a perspectiva decolonial neste estudo assume também um horizonte pedagógico em que falar de gênero emerge da categoria de Mulheres, por mulheres professoras universitárias a partir da concepção elaborada por João Colares da Mota Neto (2016), ao propor que:

> [...] o conceito de decolonialidade seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2016, p. 44).

Esta maneira de lidar com os fatos ensejará a superação, inclusive, dos padrões sociais que se afetam a partir da concepção binária de gênero. Nas palavras de Mota Neto, isto é uma tarefa coletiva e de humanização.

> Sendo esta sua origem, a concepção decolonial, como não poderia deixar de ser, revela sua primeira face como constituída pela negação à negação. Ela é assim, anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, em seus devidos desdobramentos, e assume um enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e nas suas consequências históricas (MOTA NETO, 2016, p. 44).

Nesta esteira, as contribuições dos movimentos sociais feministas à superação das desigualdades têm objetivado, especialmente, um movimento que ecoa a partir de suas próprias experiências e enunciações. Esta seção ensaia o empoderamento de mulheres, feministas, professoras e cientistas que veem, no termo decolonial, pontos que a rede modernidade/colonialidade, formada por homens, deixou de abordar, como via ao fazer ciência, e elaborando transformações à vida em sociabilidade. Desse modo, Espinosa, Gómez, Lugones e Ochoa (2013) veem que as Pedagogias Decoloniais surgem para transformar a realidade e produzir conhecimentos.

> *En ese sentido, esas pedagogias descoloniales surgen como necesidad de producir conocimiento para transformar la realidade, y es desde esa producción de conocimiento que se producen sus demandas y propuestas. Sin duda, estamos frente a uma creciente producción de conocimientos que incluye el trabajo intelectual de académicas-activistas, que al mismo tempo cuestiona los cânones académico-científicos* (ESPINOSA; GÓMEZ; LUGONES; OCHOA, 2013, p. 410).

De acordo com as autoras, a intervenção de uma Pedagogia Feminista Decolonial que apoie a produção de conhecimentos para transformar o social é uma iniciativa intelectual proposta ao seio das universidades latino-americanas, em que o poder de enunciação parta de mulheres, professoras/intelectuais, trazendo ainda em suas discussões e vivencias da docência e do dia a dia

da universidade, o olhar sobre o mundo patriarcal e capitalista na responsabilidade de propor conhecimento feministas na educação.

Para as autoras, a Pedagogia Feminista Decolonial "*Es una pedagogia que contribuye al desarrollo de um punto de vista nuevo a partir de uma revisión de los puntos de vistas assumidos colectivamente, para encontrar aquellos imbuidos de razón colonial e imperial*" (ESPINOSA; GÓMEZ, LUGONES; OCHOA, 2013, p. 412). Como enfatizam, é uma necessidade a proposta que una os conhecimentos para ação na contramão dos que são impostos hegemonicamente. Pode-se dizer ainda que uma proposta decolonial feminista é aquela que realiza-se em meio ao movimento social de mulheres, onde quer que estejam inseridas.

De acordo com Gohn (2011), numerosos, os movimentos sociais da sociedade civil são na contemporaneidade evidenciados em virtude de apresentarem-se como segmentos cada vez mais organizados, aglutinados e característicos em proveito da defesa e da autonomia de um determinado grupo ou questão social, atentos/as, portanto, às intrépidas mentalidades coloniais modernas do passado que até hoje perpassam como experiências adquiridas ao longo da vida e implicadas no cotidiano das pessoas. Conforme ressalta a autora, os movimentos sociais representam:

> [...] forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente. A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam (GOHN, 2011, p. 336).

Explorando tais potencialidades dos movimentos sociais que Gohn dá destaque atenção, enquanto forças, experimentações, criatividades, inovações e resgates de uma insofismável história congelada por uma epistemologia dominante, vê-se, nesta passagem, o necessário descongelamento para então revelar mudanças diante das sentidas adversidades identificadas por parte dos diversos movimentos sociais na sociedade. Gohn (2011) enaltece ainda que essas potencialidades são relevantes diante do cenário de desigualdades, preconceitos e discriminações existentes, sendo locais e focais as propostas de transformação social.

Nas palavras da autora, "os movimentos sociais realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social" (GOHN, 2011, p. 336). Assim, as contribuições exercidas pelos movimentos sociais, são projetos que "na atualidade, apresentam um ideário

civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática" (GOHN, 2011, p. 336).

Desse modo, pensar um modelo de sociedade por meio dos movimentos sociais significa resistir aos parâmetros de injustiça e segregação, que impedem, subalternizam e inferiorizam as pessoas em vista da vontade política, econômica e social perpetrada por uma sociedade excludente e contraditória marcada pelas práticas sociais capitalistas e eurocêntricas da modernidade/colonialidade.

1.2.1 Subalternidade Feminina

Concordando com Quijano (2010), e parafraseando sua fala em uma perspectiva feminista, já que esta é minha proposta, nós, enquanto Latinas Americanas, por estarmos inseridas em uma estrutura social moderna/colonial/patriarcal, devemos compreender que o eurocentrismo não é uma perspectiva epistêmica exclusiva dos europeus, e sim do conjunto de povos que por eles foram explorados e subalternizados.

Nesse sentido, ainda em nossos dias um numeroso grupo de mulheres não se dá conta da posição de inferioridade ou do lugar de exploração que fazem parte, não se veem socialmente dentro de uma estrutura social de subalternização. Isso porque a epistemologia principiada pelos europeus tornou-se epistemologia universal e própria de muitos agentes sociais – como também da vida das mulheres –, levando-as a pensar que outras formas epistêmicas de organização humana fossem impossíveis de conviver ou concorrer com a do eurocentrismo, fazendo-nos hoje repensar este modelo e, na contramão, agir sobre ele a partir da próprio lugar em que ele nos destinou – a subalternidade feminina.

Essa face da estrutura pela qual o eurocentrismo consegue se erguer e se fortalecer, a modernidade é central na compreensão das regulações que fazem com que a subalternidade feminina aceite uma posição com passividade, pois o eurocentrismo aposta em uma evolução progressista ilusória quando oferece o mínimo da dignidade, do acesso, do ir e vir, colocando sempre à frente o homem de todos os ganhos, negligenciando o principal que é a representatividade feminina de definir sobre o meio em que vive, de como vive, e sobre si mesma, sem que o homem ocidental, pela falsa assistência, regule suas reivindicações.

Dessa relação, se por um lado o homem ocidental/europeu moderno/racional regulou e continua a regular a esfera societária que se acende pela universalização pedagógica "neutralizada" de demandas pensadas como e a partir da conveniência histórico-europeia, assim definida por uma Epistemologia Eurocêntrica que se fundamenta em uma normatividade hegemônica, por outro

lado, a existência da reação, da resistência e da negação a este universo introduzido irrompe emergente, provocado por inúmeras anunciações ao articular e produzir conhecimentos na contramão, nas margens e/ou, sub-repticiamente, dentro do centro (Conhecimento Subalterno). Isto, portanto, é o que me motiva a investigar, sob o ponto de vista de nós mulheres, uma pedagogia que surja da subalternidade, tornando reconhecida todas as práticas que nos introduz à exploração e às negligências.

Desse modo, o conceito da decolonialidade na América Latina tem apresentando uma nova forma de pensar as relações em torno de gênero, introduzindo um pensamento de valorização dos conhecimentos que se encontram na subalternidade feminina, sobretudo capaz de provocar transformações significativas ao denunciar o projeto de dominação que tenta permanecer no controle da vida social das mulheres; trata-se da Pedagogia Feminista Decolonial no plano do social. Assim, por Pedagogia Feminista Decolonial, utilizo-me da compreensão do conceito cunhado por Catherine Walsh (2013):

> *En términos generales uma pedagogia feminista descolonial es un processo que es coalicional, intercultural y transformador. Implica um processo que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género com el fin de producir processos que coadyuven a um horizonte de buena vida em común* (WALSH, 2013, p. 406-407).

De acordo com Wash (2013), a Pedagogia Feminista Decolonial objetiva criar um sentido de vida comum a todas as pessoas; para tanto, avalia que isto só é possível incidindo questionamentos sobre as formas de assimetria existente no âmbito da sociedade, que acentua a distância entre homens e mulheres, e mulheres e mulheres que têm distinguido, excluído, restringido ou dado preferência baseado na cor e raça. Para a autora, tornar visível a dominação é fundamental para que se permita a todas um desejável horizonte para a vida.

Pela esteira Pedagógica Decolonial Feminista definida por Wash e tomando como base Grosfoguel (2010), sinto-me também convencida de que a análise do sistema-mundo precisa decolonizar a sua epistemologia "[...] levando a sério o lado subalterno da diferença colonial: o lado da periferia, dos trabalhadores, [das mulheres], dos indivíduos racializados/colonizados" (GROSFOGUEL, 2010, p. 479). Grosfoguel entende que o lado da subalternidade a qual a Europa tentou desqualificar tem epistemologia e saberes próprios, que se encontram no lado de conhecimento historicamente periférico e esses saberes estão de fato resistindo ao sistema.

Grosfoguel (2010) afirma que nós mulheres fomos encaixadas desse lado – o periférico –, e isto engloba inclusive um grupo de mulheres que não se veem como parte integrante da subalternidade (uma vez que deixam de reconhecer o processo amplamente danoso e de regulação

por detrás dessa ação), o que ao meu ver nos faz atingir o ponto mais alto da Epistemologia Eurocêntrica, os cunhados na invisibilidade e na negação da exploração, invisibilidade e dominação – o Poder.

Assim, uma vez centralizadora, opressora e sutil, a epistemologia eurocêntrica para ser decolonizada se trata de um processo lento, como bem nos alertou Wash (2013) por via de uma Pedagogia Feminista Decolonial, mas que já nos permite, mesmo que minimamente, reconhecer a estrutura de dominação, e a partir disto enunciar sobre ela outros modelos societários, como tem feito o feminismo.

Cabe ressaltar que há outro campo de estudo que hoje está na crítica de alguns estudiosos das perspectivas coloniais, o pós-colonialismo. Trata-se aqui de aproximar, portanto, essa análise de minhas discussões, deixando evidente meu posicionamento sobre a decolonialidade enquanto teoria, pois em que pese o feminismo e o seu encontro com o pós-colonialismo, isto fez repensar de forma contra hegemônica o próprio feminismo, isto é, o ocidental, ampliando outras experiências não noticiadas, como das mulheres negras, mestiças, indígenas, dentre outras.

O encontro entre o pós-colonialismo e o feminismo foi, portanto, um movimento de contestação literal e mesmo que minimamente sociocultural de 1980, que desde então tem cedido lugar para o debate às questões sociais de gênero e decolonialidade. De acordo com Ballestrin (2017), o pós-colonialismo e sua abordagem trouxe questionamentos em relação ao eurocentrismo, ao colonialismo acadêmico e ao imperialismo intelectual exercidos pelos centros de produção de conhecimento ocidentais.

Nesta razão, a autora parte da discussão sobre feminismos subalternos (aludindo essa concepção à subalternidade dentro do próprio feminismo) e a difícil relação entre a teoria e a prática, que é desprender-se da visão de um padrão feminino europeu. Essa discussão visou corrigir os conceitos binários com que nascem as Ciências Sociais, um campo diferente da perspectiva decolonial, que é mais abrangente sobre todos os efeitos da modernidade/colonialidade, entendendo que os estudos pós-coloniais foram uma forma de compreensão dos processos da colonização dos povos a partir do que por seus colonizadores escreveram e materializaram enquanto ciência e sua disseminação histórica ao mundo, seja por meio da linguagem ocidental, seja por outros aspectos, mas com explicações altamente "racionais" do ponto de vista dos não-civilizados e da civilização. Ao contrário, a decolonialidade está determinada à superação, ou à subversão, das formas de opressão impregnadas nas mentalidades individuais e coletivas dos indivíduos por eles colonizados.

Assim, a escolha por trazer a evidência desse encontro, é que ele registra a existência de alguns marcadores que ajudam a elucidar as representações antagônicas do movimento feminista

e de mulheres. De um lado, o marcador (movimentos) se apresenta como feminismo "hegemônico" e os feminismos "subalternos", a geopolítica: ocidental e não ocidental, referências/espaço tempo/políticas culturais: moderno e não moderno, dimensão: Global/Universal e Local/particular; marcadores (mulheres): representações "hegemônicas" e representações "subalternas", Raça/Etnia/Cor: Brancas e negras/mestiças/ "de cor", Classe/Trabalho/Escolaridade/Autonomia: Classe média/acadêmicas/escolarizadas/autônomas e de outro, as Pobres/Trabalhadoras/pouco escolarizadas/dominadas e vítimas. Isto, portanto, significou a proliferação pelas ciências sociais à vida dos indivíduos a aceitação de certas identidades homogeneizadoras.

Desse modo, entendo que para que uma mudança de sociedade ocorra é premente introduzir "ideias nascidas da experiência da colonização e da perseguição de diferentes subjetividades" (MALDONADO-TORRES, 2010, p. 385), e não de uma história contada pela civilização ocidental, isto é, pelo colonizador, como está estampado em inúmeras literaturas hoje ao alcance de nossa educação formal, cunhados nos estudos pós-coloniais. Desse modo, em linha com o autor, posso inferir que nas sociedades modernas/coloniais existe uma distribuição desigual do sofrimento, assim como o estabelecimento da imobilidade para uns e a reiteração de estruturas de privilégio para outros (MALDONADO-TORRES, 2010).

A colonialidade do ser pode ser compreendida em conexão com Maldonado Torres (2010) como um processo pelo qual a tradição, revestida de neutralidade, é marcada por relações de poder preferencial ao discriminar grupos sociais e pessoas alvejando determinadas comunidades. Em dissonância, os espaços societários em disputa estão cada vez mais acirrados pela hegemonia, e os conhecimentos (saberes) subalternos de gênero em contraposição têm se situado na intersecção do tradicional ao moderno, conforme aponta os estudos de Grosfoguel (2010) a seguir:

> Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimentos hibridas e transculturais, [...] contra o sistema. Estas são formas de resistências que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento de ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjetividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

Assim, de acordo com Grosfoguel e com a proposta levantada pelo presente estudo, os saberes subalternos femininos na intersecção do tradicional e do moderno resultam em um encontro promissor que vai desde o escavar ao revelar, para então subverter a epistemologia do sistema mundo hoje evidenciado nas sociedades periféricas do globo sobre a categoria de mulheres. Do ponto de vista dos conhecimentos que se desenvolvem pelas lutas femininas mais atuais, há uma variedade de questões sendo colocadas e discutidas no mundo e isto tem

transcendido não unicamente em um local, mas por vários desses, a partir das subjetividades de mulheres que, conscientes do processo de violência masculina e dos processos coloniais, buscam e anseiam por mudanças sociais.

Assim, o conhecimento subalterno feminista, isto é, a Pedagogia Feminista Decolonial, visa superar as mais distintas formas de opressão do sistema-mundo colonial/moderno/patriarcal essenciais na identificação de momentos históricos: "[...] o feminismo decolonial faz questão de colocar as Américas e a América Latina, em particular, como mapa de sua referência. Vincula-se epistemologicamente com o grupo Modernidade/Colonialidade" (BALLESTRIN, 2017, p. 1.044). Este conhecimento propõe intervir, sócio educar para transformar, transpassando e rompendo com as fronteiras coloniais solidificadas nos países e continentes de todo o globo, atentando para a solidariedade coletiva de uma intervenção teórica e social sobre a ideia de gênero e sexo.

Em vista disso, falo de subalternidade feminina como um conhecimento de mulheres por um conjunto de ações pedagógicas possíveis para que gênero seja uma temática que traga profundas mudanças à sociedade, principalmente à universidade, desde o acesso até a permanência e a conclusão de seus cursos, e com profundas reflexões de empoderamento e, consequentemente, melhor convivência na vida em sociabilidade. Nesta razão, falo de **Mulheres** a seguir, como também de **Poder**, de **Ser** e de **Saber** na universidade e como essa articulação nos ajuda a pensar um novo cenário para o gênero feminino, em específico que se realize pelo protagonismo de professoras universitárias.

1.2.2 Mulheres e Poder, Ser e Saber na universidade

As obras do educador Paulo Freire estão intimamente relacionadas à decolonialidade feminina na Universidade. Na obra de Mota Neto (2016), o autor reconhece na educação popular um conjunto de críticas e propostas para mudanças na sociedade. E, se atentarmos em Freire, uma mudança da realidade de gênero por uma Pedagogia Feminista Decolonial como ação transformadora e de reconhecimento das questões que envolve este tema na Universidade, assistimos então a mesma sendo pouco articulada e representada, portanto, distante da possibilidade de ser feita ou de atingir o objetivo, que é o de ser contemplada na educação superior através de uma pedagogia com origem no patriarcado, pois tem se baseado até o presente momento em uma educação sexista.

Em vista disso, vejo-me diante de uma justificativa e ainda de um mecanismo regulador da invisibilidade das questões de gênero na educação, elaborando, portanto, críticas ao patriarcal, ao capitalismo eurocentrado e ao colonial. Nessa direção, o tema Mulheres e Poder, Ser e Saber na

universidade assume um protagonismo político indispensável compreendendo, de início, o lugar de subalternidade em que fomos colocadas levando em consideração o quadro da educação sexista instalada pelo patriarcado, evidenciados, assim, nas salas de aula, corredores e salões da academia.

Assim, chamo a atenção para o fato de que, no âmbito do moderno, do capitalismo e do patriarcado, o exercício de privilégios sociais, políticos e, sobretudo, educacionais do masculino ocorrem em detrimento do feminino. Na universidade, por exemplo, ao longo de minha graduação, e em razão da área/enfoque que me engajava enquanto profissional, notei que alguns estigmas acompanhavam a ideia de um curso de mulheres ou de quais cursos carregavam esse gênero.

A Pedagogia, por exemplo, parecia ter, antes de tudo, uma identidade socialmente construída sob as palavras-chave: cuidado, dedicação e afeto. Apenas depois dessa sequência etimológica ligava-se à docência, para dotar de identidade-profissão e, se a docência parecia então consagrar a profissão, conectava-se ainda a maior presença de mulheres no curso, que tornou-se um espaço evidente de ocupação subalterna.

Foi deste lugar de inserção que ampliei o olhar de como esta visão parecia se materializar na Universidade, se no curso de Pedagogia isto foi visível, outros espaços de não-ocupação de mulheres, ou de pouca presença masculina ou sua maior presença, resultaram o olhar totalmente subversivo ao ponto de vista do patriarcado, e se assim se busca fazer, é objeto de discussão por aquelas, que foram oprimidas, excluídas e atrasadas do processo educacional – nós mulheres. A verdade é que a educação universitária de mulheres também foi uma passagem de ganhos carregados de estigmas e muitas controvérsias, principalmente opressoras nas práticas que caracterizam o cotidiano universitário.

Esses estigmas são ainda presentes e necessitam de uma pedagogia própria que possa descentrar essa visão hegemônica. Corroborando com a percepção de uma Pedagogia Feminista Decolonial, vê-se que Freire era favorável à pedagogia libertadora, capaz de agregar as oprimidas e os oprimidos, pois para esse autor "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho" (FREIRE, 2005, p. 58), sendo necessário dar as mãos, unir-se.

Nessa esteira da comunhão de Freire, o movimento social de mulheres adentrou os espaços hegemônicos, e na Universidade se faz indispensável campo contínuo de luta para articular e produzir conhecimentos de gênero. Estes, por sua vez, não podem ser propostos no âmbito do patriarcado em que as próprias instituições superiores foram implantadas ao longo da história e, assim, reafirmadas pelos tempos que são atuais, levando-as, nesse sentido, à atuação no campo da resistência.

De acordo com Freire, pelas análises de Mota Neto, os movimentos sociais têm suas pressões, e culminam-se em um conjunto de ações no campo das políticas públicas, visando o

fortalecimento da democracia e da cidadania. Mota Neto conclui que, ao estudar as obras de Freire, escritas em diferentes momentos de sua produção intelectual, o núcleo fundamental de sua concepção decolonial está assentado na crítica de seis fenômenos moderno-coloniais; são eles:

> i) crítica à inexperiência democrática da sociedade brasileira, herdeira de um regime colonial ou semicolonial; ii) crítica à desumanização/massificação/coisificação do ser humano; iii) crítica à teoria antidialógica da opressão e, em especial, à invasão cultural; iv) crítica ao problema da dependência nas relações imperialistas e neocoloniais entre o Primeiro e o Terceiro Mundo; v) crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais; vi) crítica à razão determinista da modernidade e à pós-modernidade neoliberal (MOTA NETO, 2016, p. 166).

Em vista dos núcleos defendidos por Mota-Neto identificados em suas análises das obras de Freire, se tratando da crítica à educação e aos sistemas de ensino coloniais, esta é movida e encorajada pela justiça social, de uma luta libertadora e reconhecedora de reflexão-ação como práxis transformadora, cuja consciência não pode ser "hospedeira" de uma epistemologia dominante, com a qual a eurocêntrica tem se mantido, mas é onde vê possibilidade de mudanças frente as ações de dominância – reprodutora de opressão social.

Nesse sentido, Paulo Freire (2016) nos coloca frente à realidade que vivenciamos – a qual também nos possibilita perceber-nos como mulheres ora oprimidas e/ou opressoras na sociedade, apontando para o cuidado com que em nosso cotidiano não sejamos atuantes da mesma prática com que o patriarcado foi e continua sendo.

Ao pensar nisso, Freire é o autor que se dispôs olhar uma Pedagogia como ponte-acesso de uma saída para as pessoas oprimidas, e há de consideramos que, neste rol, as relações de poder que foram estabelecidas sobre nós mulheres como gênero dócil, imerso em uma disciplina epistemológica eurocêntrica, já revelava sobre os corpos a imposição dentro de um campo altamente disciplinar, de um poder prepotente (FOUCAULT, 2013).

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvidas adestrar para retirar e se apropriar do melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura liga-las para multiplica-las e utiliza-las num todo (FOUCAULT, 2013, p. 164).

O poder a que se refere Foucault (2013) é o poder de adestramento, de punições, autoritário, hierarquizado sobre os corpos, e tratando-se dos corpos femininos, teve sua supremacia quando reduziu potenciais de inteligência, força e utilidade. Segundo Foucault, a disciplina é a técnica específica que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos,

bem como é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Nesta perspectiva, posso afirmar que o encaixotamento feminino cabe diante da dedicação que Freire teve ao justificar o porquê de uma pedagogia que nasça da/o oprimida/o e de uma concepção de poder libertador que defendia.

Bell Hooks (2017), Mulher, Professora e Feminista, é apreciadora da concepção de educação como prática de liberdade sob fortes influências do educador Paulo Freire. Nas palavras dela, "fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora" (HOOKS, 2017, p. 56). É nesta direção que a autora vai ao encontro do poder e da sensível diversidade existente em sua sala de aula; no relato da autora identifico um importante momento em que fundamenta sua prática e a compreensão de poder que Freire adotou, como vemos a seguir:

> Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma pedagogia transformadora fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma "comunidade" para criar um clima de abertura e rigor intelectual (HOOKS, 2017, p. 57).

Esse processo de reconhecimento do poder como resistência é indispensável quando falamos em Pedagogia feminista na Universidade. Mulher e Poder, Ser e Saber na Universidade, fazem desta situação campo possível, solo de experiências do grande legado deixado por Freire à prática da liberdade. Como destaca a autora, o poder de uma pedagogia transformadora só é possível se estivermos dispostas a reconhecer e corroborar com outras epistemologias.

Isto porque, para Freire, a humanização por vezes negligenciada pela sociedade é uma tarefa que faz sentido somente se a luta estiver para libertar-se a si mesmo (como oprimida) e aos opressores. De acordo com Freire (2016, p. 41), "só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos". Logo, a concepção de poder significa, neste ideário, empatia, resistência e humanidade diante das desigualdades em que fomos ou somos levadas a vivenciar e/ou por nossas semelhantes – Mulheres indígenas, negras, pesqueiras, dentre outras.

Desse modo, uma Pedagogia Feminista Decolonial é uma proposta de libertar-se a si e aos opressores, como uma grande tarefa humanista e histórica de nós mulheres revestirmos de autonomia e autoridade, tornando-nos empoderadas. Isto porque, na história, os opressores, fizeram sentir-nos menos, valendo-se de violências em suas mais diversas variedades, e consequentemente, mulheres historicamente desprovidas de essência e de liberdade.

Por acordar e perceber todas essas ações é que Freire analisa esse sentido de poder e que aqui por mim é retomado na tentativa de opor-me ao poder que parta dos privilégios que tem o masculino na sociedade e na universidade, e do poder que nasça da subalternidade feminina, reconstruindo, assim, uma nova história, um novo tempo para a educação. A grande chance de isto acontecer é central quando reconhecemos as feridas e as fendas que nos assombram.

No argumento de Hooks, destaque é dado a esse reconhecimento, que primeiro deverá nos informar das pedagogias que são colonialistas no mundo, e que carregam em si históricos muito negativos sobre as experiências de negras/os, índias/os e mulheres. Foi reconhecendo-as em suas vivências como mulher e professora universitária que Hooks passou a desprender-se do olhar hegemônico e tornou-se colaboradora engajada na pedagogia crítica e feminista dentro da Universidade. A fala da autora a seguir apoia-se na interação da pedagogia anticolonialista, crítica e feminista importante no seu fazer diário na universidade.

> Minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina outras. Essa mistura complexa e única de múltiplas perspectivas tem sido um ponto de vista envolvente e poderoso a partir do qual trabalhar. Transpondo fronteiras, ele possibilitou que implicasse diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aula a grupos diversificados de alunos (HOOKS, 2017, p. 20).

Desse modo, assim como Hooks, sou levada por essa pesquisa à percepção de quão frágil é uma Universidade sem que nós professoras não estejamos engajadas em conhecimentos de gênero que são, antes, anticolonialistas no mundo. Considerando isto, os estudos decoloniais feministas possuem extrema relevância para transpor as fronteiras de dominação de gênero, tornando a universidade um lugar intelectual da equidade de gênero e do combate do machismo e misoginia como preparo profissional, crítico e de verdadeira constituição de cidadania a todas e a todos.

Mas, para isso cabe na seção seguinte a justificativa de sua importância neste estudo, diante do uso de um quadro que ilustra o quantitativo de mulheres na educação superior do país na contemporaneidade, que seleciono de modo a percebermos, para além desse quantitativo, os aspectos do qualitativo que o colonial se apropriou pelo Epistemológico de base eurocêntrica moderna/colonial/patriarcal e capitalista sobre a realidade social de mulheres que distribuídas estão entre os anos de 2006 a 2017 nas instituições superiores do país, com as quais as colaboradoras aproximam relações de docência e percepções de Ser na universidade.

As percepções a serem trazidas posterior as reflexões em torno da distribuição de mulheres nas instituições superiores do país no recorte temporal mencionado, buscam constatar nas falas das mulheres e professoras universitárias colaboradoras da pesquisa o aspecto qualitativo de gênero posto na universidade sob implicações do moderno/colonial/patriarcal e capitalista, sintetizando, assim, as articulações do Poder, do Ser e do Saber ligadas às suas formas de atuações e experiências na universidade. Desse modo, a seção a seguir indica o debate emergencial entorno das questões de gênero.

2. MULHERES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES AO DEBATE DE GÊNERO NA UNIVERSIDADE

Nesta seção, optei em fazer primeiramente uma abordagem de gênero sob olhar panorâmico da expansão de mulheres nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior no Brasil, de modo a indicar o debate emergencial em torno das questões de gênero na universidade hoje. Para tanto, introduzo a partir dos contingentes históricos reguladores de gênero e de investimentos acadêmicos, o colonial, que põe em evidência a gravidade das privatizações das universidades públicas em termos de gratuidade, laicidade e qualidade, os impactos sobre modos como as mulheres estão distribuídas nas universidades e como a temática de gênero é retratada nesse espaço.

A participação histórica das mulheres nas universidades brasileiras resulta de profundas modificações associadas, sobretudo, ao enfrentamento das desigualdades, e ao privilégio de homens à educação básica e superior do país. As desigualdades de gênero, muito embora reconhecidas pelas políticas públicas existentes, são eventos que constituem marcadores sociais de diferença na contemporaneidade, consequentes de uma epistemologia de base eurocêntrica moderna/colonial/patriarcal e capitalista da qual a distribuição social de mulheres aflige referenciais de influências, negações e exclusões em vista de estereótipos até então presentes na realidade social e educacional das universidades brasileiras.

Para construção desta seção, recorri à pesquisa exploratória e bibliográfica, e utilizei-me de dados quantitativos encontrados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC), dados oficiais do Censo da Educação Superior relativos aos anos 2007, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; e 2016 que detalham a expansão das matrículas das mulheres nas universidades. Para efeito da análise considerei ser indispensável a percepção da evolução das matrículas nas Instituições de Ensino Superior e das Universidades, por categoria administrativa; das Universidades públicas, por Unidade da Federação; das matrículas presenciais nas IES, por categoria administrativa e sexo; das matrículas presenciais nas Universidades, por categoria administrativa e sexo; e das matrículas presenciais nas Universidades Federais, por sexo.

Desse modo, a seção está organizada em quatro subseções de modo a apresentar um panorama da expansão de mulheres nas universidades brasileiras equivalentes aos últimos dez anos de educação superior no país. Proponho, ainda, tópicos marcadores de reflexões sobre o futuro da universidade brasileira e do presente debate de gênero frente aos dados que se apresentam contextualizados na história, mediante inúmeras reformas e orientações, como as estabelecidas

pelo Banco Mundial. Assim, o texto nos leva a pensar sobre quais objetivos assenta-se a universidade no presente século no âmbito da sociedade brasileira quando o assunto é gênero na Educação Superior.

A primeira subseção, "O Ensino Superior no Brasil: precedentes de causa", tem a pretensão de orientar para um entendimento histórico da chegada das IES e da universidade ao Brasil, bem como falar sobre os impactos dos privilégios de gênero, em especial do masculino sobre o feminino (tema com debate retomado pelas colaboradoras na seção 3 desta dissertação). Evidencia-se, aqui, dados da evolução das IES e das Universidades, por categoria administrativa, pública e privada, assim como dados referentes à universidade pública, por unidade de federação.

A segunda subseção, "O Ensino Superior e as relações de gênero", propõe destacar a interseção gênero, sociedade e educação, com ênfase nas relações de gênero que se pautam nas concepções de estilização e estereótipos, sob pontos de vistas que são econômicos, epistêmicos e sociais no âmbito do nível superior. Incita a compreensão de que os estereótipos são o resultado de um projeto universal de sociedade que se organiza em torno do patriarcado e da consequente subalternação das mulheres, necessário ser desconstruído. Mostra a evolução de matrículas presenciais nas IES e Universidades, por categoria administrativa e sexo; a palavra "sexo" e não "gênero" segue a forma como que os dados são registrados, destacando análises em torno da ausência do termo "gênero".

Já a terceira subseção, denominada "A majoritária presença de mulheres", apresenta os dados específicos da evolução de matrículas presenciais das mulheres nas Universidades públicas, por unidade da federação, e focaliza análise nas universidades federais. Nesta subseção discuto sobre a presença majoritária de mulheres na educação superior, bem como me desperto à verificação da categoria privada de ensino, cuja presença do público feminino é destaque.

Por fim, a quarta subseção, "Gênero: espaço de debate na universidade", propõe refletir sobre a universidade como espaço urgente ao debate de gênero, que insira a pauta da discussão de gênero, sob a perspectiva da luta e da resistência subalterna das mulheres, tendo em vista os referenciais de influências, em vista de estereótipos empregados na historicidade da universidade. Discuto desafios de formação em nível superior, tempos e espaços centrais de gênero, bem como aspectos contemporâneos sobre o tema na educação.

2.1 O ensino superior no Brasil: precedentes de causa

A universidade brasileira, depois de vários séculos de tentativa de implementação, a começar pelos jesuítas, concretizou-se como educação superior no país apenas no século XX (RUBIÃO, 2013). Em que pese a "luta" pela formação superior, a universidade sempre buscou se pautar pela formação da elite intelectual e a manutenção dos privilégios de classe, de raça e de gênero. A formação em nível superior no Brasil que sempre privilegiou a elite dominante do ponto de vista econômico, racial e intelectual (dimensões coloniais do Poder, do Ser e do Saber) que se formavam na Europa, retomavam ao Brasil para cumprir o papel da elite dirigente, essa história mudou pouco quando as universidades passam a se consolidar no território nacional brasileiro.

Os precedentes saltam os olhos, a história de busca por uma universidade autônoma e democrática, é narrada a medida em que os momentos históricos e culturais se dão em razão de uma agenda epistêmica, moderna, colonial e patriarcal que marcam sua chegada nos países da América Latina e na institucionalização do Ensino Superior. Esse contexto histórico-social é destacado a seguir sobre períodos históricos importantes na análise de gênero entrelaçando esse tema a constituição das universidades no Brasil.

É próprio desse contexto, que os tempos históricos mais antigos até o contemporâneo prolongaram subjetividades coloniais de gênero, entre outras como o de classe que a "modernidade" não conseguiu romper, isto é, perpetrando-se assim por regulações. Na história das instituições de ensino superior o desafio foi o de estabelecer o diálogo sobre gênero, uma vez que este tema necessariamente esteve comunicado a incluir o Ser homem e excluir o Ser mulher em sua fundação devido a dura herança colonial e patriarcal. Não somente a isso, determinou regulações a modos articulados e representados do gênero feminino na história convergindo o capital para questões restritas ao masculino.

Esses fatores despertou-me para o estudo de cinco períodos da história, com a passagem de diversas regulações que para manteve a agenda eurocêntrica operante conforme veremos nesta seção. Desse modo, as regulações que se davam (e ainda se dão) estão engendradas ao longo da história, sendo indispensável sua decolonização.

2.1.1 A chegada da Coroa, em 1808

Da chegada da Coroa (1808) ao Advento da República Velha (1889), a organização do Ensino Superior estimava atender à nova realidade social das elites, sendo este objetivo impulsionador e centralizador da Coroa. "Foi somente com a chegada da Coroa, em 1808, que o

ensino superior brasileiro ganhou impulso" (RUBIÃO, 2013, p. 117); então, para o autor, aos poucos no século XIX foram sendo criadas diversas IES, como a Academia de Marinha, a Academia Real Militar, a Academia Nacional de Medicina, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios e as Faculdades de Direito.

Afirma Silva Júnior (2017) que os cursos foram criados por D. João VI e limitados a Ensino Superior no Brasil até o final do Império. A respeito deste ensino, destaca que "duas características lhes são comuns: trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado" (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 14). Para Bianchetti e Sguissard (2017), para além do objetivo de atender à Coroa, o ensino superior objetivava, ainda, elevar a qualificação de determinadas áreas do Reino Unido a Portugal e Algaves, de modo a superar a subalterna condição de dependência mantidas pelas instituições europeias em formar as elites desses países.

A proposta de um ensino superior, logo seria suficiente às necessidades da Coroa, de modo que refletiam nítidos privilégios, cujos interesses norteavam os campos da saúde, legislação, economia, defesa e proteção da elite. Justifica-se, desse modo, o fato dos primeiros cursos superiores no Brasil colonial se caracterizavam em áreas do direito, medicina, formação militar e arte, sendo assim as primeiras formações em nível superior a cumprir papéis específicos na manutenção das características dominantes da elite quer seja em termos sociais, culturais, econômicos e militares.

Logo, a história da Educação Superior no Brasil, como afirma os autores Bianchetti e Sguissard (2017, p. 33-34), é "[...] caracterizada pela tutela e pelo pragmatismo utilitário dos cursos superiores que foram sendo criados". As criações tinham por intuito uma educação restrita, portanto, versada em expandir e instaurar o império. Paralelo a isso, por mais um século, a constituição de universidades no Brasil foi sendo procrastinada em razão de fortes influências políticas da Coroa.

À vista disso, Bianchetti e Sguissard (2017, p. 37) apontam os esforços por consolidá-la: "foi reivindicada pelos jesuítas ainda no século XVII, também pelos inconfidentes mineiros, no século XVIII, e, no século XIX, em diversas oportunidades no Parlamento do Império"; Rubião adiciona que "no que toca aos liberais brasileiros, apesar de algumas tentativas de criar universidades, a grande preocupação deles era com a autonomia das Instituições existentes, ainda sob a forte influência do Estado e da Igreja" (RUBIÃO, 2013, p. 117).

De acordo com Habner (2016), a educação superior no século XIX preparavam os homens para as profissões de maior prestigio; já as mulheres, mesmo as que eram consideradas de classes privilegiadas, não deveriam ingressar na vida acadêmica, pois os currículos criados davam-se em razão dos estereótipos de força e intelectualidade dados aos homens, que urgentemente eram

responsabilizados pela expansão dos territórios aqui ocupados. Para o autor, "mesmo depois que a educação superior passou a ser uma possibilidade legal, com abertura das faculdades de Direito e Medicina para as mulheres em 1879, foram bem poucas as que conseguiram ingressar nelas nas últimas décadas do século XIX" (HABNER, 2016, p. 59).

Na esteira com este autor, vale destacar que uma grande onda moral e de privilégios pairava sobre a maior parte dos homens cultos, que supunham que as energias femininas deveriam ser direcionadas única e inteiramente ao serviço do lar. De acordo com Oliveira (2012), tal abertura gerava uma economia colonial base para formação de uma sociedade na qual as mulheres se ocupavam de uma posição peculiar, cuidado com o lar e com a família, portanto fora dos centros de formação de cursos superiores, questão essa impensável à época.

Os espaços de formação eram restritos aos homens, o que afetou a imagem da mulher durante anos: "mantendo-se em segundo plano em relação ao homem, tanto econômica como socialmente, a mulher permaneceu à margem da sociedade e da historiografia brasileira" (OLIVEIRA, 2012, p. 3). Contudo, com o advento da República em 1889, a educação superior se apresenta no país com certa "autonomia" universitária; quanto ao gênero, poucos avanços ocorreram em relação às mulheres, mas visivelmente se percebia a educação desvincular-se da Coroa.

2.1.2 Advento da República

O advento da República evidenciou pontual mudança educacional no país, que se deu com as criações de instituições livres e de iniciativa privada na década de 1889. Isto, no entanto, processou-se "[...] com a retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos de 1960 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais" (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 14).

As escolas livres eram independentes do Estado e empreendidas por particulares (RUBIÃO, 2013), tinham como proposta gerir com "autonomia" suas atividades, ao mesmo tempo em que estavam além do tempo e das amarras da Coroa. Nesse sentido, conforme se desprendiam, pouca abertura se via em relação à entrada do gênero feminino nessas instituições livres. Esta entrada, segundo Andreucci, Magalhães e Siqueira (2015), data-se em um importante registro à história educacional e superior do país, protagonizada por Myrthes Gomes de Campos como a primeira mulher a graduar-se bacharel em Direito no Brasil, sendo que isto somente foi possível em 1899 pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, fundada em 1891 na cidade do Rio de Janeiro.

De acordo com Andreucci; Magalhães; Siqueira (2015) apud Guimarães; Ferreira (2009), Myrthes Gomes de Campos foi uma Mulher destemida em seu tempo ao ingressar na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro enfrentando a discriminação e o preconceito que tomavam conta das instituições. Segundo os autores, a busca por sua atuação também foi duramente provocada, os motivos eram os comuns: o ofício de advocacia era facultado aos homens, e:

> [...] tendo em vista que era qualificado como ofício viril pelo Direito Romano, não intimidou Myrthes de transitar por um local eminentemente masculino, o que por si só, servia de motivo para escândalo, contudo, conseguiu conquistar o respeito dos colegas do sexo oposto tanto no curso como na profissão (ANDREUCCI; MAGALHÃES; SIQUEIRA, 2015, p. 17, apud GUIMARÃES; FERREIRA, 2009, p. 135).

Tratando-se das liberdades nas instituições superiores, para Rubião o progresso do saber não assinalava prioridade de expansão superior neste período, mas priorizava a "cultura do bacharelismo". Isto especialmente configurou atraso institucional, o qual também estampou enquanto criação, considerada por muitos, a primeira instituição universitária no país, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, o que de acordo com autor esteve motivada pelo intuito de apenas conceber o título de doutor *honoris causa* pelo rei da Bélgica.

> [...] apesar da expansão e da autonomia, continuava prevalecendo a "cultura do bacharelismo": as escolas superiores eram vistas muito mais como um trampolim para a ascensão social mito do "doutor" – do que como uma instituição ordenada capaz de contribuir para o progresso do saber" (RUBIÃO, 2013, p. 117-118).

Na análise do autor, "prova disso é que o Brasil, em pleno século XX, apesar de algumas iniciativas que não vingaram, ainda não tinha uma universidade" (RUBIÃO, 2013, p. 118). Porém, há controvérsias acerca deste fato. Isto porque a Universidade do Paraná (atualmente Universidade Federal do Paraná) pode ter sido a primeira instituição universitária, pois, de acordo com o seu próprio site, foi inaugurada em 1913 e fundada oficialmente em 19 de dezembro de 1912.

2.1.3 O período Militar, 1964-1985

Uma perspectiva capitalista de ensino se manifestou em meio à luta contra os militares que instituíram uma nova lei para o ensino superior. Professores e estudantes denunciavam as variadas formas de alienação produzidas pela economia de mercado e reivindicavam o direito pela universidade pública e posicionada contra esse e outros vieses ideológicos. À medida que as reinvindicações se davam, via-se em resposta a opressão aos alunos, expulsão de professores e confrontos na sociedade que se negava a concordar com o modelo que era implantado.

Tratava-se de uma onda de "modernização" em meio à crise que pairava sobre as universidades brasileiras desde o começo da ditadura, quando o Ministério da Educação assinava uma série de acordos financeiros com a Agência Interamericana de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID). Nesse sentido, de acordo com Silva (2016), as pressões por reformas educacionais aumentavam à medida que o reconhecimento da crise no setor ficava mais claro, o que foi evidenciado na Reforma Universitária de 1968: "A Lei de 1968 foi o aumento considerável das instituições de ensino superior privadas" (RUBIÃO, 2013, p. 128).

Para o autor é inegável que o golpe de 1964 interrompeu um processo democrático que estava em curso, dando lugar para uma crise universitária no país. Para Silva,

> O modelo modernizador adotado pelos militares relaciona-se diretamente com a ajuda externa. Na expectativa de atrair recursos nos mais diferentes âmbitos do setor educacional, diversos acordos financeiros foram assinados, tais como os de cooperação técnica e financiamento junto à USAID (*United States Agency for International Development*), com o apoio de outras instituições, tais como Fundação Rockfeller, Fundação Ford, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (SILVA, 2016, p. 11, grifo do autor).

Na esteira com o autor, entendo que o governo militar assumia a necessidade de profissionalizar os quadros internos das universidades, e isto se realizava "desde a formação acadêmica dos professores, melhorias no planejamento educacional até o investimento em infraestrutura e equipamentos" (SILVA, 2016, p. 11). No contexto do autoritarismo, vários movimentos se organizavam em prol das universidades, em especial, das públicas, cujo principal movimento de resistência contou com a frente de estudantes.

A União Nacional de Estudantes (UNE) ansiava pela autonomia universitária pública, que vinha se diluindo com tomada do poder pelos militares e uma expansão efetiva do setor privado na educação. Era notório o abandono e sucateamento das universidades públicas brasileiras: "primeiro em decorrência da crise financeira mundial que atingiu o estado brasileiro a partir de

1975; depois em decorrência da ideia de que a universidade pública era irreformável e que deveria se adequar à lógica do mercado" (RUBIÃO, 2013, p. 125).

2.1.4 Década de 1990

Nesta disposição, os estudos de Silva Junior (2017) assinalam novas mudanças políticas no cenário da expansão da educação superior no Brasil. A partir da década de 1990 um novo processo é operante na organização do Ensino Superior no país, no tocante à diversificação nos desdobramentos das IES e universidades que se realizavam nesta década, tangeu-se um processo ininterrupto no curso de nossa história, o que nos levou a conjunturas políticas implementadas, e desde então contínuas, acentuadas na década supracitada pela redução da presença do Estado na área produtiva e social.

Por essa razão, não se pode vendar-se dos eventos sociais dantes e presentes na contemporaneidade, os quais incessantemente direcionam privatizações/regulações consequentes de uma epistemologia de base eurocêntrica moderna/colonial/patriarcal e capitalista que, a priori, tendem a minimizar as mazelas de exclusão de gênero, raça e classe. Entretanto, as mantêm sob referenciais de influências, negações e restrições na realidade social e educacional, implantados desde o período colonial, assentados, portanto, na contemporaneidade, sob fortes influências europeias justificadas pela modernização.

Segundo Silva Júnior (2017), as mudanças até então ocorridas são antecedentes para o que viria a ocorrer na década de 1990, dentre outros processos, a caracterização das IES pela diversificação das formas de organização, e neste desfecho a expansão pela via privada de ensino, incitam reflexões sobre o futuro do ensino superior no país.

> A partir da década de 1990 num processo que está em curso nos dias atuais emerge nova mudança caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior alterando-se o modelo de universidade na direção do modelo anglo-saxônico na versão norte-americana. Em consequência dessa mutação freou-se o processo de expansão das universidades públicas, especialmente as federais, estimulando-se a expansão de instituições privadas com e sem fins lucrativos e, em menor medida, das instituições estaduais. Essa foi a política adotada nos oito anos do governo FHC, o que se evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997 (SILVA JUNIOR, 2017, p. 14).

Perante a este quadro, vemos que a intensificação da Educação Superior pela iniciativa privada trouxe retrocessos ao ensino público, cujas ações são hoje ostensivas e abrangentes neste escopo. Esta medida, em 1990, que conteve a expansão das universidades públicas, estimulando a

expansão de instituições privadas, é também consequência da política do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que sobreveio com nítidos processos privado-mercantis sobre a organização de nossas IES e Universidades como cenário tão atual quanto os que noticiou Silva Júnior.

Ao retomamos os estudos de Bianchetti e Sguissard (2017), aqui centrais na discussão que elabora a evolução das IES e das Universidades no período de 2007 a 2016, vemos que "a corrida para a privatização/mercantilização e regulação da educação superior, no entanto, não conhece precedentes em termos de escala e escopo, embora o *pedegree* no assunto venha de longe" (BIANCHETTI; SGUISSARD, 2017, p. 42, grifo do autor). Inúmeras mudanças, transformações e alterações nos quadros atuais das IES e Universidades situam-nos de que a expansão não se distanciou ou desprendeu-se dos objetivos defendidos na colônia, império, república, e subsequentemente dos poderes contínuos a exercício do Estado, sob a representatividade de inúmeros governantes.

2.1.5 O debate contemporâneo

Vê-se, portanto, que neste percurso, tensionados pela privatização/mercantilização e regulação hoje sentidas no universo do Ensino Superior brasileiro, comentadas por Bianchetti e Sguissard (2017), convence-nos de que o não reconhecimento dos precedentes estão atrelados aos esquissos do passado, e vívidos no presente, isto é, por meio de uma inautêntica "modernidade" que assim atravessa-nos pelo descontrole da expansão privada de ensino. Desse modo, é notório que o Ensino Superior brasileiro expandiu-se significativamente ao longo das décadas, ampliou-se o número de matrículas e criou-se novas unidades de ensino por categoria administrativa pública e privada, cuja lógica mercantilista é central nesta análise.

Assim, a verificação da evolução das matrículas no período de 2007 a 2016 nos auxilia a elucidar o processo de expansão no quadro atual das IES e das Universidades por categoria administrativa, e perceber a lógica privada-mercantil que acompanha os últimos dez anos de Ensino Superior no país. A Tabela 1 a seguir evidencia esse quadro.

Tabela 1 - Evolução das Instituições de Ensino Superior e das Universidades, por categoria administrativa (2007-2016)

Ano	IES			Universidades		
	Total	**Público**	**Privado**	**Total**	**Público**	**Privado**
2007	2.281	249	2.032	183	96	87
2008	2.252	236	2.016	183	97	86
2009	2.314	245	2.069	186	100	86
2010	2.378	278	2.100	190	101	89
2011	2.365	284	2.081	190	102	88
2012	2.416	304	2.112	193	108	85
2013	2.391	301	2.090	195	111	84
2014	2.368	298	2.070	195	111	84
2015	2.364	295	2.069	195	107	88
2016	2.407	296	2.111	197	108	89
CRESC	126	47	79	14	12	2
Δ %	5,5	18,9	3,9	7,7	12,5	2,3

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2007, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).

Dados do Censo da Educação Superior apontam que o crescimento no número de IES, universitárias ou não, no período de análise, foi de 126, o que representa 5,5%. Ao considerar a categoria administrativa observo a manutenção do predomínio do setor privado na expansão, com 79 novas IES, tendo o público ampliação de 47, ainda que em termos percentuais o índice seja, respectivamente, 3,9% e 18,9%. Tratando-se das Universidades, percebo que o crescimento foi menor em termos absolutos, com 14 novas instituições, mas maior em termos relativos, com 7,7%. Diferentemente do total de IES, é no setor público que se concentra maior crescimento no período, com 12 novas Universidades, o equivalente a 12,5%, enquanto o setor privado apresentou pequena expansão, 2 novas instituições, ou seja, 2,3%.

O pequeno crescimento de universidades no setor privado evidencia que o interesse do mercado no atendimento educacional em tal nível limita-se ao ensino. Ou seja, não tem interesse, pela necessidade de maiores investimentos e consequentemente ampliação do valor das mensalidades, no desenvolvimento de pesquisa científica. Desta forma, confirma-se a orientação emanada por organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, da diversificação institucional, com incentivo ao setor privado via educação terciária.

Ao considerar a reduzida expansão do setor privado no período de análise, em comparação aos anos anteriores (vide estudos de Sguissardi), é necessário considerar o movimento de oligopolização em curso. Para Chaves (2018), no processo de mercantilização da educação superior brasileira, há a premência da organização de oligopólios, isto é, um processo de fusão de

empresas devido à crescente movimentação do capital na bolsa de valores. Isso induz, consequentemente, à redução no quantitativo número de IES.

> Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que tem formado gigantes da educação, as "empresas de ensino" agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda intensa e incontrolável (CHAVES, 2018, p. 491).

São assim, investimentos por parte de grandes empresas e fusão de pequenas IES que, devido à incapacidade de concorrência no mercado por não conseguir manter-se, acabam sendo vendidas e/ou integradas a outras em negociações, também vindo a deixar de existir. As privatizações, com incentivos da esfera pública, mostram vinculações com a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a forma/diminuição dos Estados nacionais (SGUISSARD, 2009). As transformações pautam-se em medidas recomendadas pelo Banco Mundial, em escalas globais que incidem sobre nossa atual educação.

Esses antecedentes, direciona-nos à reflexão do passado, presente e futuro de nossa educação superior, isso porque o ajuste neoliberal, que primou por esvaziar-se o polo público do Estado, fortaleceu-se com o privado-mercantil, negociando, inclusive, serviços dentro das esferas públicas de ensino, ao passo que propôs flexibilização pela via da privatização, sobretudo como políticas centralizadoras, de diferenciação institucional (GENTILI; LEVY, 2005). Sob este enfoque, outro importante destaque sucede a pauta da distribuição das matrículas nas Universidades públicas por unidade de federação, conforme a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 - Evolução das Universidades públicas, por Unidade da Federação (2007-2016)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal
2007	96	55	35	6
2008	97	55	36	6
2009	100	55	38	7
2010	101	58	38	5
2011	102	59	37	6
2012	108	59	38	11
2013	111	62	38	11
2014	111	63	38	10
2015	107	63	38	6
2016	108	63	39	6
CRESC	12	8	4	0
Δ %	12,5	14,5	11,4	0,0

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2007, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).

Como se verifica na Tabela 2, o número de universidades públicas apresentou aumento em 12,5% entre o período de 2007 a 2016. Por Unidade de Federação, cabe registrar que o principal aumento foi no setor público, 14,5%. Já na Unidade Estadual o crescimento foi de 11,4% e nas Universidades Municipais não houve índices de crescimento, 0,0%.

O quadro de instituições apresentado inclui as categorias administrativas públicas: Federal, Estadual e Municipal. Atrelada ao contexto de sua construção, alterações e preâmbulos, o papel da Universidade tem sido questionado quanto às transformações privadas-mercantis que vêm envolvendo sua organização. De acordo com Gentili e Levy (2005), a privatização universitária se vincula a uma política de financiamento restritiva, a qual reduz o papel do Estado como instituição destinada a garantir direitos sociais, ao mesmo tempo que excede dimensões dramáticas isoladamente.

Logo, são interesse de uma lógica neoliberal de gestão e controle dos recursos públicos pela iniciativa privada, consideradas políticas públicas que objetivam a melhoria no interior das instituições públicas, um discurso inclinado a rebaixar a organização pública para cada vez mais abrir espaços aos setores privados. Desse modo, a privatização se associa, como aponta os autores a processos atrelados ao discurso de qualidade, como concepção progressista e urgente. Nas palavras dos autores, a privatização é:

> [...] uma concepção limitada, meritocrática e gerencialista da qualidade. Uma concepção que antagoniza o acesso democrático ao conhecimento socialmente significativos com excelência acadêmica; Que contrapõe a justiça social nas oportunidades de acesso e permanência dos mais pobres no ensino superior com o mérito e a qualidade da aprendizagem; Que fixa uma dicotomia irreconciliável entre o necessário compromisso social do trabalho acadêmico com as demandas populares e o rigor ou neutralidade científica (GENTILI; LEVY, 2005, p.10-11, tradução minha).

Tais questões, no entanto, implicam em aceleradas mudanças na expansão da educação superior, a privatização e a diferenciação no setor público de ensino enquanto características assinalam alterações no quadro de organização dessas instituições, reavaliando a expansão da via pública, diminuindo esta categoria administrativa e permitindo abertura de entidades privadas no interior de sua organização, e aberturas próprias de novas instituições privadas.

Assim, tendo como base o sistema de avanços sob este molde desenfreado, constatamos na educação superior mudanças que entremostram a educação vivida na colônia, da qual, em quase nada se conseguiu rompê-las. Isto, por sua vez, configura retomada de uma educação superior de nítidas finalidades de mercado, não só a nível nacional, mas internacional, e de estreitamento em

termos de gratuidade, laicidade e qualidade no ensino, dentre as quais as questões de gênero nesses espaços são hegemônicos e desiguais, e pouco discutido no âmbito dos processos de dominação até então presentes em nossa realidade social, razão pela qual tenho a necessidade de aprofundar este tema na seção a seguir.

2.2 O ensino superior e as relações de gênero

A relação ensino superior e sociedade, resulta aqui, como necessária à compreensão de que gênero se destacou em linhas gerais, como aquilo que deveria "ser – não ser eles/elas", "fazer – não fazer deles/delas". Dito de outro modo, atribuiu-se papéis em torno do masculino e do feminino – estereótipos de gênero – que se constituem em marcadores sociais de diferença na contemporaneidade, consequentes de uma epistemologia de base eurocêntrica moderna/colonial/patriarcal e capitalista, sendo que às mulheres aflige referenciais de influências, colocando-as em situação de subalternidade.

Desse modo, a compreensão dos processos de inferiorização, negação e discriminação de pessoas quanto às questões de raça, classe e gênero, e por se tratar desta última, a subjugação da categoria de mulheres em sociedade, o eurocentrismo responsável pela classificação de hierarquias, cuja posição feminina ocupa planos subalternos na esfera societária, principiadas pelo homem ocidental, moderno e colonial, que até a contemporaneidade conduz suas relações pautadas no sexismo epistêmico, em que sutilmente distancia as mulheres da vivência de certos espaços e acesso a conhecimentos, por considera-los próprios de homens.

> O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSFOGUEL, 2016, p. 25).

Em consequência deste privilégio epistêmico que tomou dimensões universais sobre os conhecimentos e espaços, incluem-se nesse rol as instituições educacionais de ensino superior no país. Nas palavras de Grosfoguel (2010), vê-se que: "ninguém escapa às hierarquias de classe,

sexuais, de género, espirituais, linguísticas, geográficas, raciais do 'sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno'" (GROSFOGUEL, 2010, p. 459). De certo, o termo "escapa" marca precisamente a passagem e a inclusão de todos e todas à lógica categorial eurocêntrica, que ocorre de maneira sutil, e também evidente no cotidiano das relações de gênero como vem apontando os últimos dez anos a entrada de mulheres ao ensino superior no país, conforme a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Evolução das matrículas presenciais nas IES, por categoria administrativa e sexo (2007-2016)

Ano	Público					Privado				
	Total	**Masc.**	**%**	**Fem.**	**%**	**Total**	**Masc.**	**%**	**Fem.**	**%**
2007	1.240.968	590.167	47,6	650.801	52,4	3.639.413	1.609.236	44,2	2.030.177	55,8
2008	1.273.965	611.746	48,0	662.219	52,0	3.806.091	1.695.482	44,5	2.110.609	55,5
2009	1.351.168	651.127	48,2	700.041	51,8	3.764.728	1.644.482	43,7	2.120.246	56,3
2010	1.461.696	698.460	47,8	763.236	52,2	3.987.424	1.734.356	43,5	2.253.068	56,5
2011	1.595.391	758.534	47,5	836.857	52,5	4.151.371	1.814.122	43,7	2.337.249	56,3
2012	1.715.752	804.595	46,9	911.157	53,1	4.208.086	1.832.828	43,6	2.375.258	56,4
2013	1.777.974	834.402	46,9	943.572	53,1	4.374.431	1.901.765	43,5	2.472.666	56,5
2014	1.821.629	855.503	47,0	966.129	53,0	4.664.542	2.018.993	43,3	2.645.549	56,7
2015	1.823.752	868.436	47,6	955.316	52,4	4.809.793	2.077.738	43,2	2.732.055	56,8
2016	1.867.477	898.177	48,1	969.300	51,9	4.686.806	2.014.843	43,0	2.671.963	57,0
CRESC	626.509	308.010	...	318.499	...	1.047.393	405.607	...	641.786	...
Δ %	50,5	52,2	...	48,9	...	28,8	25,2	...	30,1	...

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2007, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).

Embora sob o desejo de adentrar as especificidades de gênero para além dos aspectos binários nesse estudo, sou levada a compreender que a realidade de gênero representada no Censo da Educação Superior é excludente, de modo que as minhas análises de identidades de gênero enquanto categoria social atinente às performatividades e representações de masculinidade e feminilidade não são possíveis e, neste momento, não constituem o objetivo no curso deste trabalho. Sendo assim, irei me ater à compreensão, ainda que limitada, de que tratando-se de gênero sob a perspectiva dos dados acima apresentados estarei lidando com a concepção binária de homem e mulher.

Assim, sob a análise da Tabela 3, vejo que o aumento das matrículas de homens nas IES públicas foi de 52,2% no período de 2007 a 2016, enquanto que o crescimento de mulheres foi de 48,9%. Tratando-se do setor privado de ensino, os dados apresentam que 28,5% do aumento é de homens e 30,1% mulheres. Portanto, no comparativo da categoria administrativa privada vemos presença de mulheres de forma majoritária, crescimento que destaca análise de que a inclusão de mulheres ao ensino superior no país é uma dimensão positiva pela via privada. Todavia, ao me

aprofundar na epistemologia que rege e que envolve essa expansão, como evidenciou a primeira seção deste artigo, enxergo a concentração do processo de mercantilização e privatização embutidas, pela qual as mulheres tem adentrado, com efeito, ainda como sendo excludente.

Como mostram os dados, a presença de homens é majoritária nas IES públicas, cabendo aqui outra análise: o acesso ao ensino superior como uma forma de manutenção da hegemonia de gênero que privilegia o masculino à medida que sabemos que as instituições privadas são qualitativamente inferiores do que as públicas, ou seja, temos um acréscimo, mas esse acréscimo não sinaliza qualidade. A atual expansão, ocorrida nos últimos dez anos, revela que as mulheres têm adentrado ao ensino superior, entretanto, o cenário não afasta as desigualdades de gênero na distribuição de oportunidades nestes espaços.

Vê-se que às mulheres remonta-se por toda história negações sendo feitas, espaços sendo definidos e legitimados a partir do projeto de universalização dos conhecimentos de dominação masculina, patriarcal, consubstanciando em particular mentalidades na tentativa de segregar imperceptivelmente a sociedade e os sujeitos. De acordo com Grosfoguel (2010), o privilégio epistêmico tomou dimensões universais sobre os conhecimentos, sendo que isto incide quando se avalia que o crescimento de mulheres nas IES vem ocorrendo em maior presença pelo ensino privado.

A tabela 4 a seguir nos ajuda a enunciar que, no caso das Universidades, este cenário volta a se repetir no período que destacamos, agora com pequena variável no ensino público.

Tabela 4 - Evolução das matrículas presenciais nas Universidades, por categoria administrativa e sexo (2007-2016)

Ano	Público					Privado				
	Total	Masc.	%	Fem.	%	Total	Masc.	%	Fem.	%
2007	1.082.684	510.121	47,1	572.563	52,9	1.561.502	691.568	44,3	869.935	55,7
2008	1.110.945	526.860	47,4	584.085	52,6	1.574.683	706.641	44,9	868.042	55,1
2009	1.190.596	567.388	47,7	623.208	52,3	1.525.124	683.222	44,8	841.902	55,2
2010	1.272.971	599.567	47,1	673.402	52,9	1.537.003	684.668	44,5	852.335	55,5
2011	1.382.656	645.746	46,7	736.910	53,3	1.550.899	695.518	44,8	855.381	55,2
2012	1.469.565	675.778	46,0	793.787	54,0	1.540.281	691.168	44,9	849.113	55,1
2013	1.509.479	692.343	45,9	817.136	54,1	1.572.676	705.407	44,9	867.269	55,1
2014	1.548.007	706.862	45,7	841.145	54,3	1.656.994	739.685	44,6	917.309	55,4
2015	1.546.581	715.312	46,3	831.269	53,7	1.728.283	762.236	44,1	966.047	55,9
2016	1.569.795	731.432	46,6	838.363	53,4	1.686.655	736.125	43,6	950.530	56,4
CRESC	487.111	221.311	...	265.800	...	125.153	44.557	...	80.595	...
Δ %	45,0	43,4	...	46,4	...	8,0	6,4	...	9,3	...

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2007, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).

Como evidencia a Tabela 4 acima, as matrículas presenciais nas Universidades confirmam majoritária participação das mulheres no ensino superior público e privado no país, sendo a iniciativa privada mais incisiva em percentuais neste comparativo. Na categoria pública, o aumento da presença de mulheres é de 46,4% e de homens 43,4%, uma diferenciação em 3% maior que homens. Na categoria privada as matrículas femininas cresceram em 9,3% e em 6,4 masculinas, variação de quase 3% maior que os homens. Assim, a presença de mulheres nas universidades tem se apresentado crescente, porém é perigoso afirmar que as desigualdades são agora inexistentes nestes espaços e que a elas todos os direitos estão garantidos.

Com referência a isto, gênero é uma concepção que se faz indispensável reflexão sobre os pontos de vista anteriormente situados e que se ocupam em versar sobre a atual e desafiante presença e permanência das mulheres nas universidades brasileiras do presente século, pois embora se mude o tempo, os objetivos da expansão são notórios, seguindo a concepção de um processo moderno/colonial/patriarcal e capitalista implicado na sociedade educacional, o qual cerca as mulheres sob pontos de vista altamente mercadológicos.

A este respeito, Chauí (2001) chama a atenção para o sentido de universidade sob este enfoque: "[...] a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada" (CHAUÍ, 2001, p. 35). Logo, pensar a universidade enquanto instituição educacional cidadã, de respeito às diferenças e de viável qualidade de vida, estaria em nosso imaginário?

Prevalentemente estes são, para nós, alguns dos fins com que concebemos ser uma universidade, uma IES: instituições cidadã, devendo ser aprimorada para a qualidade e respeito às diferenças para o fazer científico e, dentre outras questões, desprovida de desigualdades sociais e de gênero. Todavia, compreendemos que a expansão que abrilhanta aparentemente os olhares tem deixado de considerar tais questões, devido a sérios contingentes privado-mercantis. Logo, compreender gênero no contexto do ensino superior brasileiro é dar atenção aos aspectos históricos que parecerem repetir-se na contemporaneidade.

2.3 A majoritária presença de mulheres

Nas seções anteriores, em resumo, me atentei à análise de que as expansões privadas-mercantis em torno do ensino superior público demarcam a realidade atual que destaca expressivamente o fator presença de mulheres nas IES e nas universidades sob perspectivas de desigualdades de gênero. A educação superior de mulheres no Brasil esteve introduzida

associando-a a acontecimentos que são econômicos, epistêmicos e sociais. Desses acontecimentos, as primeiras reivindicações críticas organizadas pelo movimento de mulheres em defesa dos direitos da mulher quanto à educação resultaram em um projeto de inclusão delas ao ensino superior do país como dimensão positiva, uma vez que as mulheres não se compraziam de educação.

De acordo com os estudos de Rosemberg (2016), o processo que possibilitou as mulheres a oportunidade de estarem nos espaços de formação de ensino superior no Brasil foi bastante longo e as primeiras permissões legais do acesso geral e irrestrito das brasileiras à educação escolar se deu pela Lei Geral do Ensino de 5 de outubro, e em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários. Nas palavras de Rosemberg (2016, p. 334), "a partir de então, o curso normal secundário, ramo intensamente frequentado pelas mulheres desde o final do século XIX, não mais foi discriminado por ser 'apenas' um curso profissionalizante, mas passou a possibilitar, também, o acesso ao ensino superior".

Assim, o final do século XIX data-se como início do ingresso de mulheres às primeiras instituições voltados ao ensino superior. Cunha e Silva (2010) afirmam que isto cunhou responsabilidades com o Ato de 1834, o qual estabeleceu ao governo centralidade na obrigatoriedade do ensino superior, cabendo à Coroa o ensino secundário e às províncias o ensino primário e secundário. "A divisão de responsabilidades manteve-se inalterada pela Reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, o que levou ao favorecimento dos estabelecimentos de ensino privado" (CUNHA; SILVA, 2010, p. 100). Logo, o alargamento pela via privada resultou na "visibilidade feminina", que como nos apontaram as Tabelas 3 e 4 deste texto ocupam espaços de formação por essa categoria administrativa.

O ensino superior foi uma conquista, é claro, da possibilidade de as mulheres terem maior visibilidade diante de uma trajetória na qual viveram esclusas às atividades do lar e ao confinamento nesse espaço como espaço de sua educação. Para Matos e Borelli (2016):

> A expansão do ensino médio e universitário possibilitou a ampliação da escolaridade feminina em diferentes níveis e áreas do conhecimento. Em 1970, por exemplo, o número de mulheres nas universidades aumentou em cinco vezes, enquanto o de homens dobrou. (MATOS; BORELLI, 2016, p. 145)

Idealizada, sobretudo baseada na subordinação e dependência masculina, a educação de mulheres é tardia no cenário educacional brasileiro. Ao considerar a presença de Mulheres nas Universidades na década de 1970, este foi um momento de avanço da quantidade de matrículas de

mulheres, porém subordinadas ao número de já matriculados do sexo masculino. Isto revela um crescimento meramente vegetativo, o qual não se pode dizer que significou igualdade de gênero pela ampliação da escolaridade universitária feminina.

O mesmo episódio acontece atualmente, pois a distribuição de homens e mulheres, como evidenciou as tabelas, aparentemente nos mostra a inserção de mulheres ao ensino superior do país entre os anos de 2007 a 2016, no entanto, as cargas epistêmicas, indicam que este é um processo de poucos ganhos igualitários entre os sexos, sendo, portanto, um crescimento meramente vegetativo nos espaços das universidades.

O cenário é de expansão, uma expansão estritamente voltada à formação elitizada e de qualidade que se volta aos privilégios que são masculinos, quando o que se percebe é, na realidade, uma massificação de mulheres ao ensino superior, pelas vias privada e pública de ensino. A Tabela 5 a seguir nos ajuda a perceber este cenário nas universidades federais.

Tabela 5 - Evolução das matrículas presenciais nas Universidades Federais, por sexo (2007-2016)

Ano	Total	Masc.	%	Fem.	%
2007	578.538	286.035	49,4	292.501	50,6
2008	600.772	297.143	49,5	303.629	50,5
2009	696.693	348.391	50,0	348.332	50,0
2010	763.891	372.208	48,7	391.683	51,3
2011	842.606	405.557	48,1	437.049	51,9
2012	885.716	420.139	47,4	465.577	52,6
2013	932.263	439.232	47,1	493.031	52,9
2014	958.659	451.213	47,1	507.446	52,9
2015	996.042	475.079	47,7	520.964	52,3
2016	1.018.185	488.070	47,9	530.115	52,1
CRESC	439.647	202.035	...	237.614	...
Δ %	76,0	70,6	...	81,2	...

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2007, 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).

Nos dados acima, a presença de mulheres nas universidades federais é majoritária. O aumento é de 81,2%, e este crescimento foi interrupto, em uma largada de 292.501 mulheres no ano de 2007 resultando, em 2016, em 530.115 mulheres. Desse modo, ressalto que a majoritária presença de mulheres ao ensino superior é um indicador de que a expansão universitária é dimensão positiva. Entretanto, a distribuição epistemologicamente eurocêntrica insurge em meio a este cenário de expansão, reafirmando estereótipos, sendo que o ensino universitário ainda é permeado por desigualdade, seja nas carreiras de gênero ou seja pela ausência da discussão do tema nesses espaços, sendo de extrema necessidade abrir debates de gênero na universidade.

2.4 Gênero: espaço de debates na universidade

Esta subseção propõe refletir sobre a universidade como espaço urgente ao debate de gênero, que insira a pauta da discussão da diversidade de gênero, sob a perspectiva da luta e da resistência subalterna das mulheres, tendo em vista os referenciais de influências, negações e exclusões em vista de estereótipos empregados na historicidade da universidade. Discuto ainda sobre desafios de formação em nível superior, tempos e espaços centrais de gênero, bem como aspectos contemporâneos sobre o tema na educação.

Gênero na universidade, a priori, instaura-se como objeto fundamental à apresentação de importantes relações sociais assistentes nas diversas literaturas em que se protagoniza o ensino universitário pelo curso de sua organização, sentido social e formativo atribuído ao funcionamento institucional. Nesse sentido, tais demonstrativos, como os aqui apresentados no recorte temporal de 2007 a 2016, reiteram minha análise de que a inserção das mulheres nas universidades se dá ao processo de privatização/mercantilização do ensino privado e, principalmente, do setor público por meio de reformas em reação as exigências sociais e à participação do Estado em políticas sociais, o que implica no regresso das Universidades públicas, e consequente expansão das instituições privadas, gerenciadas à semelhança do mercado, centrais no modelo neoliberal.

Os espaços destinados às mulheres nas IES e universidades são resultado, portanto, das ruínas, fendas e feridas deixadas pela situação moderno/colonial na América Latina. "A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema-mundo, colonial/moderno" (GROSFOGUEL, 2010, p. 478). Tal movimento, ainda presente, se dá na categorização de saberes oficiais e legítimos que introduzem e ocupam os espaços, como o da universidade, em uma razão hegemônica, no qual gênero é guiado por estereótipos legitimados pela colonialidade do poder.

Essa pretensa superioridade do saber é mantida ao conservar o privilégio de quem tem acesso à educação de qualidade, como apresenta-nos as tabelas anteriores. A partir delas concluí que, apesar das mulheres estarem em maior número no ensino privado e nas Universidades Federais, o movimento neoliberal não representa qualidade no ensino; isto é, na qualidade de saber das mulheres. Todavia, vemos que o cenário é outro, hoje, elas são maioria, e devemos dar a atenção ao debate de gênero nas universidades, mesmo diante da estrutura de poder reguladora em que estamos imersos/as.

Neste diálogo, destaco, pelos estudos de Lander (2005), que o caráter universal do conhecimento científico eurocêntrico encobriu, subalternizando, as demais culturas e povos a

partir da experiência moderna ocidental, e isto contribuiu na maneira de ocultar, negar e subordinar toda experiência ou expressão cultural que não correspondesse ao "dever ser" que fundamenta as Ciências Sociais hegemônicas, e que inclusive diz respeito ao acesso de mais homens em cursos de qualidade na educação superior do país. Essa perspectiva, a liberal, é problematizada pelo autor:

> A sociedade liberal, como norma universal, assinala o único futuro possível de todas as outras culturas e povos. Aqueles que não conseguirem incorporar-se a esta marcha inexorável da história estão destinados a desaparecer. [...] precisamente pelo caráter universal da experiência histórica europeia, as formas do conhecimento desenvolvidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas válidas, objetivas e universais de conhecimento (LANDER, 2005, p. 13).

Em razão dessa forma excludente em torno dos conhecimentos, Lander prossegue afirmando que a construção eurocêntrica pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, e isto coloca em especificidade histórico-cultural o padrão de referência superior e universal, tal como acontece com papéis socialmente inteligíveis a homens e mulheres. Esta relação, estabelecida pelo patriarcal, encarregou-se por invisibilizar, hierarquizar, inferiorizar e demarcar espaços de conhecimento de gênero na universidade. Concordo com Lugones (2014) quando diz que o capitalismo eurocentrado global "[...] *introdujo diferencias de género donde, anteriormente, no existía ninguna*" (LUGONES, 2014, p. 26).

Nesse diapasão, ao se pensar na questão do gênero proponho, portanto, discussão nos aspectos mais amplos da sociedade brasileira: o Poder. Desse modo, o poder articula-se nos diversos espaços formativos do ser humano, e isto se dá em caráter coercitivo, cujos padrões tendem a promover a regulação e o controle quando as mudanças se exibem. É em vista dessas regulações (que oprimem e subjugam a pessoa humana) que os sujeitos foram naturalizados e marginalizados por uma relação desigual e patriarcal de poder que tem seu início com os processos de acumulação de capital (TRAGTEMBERG, 2012; PONCE, 2015; REED, 1980).

São, ao todo, diferenciações biológicas, linguísticas, culturais e, sobretudo, econômicas, que corroboram à entrada, desistências e conclusões de homens e mulheres assentados em específicos cursos de graduação no ensino superior, cujos determinantes pautam-se no "ser – não ser para eles/elas" e "fazer – não fazer deles/delas", isto é, o binário, próprio desta relação e/ou simbologia, cuja precisão incide na concepção de uma estrutura altamente reguladora e rígida sobre o Ser.

Sendo assim, a estrutura reguladora é processo altamente praxiológico e homogeneizante no cotidiano da vida humana, principalmente quando gênero é reduzido ao exercício da normatividade, revelando desafios aos horizontes de mulheres que optam por cursos e/ou áreas considerados de homens, e de igual modo ocorre, quando determinadas áreas, consideradas femininas, são opções masculinas. Outro desafio se mostra ainda maior, quanto as às identidades de gênero, isto é, dos que estão fora e/ou na contramão da lógica heteronormativa, em que ainda hoje, o gênero é fortemente caracterizado.

Tais explicações dadas às invisibilidades de gênero expressas pelo capitalismo eurocentrado me faz refletir que a universidade carece de se desprender das questões coloniais postas nos saberes e práticas que orientam as atividades em seu interior. De acordo com Gentili e Levy (2005, p. 18), "[...] *Una universidad abierta para pensar el mundo debe estar, primero, abierta a pensarse a sí misma. Una universidad abierta a cambiar el mundo debe ser, ante todo, una universidad dispuesta a cambiarse a sí misma*". Entendemos que a universidade caminha incerta de seu papel social, quando esta reproduz a dimensão hegemônica historicamente marcada pela negação de estudos sobre o gênero e/ou impondo-lhe limites.

Desse modo, avanço pela concepção de decolonialidade entendida como "[...] um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade" (MOTA NETO, 2015, p. 345). Depreendo, portanto, que lidar com a temática de gênero não é apenas um papel de quem ensina, mas também de quem planeja e elabora trabalhos no âmbito da educação.

3. A QUESTÃO DE GÊNERO NA UNIFAP: O PROTAGONISMO DECOLONIAL DE PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Nesta seção reservo-me às análises das percepções das professoras colaboradoras da pesquisa sobre as questões de gênero na universidade. Para tanto, concentrei esforços por contextualizar o campo de pesquisa, isto é, a UNIFAP, IES em que efetivamente desenvolvem suas atividades de docência. Busquei, através deste local, levantar o histórico de sua chegada e permanência no Estado do Amapá, em Macapá, bem como traçar o perfil do curso de licenciatura em Pedagogia e das colaboradoras da pesquisa.

Desse modo, pretendo apresentar fatos históricos e legais que permitirão conhecer a UNIFAP e Curso de Licenciatura em Pedagogia, desde sua implementação até seu atual significado à educação amapaense, sobretudo, para com o objeto deste estudo, que é o Gênero na Educação Superior. Esse procedimento justifica-se por identificar formas semelhantes e/ou diversas na elaboração das percepções que tendem a propor permanências ou transformações no desenvolvimento das atividades cunhadas na temática de gênero na universidade pelas colaboradoras da pesquisa.

Para construção desta seção recorri ao auxílio de documentos, os quais permitiram a identificação das fontes de informações científicas da área que se deu na coleta de documentos referentes à história da universidade, tais como: Lei de Criação (Lei nº 7.530 de 29 de agosto de 1986); Estatuto da UNIFAP (1990); Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da UNIFAP (2011); Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIFAP (2015-2019); e Projetos Pedagógicos de Cursos. Também contei com documentos específicos ao curso de Licenciatura em Pedagogia, tais como Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2009, matriz curricular, ementário das disciplinas e quadro demonstrativo de docentes do colegiado.

A intensão desta seção está para além de descrever a representatividade de professoras universitárias que possuem formação inicial em Pedagogia e que atuam como docentes na UNIFAP. Busco compreender como as percepções sobre gênero estão qualificadas no Poder, no Ser e no Saber como processo integrante de suas vivências que, por assim dizer, constituíram percepções ao longo da história imersa em uma ideologia patriarcal e/ou sexista de sociedade. Essa qualificação é baseada nos estudos da decolonialidade socializada na primeira seção desta dissertação.

A seção aponta para uma composição “reflexiva de si” na qualidade de Ser mulher e professora universitária, ao falar, memorar, provocar anunciações que revelam as questões de gênero implicadas no Ser, Saber e Poder nos aspectos escolares de sua formação e profissional na

universidade. As informações a seguir originam-se das análises dos documentos já citados e inventariados.

Os documentos foram requeridos juntos ao departamento do curso de Pedagogia e demais setores da UNIFAP; inclui-se também o site oficial de informações da instituição pelo endereço eletrônico: http://www.unifap.br/public/. Assim, para melhor entendimento da proposta desse estudo, apresento a Fundação UNIFAP, IES que reúne uma clientela extremamente diversificada, com a finalidade de atender a formação inicial e necessidades educativas na graduação, com destaque à Pedagogia, nos municípios do estado, assim como para além deste.

3.1 A fundação UNIFAP e o curso de Pedagogia

Os anos que antecedem a chegada do Ensino Superior no Amapá por meio do Núcleo Avançado de Ensino (NEM), dando lugar posteriormente a criação da UNIFAP, indicaram, em sua instalação, necessidades da região em avançar social e economicamente. O quadro que havia sido instaurado sobre o território Federal do Amapá e os esforços políticos de sua transição assinalaram urgência para reverter o atraso em que se encontrava; desse modo, formar um conjunto de educadores permanentes na região era indispensável aos primeiros avanços.

Dadas as discussões em torno desses avanços, passam a se concretizar cursos superiores por meio da vinda do polo NEM ao antigo território, tratando, portanto, de um início na trajetória de construção do Amapá e de mudanças significativas na busca por um Estado autônomo. Em 1970 surge o NEM vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), como polo em Macapá; seu objetivo era dar continuidade à formação de professores para atuarem na região, mostrando nos anos seguintes crescimento no ensino superior amapaense com a institucionalização da UNIFAP em 1990.

Assim, a UNIFAP foi estabelecida. Autorizada por meio do Decreto nº 98.977 de 2 de março de 1990, publicado no Diário Oficial da União n.º 43, de 5 de março de 1990, nos termos da Lei n.º 7.530, de 29 de agosto de 1986, autorizou o Poder Executivo a instituí-la. A UNIFAP teve seu estatuto aprovado pela Portaria Ministerial nº 868/90, de acordo com o Parecer nº 649/90-SESu, aprovado em 9 de agosto de 1990 e publicado na Documenta MRC nº 35, tornando-a uma IES mantida pela União.

De acordo com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015-2019), "a Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) iniciou suas atividades com a oferta de aproximadamente 500 (quinhentas) vagas voltadas para o campo do magistério (licenciatura curta), implantando, assim, o ensino superior no Amapá" (2015-2019, p. 18). O PDI 2015-2019

descreve que foi com a nomeação de um reitor *pro tempore*, em 1991, que a UNIFAP realizou seu primeiro vestibular, e os cursos iniciais eram nas áreas de Direito, Secretariado Executivo, Geografia, História, Matemática, Letras, Educação Artística e Enfermagem.

Atualmente, após 28 anos de sua implementação, tendo estes oito cursos em sua oferta inicial e suas atividades ampliadas para além do magistério, a UNIFAP hoje possui sede e foro na cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, localizada na Rodovia Juscelino Kubitscheck de Oliveira, Km 02 68.902-280 – Macapá – Amapá. Possui autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e tem polos também nos munícipios de Santana, Mazagão e Oiapoque.

A UNIFAP visa: "proporcionar formação profissional de nível superior às populações que buscam e precisam encontrar formas aptas de sobrevivência e energia produtiva das camadas populares, que têm papel decisivo na construção de uma sociedade mais justa e humana" (PPI, 2001, p. 10-11). Nesta perspectiva, de acordo com seu PDI, a UNIFAP se apresenta e atua como instituição de ensino superior que se destaca pelo tripé ensino, pesquisa e extensão ao formar profissionais que tenham o diálogo entre as culturas e a inserção efetiva em seu meio, com a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia atende a formação de forma integral, surgindo a partir da instalação do extinto Núcleo de Educação da Universidade Federal do Pará, em Macapá (NEM). De acordo com o site institucional da UNIFAP, na página oficial que trata sobre o projeto pedagógico do curso, dentre os objetivos do curso de Pedagogia está a formação do pedagogo para atuar na docência em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e em outras áreas, como previsto nos termos do Art. 64 da Lei N. 9.394/1996 e do Art. 14 da Resolução CNE/CP N. 1/2006. Cabe ainda como objetivos da formação em Pedagogia:

> Formar o educador como elemento integrador e mediador crítico do processo ensino-aprendizagem, de modo a atuar na Escola e outros espaços pedagógicos, como estimulador da ação educativa;
> Estimular continuamente o processo de pesquisa e a produção científica, a fim de propor alternativas para a resolução de problemas que envolvem a educação;
> Viabilizar projetos junto a órgãos governamentais, empresariais, e a movimentos sociais, para que os acadêmicos do Curso estejam em permanente processo de integração com a realidade social;
> Proporcionar compreensão acerca dos movimentos sociais e populares, a fim de diagnosticar e documentar as várias formas de educação (PPC, 2009, p. 3).

Sob estes objetivos, o curso de Pedagogia da UNIFAP agrega, pela Resolução CNE/CP N. 1, de 15/05/2006, a carga horária total de 4.040 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas

em Estudos Básicos, contabilizando 2.535 horas, Aprofundamento e Diversificação de Estudos, 845 horas, e Estudos Integradores, 660 horas. Atualmente funciona em todos os polos do Estado, com destaque desta pesquisa para o que funciona no Campus Marco Zero do Equador, polo de Macapá.

3.1.1 Gênero: (in)visibilidades no curso de Pedagogia da UNIFAP

Durante todo o percurso em que se organiza a formação em Pedagogia da UNIFAP, a qual compõe-se de 8 (oito) períodos semestrais, busquei perceber nos documentos que tratam do perfil deste curso, conteúdos de gênero ou disciplinas específicas de gênero. Analisei, desse modo, as ementas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP a fim de descrever como a questão de gênero se configura nesse documento e no rol dessas disciplinas, e me referi a aproximações de possíveis assuntos a serem discutidos em torno dessa temática, ainda que de forma transversal em sua materialização.

As disciplinas abaixo descritas apontam que a palavra gênero em quaisquer dos oito períodos formativos desse curso não é mencionada, mostrando a invisibilidade que cerca o tema. Isto porque, por não estar explicitamente nas ementas das disciplinas, cria-se um certo distanciamento da comunicação em sala de aula, sob a justificativa de que não é sua proposta discuti-las. Outro achado corresponde a algumas disciplinas que, ao longo de sua oferta, podem elaborar vieses de discussão no tema em perspectiva do feminino ou de gênero como construções sociais impostas sobre os sexos.

Desse modo, organizei a oferta das disciplinas nos 8 (oito) períodos do curso, por meio da busca individual no endereço eletrônico: http://www2.unifap.br/pedagogia/ementas/. Destaquei, em cada um desses períodos, abaixo a disciplina e sua ementas que se aproximam de possíveis conteúdos inclinados à discussão de gênero em uma perspectiva feminista na universidade, em especial no espaço da sala de aula da Pedagogia. Identifiquei que algumas disciplinas tratam de cultura, formação do povo brasileiro, sistema colonial, política cultural, educação e trabalho, hegemonia e contra hegemonia, como principais conteúdos possíveis de gênero a ser discutido de forma transversal.

No 1º período, as disciplinas ofertadas são: Introdução à pedagogia, História geral da educação, Sociologia da educação I, Antropologia e educação, Filosofia da educação I e Pesquisa em educação I. Dessas disciplinas ofertadas, destaco 4 (quatro) com conteúdo nos quais é possível se falar de gênero.

Disciplina: **introdução à pedagogia**; Ementa: A construção histórica da Pedagogia. Pedagogia e prática docente no Brasil. Origem e finalidades do curso de Pedagogia. [...] O pedagogo e seus compromissos sociais, políticos e educacionais. O curso de Pedagogia na UNIFAP: história, organização e perfil do pedagogo.

Disciplina: **História geral da educação**; Ementa: A educação nas sociedades primitivas[...]. O século XIX e a organização da educação pública. As mudanças educacionais no século XX a partir do positivismo.

Disciplina: **Antropologia e educação**; Ementa: O conceito de cultura. Fundamentos e contextualização da ciência antropológica. Processo (e choques) culturais na história da formação do povo brasileiro. O importante e significativo papel da antropologia no contexto geral e específico na formação da cultura brasileira.

Disciplina: **Filosofia da educação I**; Ementa: [...] Suscitar o debate de temas relacionados ao conhecimento, à linguagem, à realidade, à cultura e à ética na formação pedagógica. Antropologia Filosófica e Educação.

No 2º período, as disciplinas ofertadas são: Prática pedagógica I, História da educação brasileira, Sociologia da educação II, Didática I, Filosofia da educação II e Pesquisa em educação II. Destaco neste período 3 (três) disciplinas e seus conteúdos:

Disciplina: **História da educação brasileira**; Ementa: Educação brasileira nos quadros do antigo sistema colonial, reinol e imperial. Modificações no sistema educacional com a implantação da República. As principais mudanças educacionais durante o governo de Getúlio Vargas. Estado Militar e a educação brasileira. As perspectivas atuais da educação no sistema político vigente.

Disciplina: **Sociologia da educação II**; Ementa: Compreender como se dão as contradições no âmbito da educação considerando o capital cultural, os componentes básicos do fenômeno educativo e o papel das classes populares. Dilemas existentes entre a natureza do trabalho docente e as políticas públicas em educação. Paradigma educacional emergente e transformação social.

Disciplina: **Filosofia da educação II**; Ementa: [...] Educação Libertadora enquanto Projeto Político-Social. Pensamento Pedagógico Brasileiro. [...]. Suscitar o debate de temas relacionados ao conhecimento, à linguagem, à realidade, à cultura e à ética na formação pedagógica. Antropologia Filosófica e Educação.

As disciplinas ofertadas no 3º período são: Prática pedagógica II, Política e legislação educacional brasileira, Teoria e prática do ensino na educação infantil, Didática II, Planejamento educacional, Psicologia da educação I e Seminário de pesquisa I.

Nas ementas dessas disciplinas, não identifiquei conteúdos de temática de gênero.

No 4º período, as disciplinas ofertadas são: Prática pedagógica III, Educação e ludicidade, Teoria e prática da alfabetização, Teoria e prática do ensino de artes, Educação, currículo e cultura, Psicologia da educação II e Seminário de pesquisa II. Neste período destaco 1 (uma) disciplina.

Disciplina: **educação, currículo e cultura**; Ementa: Etimologia e epistemologia do currículo. História do currículo. Teoria crítica do currículo. Currículo e política cultural. Currículo e disciplinas escolares. Currículo e formação de professores. A diversidade cultural. Paradigmas curriculares. A práxis do currículo. A educação na Amazônia: o currículo e cultura.

No 5º período há as disciplinas: Prática pedagógica IV, Literatura infanto-juvenil, Teoria e prática do ensino da Língua Portuguesa, Teoria e prática do ensino de Matemática, Avaliação educacional, Psicologia da educação III e Seminário de pesquisa III; e no 6º período: Pedagogia V, Educação de jovens e adultos, Teoria e prática do ensino de História, Teoria e prática do ensino de Geografia, Teoria e prática do ensino de Ciências, Estágio supervisionado I e Seminário de pesquisa IV.

Nos 5º e 6º períodos, nas disciplinas ofertadas não identifiquei conteúdos articulados ao tema.

No 7º período, as disciplinas ofertadas são: Prática pedagógica VI, Educação e trabalho, Educação inclusiva para a PNEE, Libras, Organização e gestão do trabalho pedagógico I, Estágio supervisionado II e TCC I. Destaco 2 (duas) disciplinas:

Disciplina: **Educação e trabalho**; Ementa: Definição e relação das categorias educação e trabalho. A central idade do trabalho na constituição humana. Impactos da reestruturação produtiva na formação do trabalhador. [...] Hegemonia e contra-hegemonia dos espaços educativos. Políticas públicas de Educação Profissional no Brasil.

Disciplina: **Organização e gestão do trabalho pedagógico I**; Ementa: Fundamentos e concepções da organização e gestão do trabalho pedagógico. A unidade, a pluralidade e a autonomia no processo de construção e operacionalização do trabalho pedagógico. A pedagogia da autonomia: aprender a decidir através de prática de decisão. O trabalho pedagógico compartilhado: a relação da equipe técnica com os demais envolvidos no contexto escolar e o processo de gestão[...].

No 8º período se apresentam as disciplinas de: Prática pedagógica VII, Educação e relações étnico-raciais, Movimentos históricos de trabalhadores, Educação e movimentos sociais, Educação e tecnologia, Organização e gestão do trabalho pedagógico II, Estágio supervisionado III e TCC II. Destaco 1 (uma) disciplina.

Disciplina: **Movimentos históricos de trabalhadores**; Ementa: As atuais transformações no mundo do trabalho e suas implicações para as organizações dos trabalhadores. Os conflitos de

classe e os movimentos sociais atuais. A educação formal e informal no contexto dos movimentos sociais.

Em vista desse levantamento e de possíveis oportunidades para o gênero ser temática abordada em sala, observo várias disciplinas que podem trabalhar a temática de gênero e perspectivá-la ao feminino. Nesse sentido, depreendo que o curso de Pedagogia do campus Marco Zero do Equador, polo Macapá, tem a docência como principal aspecto de formação, como igualmente é em seu escopo, desenvolvida por professoras e professores com histórico formativo nas disciplinas em questão.

A docência, portanto, é desenvolvida levando em questão a formação e a qualificação de professoras e professores. O quantitativo de professores e professoras que atuam na Pedagogia da UNIFAP também é um dado relacionado à questão de gênero na UNIFAP, esse dado foi levantado junto ao departamento do respectivo curso, contendo uma tabela com nome/gênero desses profissionais, suas titulações e casos especiais que motivaram afastamento, licenças e atuação em outros departamentos.

Desse levantamento, foi possível perceber a presença de homens e mulheres atuando na Pedagogia, com destaque à majoritária presença feminina na docência deste curso. Nessa perspectiva, o quantitativo geral de homens e mulheres no colegiado é de 32, conforme a lista dos professores de 2018 de 23 de janeiro de 2018, solicitado à coordenação de Pedagogia/UNIFAP. Desse quantitativo, 6 são homens e 26 são mulheres. A presença de professoras é o primeiro encontrado que remete à necessidade de percebermos como o universo acadêmico é para esse público.

A pesquisa foi realizada com três professoras e aponta idade das entrevistadas de 47 a 51 anos. Elas possuem formação inicial em Pedagogia e atuam no polo Macapá no curso de Pedagogia, nesses dados iniciais há o protagonismo do qual busco evidenciar. Tratando-se da presença de mulheres, meu diálogo a seguir envereda sobre o importante contato com as professoras, e a busca em meio a elas, em revelar o voluntariado à pesquisa.

3.2 Professoras do curso de Pedagogia e a questão de gênero

Nesta subseção pretendo descrever meu encontro pessoal com as colaboradoras da pesquisa, trazendo no movimento teórico e empírico posteriormente as percepções sobre gênero na universidade. Proponho apresentar como se deu a adesão das entrevistas junto às professoras, importante ao percurso metodológico que dá sentido à etapa de campo e às análises que busco em seguida apresentar.

Nessa etapa foi possível estabelecer contato com 6 (seis) professoras. O contato se deu por meio de uma pauta inserida e conduzida pelo coordenador do Curso de Pedagogia em reunião própria do colegiado. Minha participação e ida à reunião foi previamente agendada pela coordenação do Curso de Pedagogia da UNIFAP e, conforme pauta anunciada, foi dada a mim oportunidade de comunicar os motivos pelos quais estava participando da reunião.

Na reunião ocorrida na manhã do dia 27 de novembro de 2018 às 9 horas no Laboratório de Pedagogia da UNIFAP, agradeci o convite, apresentando em seguida objetivos e importância desse estudo, finalizando minha fala com o convite oral às professoras, que depois buscaram outros esclarecimentos sobre as possíveis participações. Depois de tê-las esclarecido sobre a metodologia, agendei horários e dias após aceites em reunião. Das 6 (seis) professoras com quem tive contato na reunião na oportunidade de voluntariarem-se, 4 (quatro) deixaram suas agendas em aberto para posteriormente agendarmos horários e possíveis dias para entrevistas e as outras 2 (duas) definiram em reunião os dias e horários para ocorrerem; havia um quantitativo maior de professoras presentes na reunião, elas estimaram sucesso à pesquisa.

Foi, então, estabelecido o período de 01 novembro a 01 de janeiro para ocorrerem as entrevistas, de acordo com as agendas das professoras, de modo que eu tivesse condições de concluir o estudo no tempo hábil. Das 6 (seis) professoras, 3 (três) formam o conjunto de colaboradoras da pesquisa. As demais professoras que, no início, manifestaram desejo em participar da pesquisa tiveram contratempos pessoais: 2 (duas) delas entraram de férias durante o período estimado para entrevistas e outra, por motivo de saúde, ficou impossibilitada, não sendo possível sua participação.

Vale destacar outra importante participação nesta pesquisa: o aceite de uma professora da Universidade do Estado do Amapá (UEAP) também com formação inicial em Pedagogia para uma entrevista teste. Sua participação se limitou ao momento de validação e aprimoramento da entrevista para posterior aplicação com as colaboradoras da UNIFAP, sendo de grande relevância, pois durante e após a entrevista teste foi possível conversar sobre o roteiro de entrevista e juntar valiosas sugestões. Destaco que os elementos dessa entrevista não constam como parte da análise dos dados que, como já evidenciado, se restringe à UNIFAP.

Um ocorrido durante a entrevista teste confirma a relevância de ter feito uso desta etapa: o telefone que eu estava usando no momento da gravação tocou, interrompendo a gravação; a surpresa e alívio por ter acontecido na entrevista teste fez do momento reflexão e brincamos “aqui tudo pode ocorrer, afinal é uma entrevista teste”. Tal situação foi preparo e aprendizado para que as entrevistas oficiais e de uso de análises neste estudo ocorressem de forma tranquila, diminuindo

as adversidades, pois o método foi aprimorado. Foi exatamente nesta situação que aprendi fazer o uso do aparelho em modo avião, fora de uma situação de voo.

3.2.1 Perfil das professoras protagonistas

Discutir o gênero na universidade exige de nós o debate sobre concepções de Ser, Saber e Poder nos limites coloniais do invisível postos nesse espaço. Desse modo, falar de um protagonismo – Ser, aponta de forma específica nesta seção para nós mulheres que no seio histórico estivemos ocupando o segundo lugar na escala societária de gênero pautadas em diversas desigualdades institucionalizadas e marginalizadas do sistema mundo. Nosso protagonismo é indispensável para que se amplie a discussão, que se faça assim, via conhecimentos de feminismos subalternos aqui apresentados a partir de uma amostra de mulheres professoras do curso de Pedagogia que evidenciam a busca na superação de estereótipos em seu local de trabalho, desafios às relações cotidianas.

Neste mesmo sentido, entendo que um protagonismo decolonial feminista reconhece, antes de qualquer coisa, a influência nociva da colonialidade nos mais diversos níveis, que são locais, regionais, nacionais e, sobretudo, globais, manifestos nas relações humanas, em específico ad que tendem a fixar-nos pela dominação, exploração e conflito. São, ao todo, ações machistas e sexistas ao dever-fazer, estereotipadas nas profissões ou ainda na escolha de um determinado curso universitário, nos saberes hegemônicos dentre os quais nos subjugam.

Desse modo, protagonizar um saber (conhecimento) que elabore um novo pensamento de gênero é reconhecer os efeitos de como foi tratado ao longo da história, precisa, antes, levar em questão as percepções das próprias envolvidas e incluir o processo educacional. Esse olhar deve apontar para mudanças como experiências capazes de desconstruir no universo acadêmico e, para além desse, todas as formas de opressão desenvolvidas a gênero.

Desse modo, chamo a atenção para um protagonismo de mulheres professoras como indispensáveis à proposta de inserir na pauta da discussão na universidade a inclusão de gênero, para que se possa falar de machismo, sexismo e misoginia como parte opressora da história das mulheres e, a partir disso, criar uma nova maneira de educar para a diversidade e o respeito e igualdade de gênero como pauta dos saberes inclusivos por parte delas.

A trajetória dessas professoras é um indicativo das questões de gênero tecidas ao longo de suas vidas até a escolha pela formação inicial em Pedagogia, e consequentemente sua atuação na universidade como docentes. Vale notar que elas tiveram atuação fundamental na formação de

laços sociais significativos que culminaram com a conquista da docência. Para entendermos esse processo, cumpre inicialmente delinear a história protagonista dessas mulheres e professoras.

Assim, para concretização desta subseção utilizei-me da aplicação das entrevistas. As entrevistas obedecem à amostra integral realizada em campo, isto é, totalizando (3) três participantes. Os depoimentos por parte dessas colaboradoras seguem a condição de anônimas, as quais a partir de agora passo a representar em forma de depoimentos, nomeando-as como Professora A, Professora B e Professora C, de modo a preservar suas identidades, conforme o TCLE dessa pesquisa. O direcionamento da abordagem com as professoras também é conduzido de modo a captar a percepção em torno da formação de mentalidades.

Tal estratégia se faz em virtude de assistir um novo cenário sendo construído a partir das novas concepções sociais de gênero. Essas declarações de gênero, têm se constituído exigências que impactam e assustam as formas tradicionais mais vivenciadas pelos indivíduos, isto é, os que se apresentam com maior incidência no componente das relações vistas na sociedade – homem e mulher. Entre idas e vindas em torno desses confrontos, vê-se a possibilidade de trazer ao diálogo o debate em relação às evidências de novos episódios culturais em torno das questões de gênero.

Assim, no percurso formativo das professoras colaboradoras deste estudo, as trajetórias que ressaltam se relacionam às memórias autobibliográficas que narram recordações dos seus aspectos escolares. Essas memórias se dão de formas diferenciadas e motivadas a partir de contextos que assinalo como: **Memória de afeto**, identificado no percurso da Professora A; **Memória Técnica/Consciente**, caso da Professora B; e a **Memória de aproximação Objetiva/Prática**, na trajetória formativa da Professora C.

Essas memórias atravessam minhas análises a partir das percepções implicadas no Ser, Saber e Poder que envolvem suas escolhas pessoais de entrada na carreira. Assim, de acordo com Gauer e Gomes (2008, p. 1) "a recordação de eventos pessoais vividos no passado constitui a memória autobiográfica, a síntese e a referência de nossas histórias de vida". Nesse sentido, o ato de recordar envolve habilidades cognitivas atreladas a lembranças de um fato pessoal, aqui tratando-se do percurso formativo dessas professoras.

Na esteira com Bock, Furtado e Teixeira (2001, p. 417), a história pessoal é rica em elementos internos, "o ser procura, ao escolher uma profissão, planejar um ser para si mesmo – 'O que quero ser na vida'. O processo de escolha de profissão é, pois, um momento do processo de identidade do indivíduo".

Segundo a/os autora/es, a escolha, portanto, pela profissão, envolve todos os elementos que ingressaram no mundo psíquico de um ser. São as expectativas em relação a si próprio, seus gostos, as habilidades que já desenvolveu até o momento, a profissão das pessoas que lhe são

significativas, as imagens registradas no seu mundo interior relacionadas às profissões, a percepção que tem de suas condições materiais, seus limites e possibilidades, seus desejos, tudo aquilo que deseja negar, tudo aquilo que deseja afirmar, enfim, todo seu mundo interno é mobilizado para a escolha profissional, inclusive fatores inconscientes, que também entram neste jogo, e com muita força (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Isto é perceptível na trajetória formativa da **Professora A**, sendo que sua inserção à Pedagogia remonta a seus pais e, em especial, a importantes professoras com quem estabeleceu contato, associando a elas influência na tomada de decisão pela carreira. Sua trajetória inicia-se na década de 1968, nasceu na cidade de Macapá-AP, é casada e mãe de uma filha de 14 anos e um filho de 18 anos de idade. Ela apoia-se nas lembranças de como avalia ter escolhido a Pedagogia como carreira: "lembro que quando eu era pequena ficava na frente do pátio com a minha mãe: lá vai a professora, ah, ela é professora. Então, olha! A fulana de tal é professora! Então é uma pessoa de destaque. Então isso sempre me chamou a atenção" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

A fala acima e a seguir apontam para origem e influências pessoais que culminaram com sua decisão. Para ela a profissão recorda **memórias de afeto** que são, antes, frutos dos contatos ainda na infância: "Tive uma excelente professora particular que morava em frente à minha casa, Nilda! Nunca esqueci o nome dela" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Os laços de afeto que ela cria com a professora Nilda na infância revelam sua admiração e perspectiva da profissão refletida na maneira como essa professora a conduzia, encontro que teve início ainda no processo de sua alfabetização: "minha mãe, na pressa do processo de alfabetização [...] me colocou com a Nilda. Então a Nilda tinha toda uma paciência [...]" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Ela me conta a forma como percebe a influência que teve na escolha da profissão, primeiro em relação à Nilda: "eu penso que, pelas minhas memórias, eu acho que a Nilda, nesse contexto todo, possa ter me influenciado, pela delicadeza do trabalho e pela grandiosidade que é ensinar uma criança a saber ler e escrever, sempre admirava muito isso nela" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas). Ela destaca, ainda, outra pessoa igualmente potencial na escolha pela Pedagogia: "Das professoras que me influenciaram, tive uma também, que é a professora Ana Barriga, ela ainda é viva até hoje, foi uma excelente professora, muito competente" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Hoje com 51 anos de idade, a Professora A é graduada em Pedagogia (1989-1994) e também formada em Economia (1989-1995); é doutora em Educação e vem há 22 anos exercendo a docência na Educação Superior. Seus relatos apontam as professoras Nilda e Ana Barriga como mulheres que fizeram-na perceber que a profissão valia a pena e era bonita: "Então, são figuras profissionais que de fato fizeram eu perceber naquele tempo que a profissão valia a pena. Era bonita (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas)". Ela menciona ter apreço a esta profissão à época de sua escolha, em especial aos vínculos afetivos que a tornaram interessante e fazendo com que fosse selecionada como carreira.

Os vínculos afetivos, aqui, partem de um estimulo externo, isto é, das relações sociais construídas, às quais se atribui um significado de tonalidade afetiva (BOCK; FURTADO & TEIXEIRA, 2001). Isto que significa dizer que os afetos são responsáveis por nos ajudarem a avaliar as situações, servindo de critérios de valoração positiva ou negativa para as situações de nossa vida, tal como foi possível perceber o critério com que a Professora A determinou importância positiva no narrar do carinho, da delicadeza e da ternura que deu cor/significado a sua carreira enquanto docente, levando-a escolher a Pedagogia como profissão.

De acordo com as/os autoras/es, os afetos "preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio" (BOCK; FURTADO & TEIXEIRA, 2001, p. 253). Sendo, portanto, no caso da memória de afeto da Professora A, condizente com o sentimento, que é um estado durável do ponto de vista do tempo, levando-a a memorar sua trajetória formativa, desde a infância.

Em vista disso, os sentimentos agradáveis com que identificamos pela categoria da memória de afeto, demostra as representatividades de mulheres professoras importantes à infância escolar da Professora colaboradora deste estudo, que ao ensiná-la, despertou encanto pela profissão, ajudando-a assim, na decisão da carreira. Os sentimentos que ela elabora, é elemento que dá sentido à sua memória de afeto. Portanto, comunicável na medida que as representações de coisa e palavra formam com os afetos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Tratando-se da segunda entrevistada, a **Professora B**, tem 47 anos de idade e cursou Pedagogia entre 1989 a 1995. É casada, mãe de 1 filho, doutora pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e vem há 23 anos atuando como professora na Educação Superior.

Ela me conta que a entrada na carreira e a escolha da profissão tem relações com sua figura materna. Ela veio de uma família em que sempre percebeu a mãe à frente do tempo em que estava e isto coligiu na forma como via a vida e suas escolhas: "Eu vim de uma família que a minha mãe

sempre foi uma pessoa além do tempo dela" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

A história de vida da mãe trabalhadora na década de 1970 e que depois, ao contrair matrimônio com seu pai decidi abrir mão do trabalho para dedicar-se à família, é uma história que ela reproduz e associa à dedicação com que se envolveu com os estudos: "Então eu observo que depois ela cria a gente com aquela sensação de que a gente não deve tá preocupada com o lar [...] era uma educação voltada para a formação, ela queria que a gente estudasse" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

As memórias de como sua mãe a educava para os estudos foram fundamentais no processo de sua escolarização e **memória mais técnica/consciente** na escolha de sua profissão. O gosto pela liberdade e autonomia na tomada de suas decisões é um relato que descreve com orgulho, tendo atribuído a isso, personalidade motivada na infância: "eu gosto de fazer as minhas coisas, eu sempre fui assim desde criança" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Ela me conta que sempre observou diferenças em relação aos seus gostos e atitudes das outras meninas da escola, pois seus gostos eram pela leitura, coisa que sua mãe incentivava, ao passo que se distanciava cada vez mais da educação do lar, em que as demais meninas se sobressaíam: "eu tinha muita dificuldade com a educação do lar na escola, porque eu não sabia fazer nada. Eu gostava de ler, adorava livros, estudar, coisas que ela [a mãe] mantinha na nossa cabeça" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Ela prossegue descrevendo que sua personalidade e autonomia na escolha pela profissão foi tomada por essa perspectiva e de fazer si mesma orgulhosa no futuro: "Sempre fui muito comunicativa, tudo muito diferente daquele tempo em que as crianças eram muito, né?! Eu já era o contrário, eu gostava de diálogos, de pessoas, e queria ser alguém importante. Tipo assim, queria ser alguém de quem sentisse orgulho" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Ela destaca que esse estigma era algo tão intenso em si que não tentou-se por olhar sua escolha de outra forma, apesar de perceber uma forte tendência em sua estrutura familiar: "[...] eu vim fazer a universidade e foi muito interessante a minha opção pela Pedagogia, porque a tendência era fazer o Direito, meu irmão tinha passado no Direito e havia toda uma influência" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

As influências formativas que a rodeavam não a distanciaram do objetivo que buscava: o de se orgulhar. Logo, a escolha da Pedagogia foi estritamente estabelecida pela identificação e

admiração que envolvia seus achados quanto à prática dessa profissão: “E aí eu andando e escolhendo, eu me identifiquei muito com a Pedagogia, porque eu sempre gostei dessa questão de ensinar” (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Na esteira com as falas da Professora B, a categoria que denominei de memória técnica/consciente é um achado em sua narrativa, pois a mesma traz à memória elementos de como avalia interiormente sua inclinação aos estudos, aos gostos específicos para o ensino que deram sentido a sua voluntária escolha pela Pedagogia e as questões exteriores como o abandono do trabalho de sua mãe, bem como a influência diante das expectativas formativas que contornavam o irmão que iniciava o Curso de Direito e do conhecimento da proposta do fazer pedagógico, enquanto curso de Pedagogia.

Os estudos teóricos de Bock, Furtado e Teixeira (2001) destacam que o consciente é “o sistema do aparelho psíquico que recebe ao mesmo tempo as informações do mundo exterior e as do mundo interior. Na consciência, destaca-se o fenômeno da percepção, principalmente a percepção do mundo exterior, a atenção, o raciocínio” (2001, p. 32).

Nesse sentido, o processamento das ações com que se dão as percepções em específico do mundo exterior indicam uma participação histórica em que ser consciente é estar no mundo, considerando, inclusive, as qualidades da consciência como a vontade dirigida e determinada, que pressupõem persistência (JUNG, 1978). Sendo, pois, adquiridos por homens e mulheres ao longo da história.

No que compete à trajetória formativa da terceira colaboradora deste estudo, **Professora C**, ela tem 47 anos, nasceu em Fortaleza - CE, é casada e mãe de uma filha de 10 anos e 1 filho de 8 anos de idade. Cursou Pedagogia entre os anos 1995 a 2000, possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e vem há 14 anos contribuindo com o trabalho docente na Educação Superior. Seu percurso até a formação em Pedagogia recorda inúmeras mudanças de cidades/Estados e instituições escolares na Federação Brasileira.

Ela expõe **memórias de aproximação objetiva/prática** ao decidir-se pela Pedagogia. Suas aproximações e experiências educativas deram origem à busca pela formação a partir dos contatos iniciais que teve com uma escolinha em Macapá. Seu percurso até a profissão se estabelece quando vem à capital com intuito de ajudar seu irmão na área administrativa de um negócio imobiliário no qual ele investia. Hospedada na casa do sogro de seu irmão, ela me conta como se aproxima da carreira: “Fiquei hospedada por um bom tempo na casa do sogro dele, que na época tinha uma escolinha, [...] e me aproximei da escola, me aproximei das professoras, das filhas dele que eram

professoras também, fiz muitas amizades" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Ela me diz que essa aproximação ganha outros horizontes ligados às atividades práticas da profissão: "comecei ajudando a fazer mural pelas habilidades artísticas que eu tinha, eu não tinha o que fazer no sábado, era o dia de planejamento, eu ia pra escola e comecei a ajudar no planejamento" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

A professora anuncia que isso desencadeou em convites às atividades educacionais: "acabei sendo convidada para primeiramente dar aula particular para alguns alunos com dificuldades" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas). Sem a intenção de dar continuidade a essas atividades, a professora me conta que um novo convite lhe foi feito, dessa vez se tratava de assumir uma sala de aula. Sua fala exprime a forma leiga com que experienciava à docência: "comecei a dar aula para substituir uma professora que estava com problemas, não estava dando conta dos temas, então comecei de forma bem leiga a ser professora" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

As experiências objetivas/práticas determinaram sua volta aos estudos, pois antes de vir a Macapá, teve o curso de Arquitetura e Urbanismo interrompido diante de uma crise financeira que acometia sua família. Tais experiências deram sentido à opção pelo curso de Pedagogia: "[...] e, por conta dessa experiência, estava há menos de um ano em Macapá e resolvi voltar a estudar, e a minha opção foi fazer o curso de Pedagogia, fiz o vestibular para Pedagogia e fui aprovada" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

De acordo com Bock (1987), considerando nossas vivências em uma sociedade capitalista, o indivíduo é escolhido para uma profissão, isto é, as influências dos fatores sociais, da estrutura de classes, dos meios de comunicação e, de certa forma, da herança social, são o que faz o indivíduo ingressar na carreira. Em vista disso, as experiências de aproximação objetiva/prática dos fatores sociais e de comunicação que foram estabelecidos pela Professora C, que aponta para que a escolha profissional também tem sua história.

Em comum nas falas e perspectivas de análise traçadas sobre o aspecto das trajetórias formativas dessas professoras, a entrada na carreira, isto é, a escolha pelo Curso de Pedagogia, propôs memórias de reconhecimento docente por parte das colaboradoras, pois como pessoas históricas, sociais e políticas, suas escolhas envolveram formas de enxergar o mundo à volta, seus contextos e atuações. As percepções sobre a profissão e formas de conduzi-las são específicas em suas narrativas, levando-as a se perceberem protagonistas de suas experiências.

Na esteira com Tardif (2014, p. 11), a entrada na carreira "[…] é um período realmente importante na história profissional de um/a professor/a, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". Como vimos, isso pode ocorrer de diversificadas formas e motivações. Nas trajetórias formativas das professoras até a escolha pela profissão, as memórias de afeto, técnica/consciente e a objetiva/prática evidenciaram algumas dessas relações de entrada na carreira, que são importantes na compreensão do cotidiano de atividades docentes, aqui vislumbrado à luz da decolonialidade de gênero na UNIFAP.

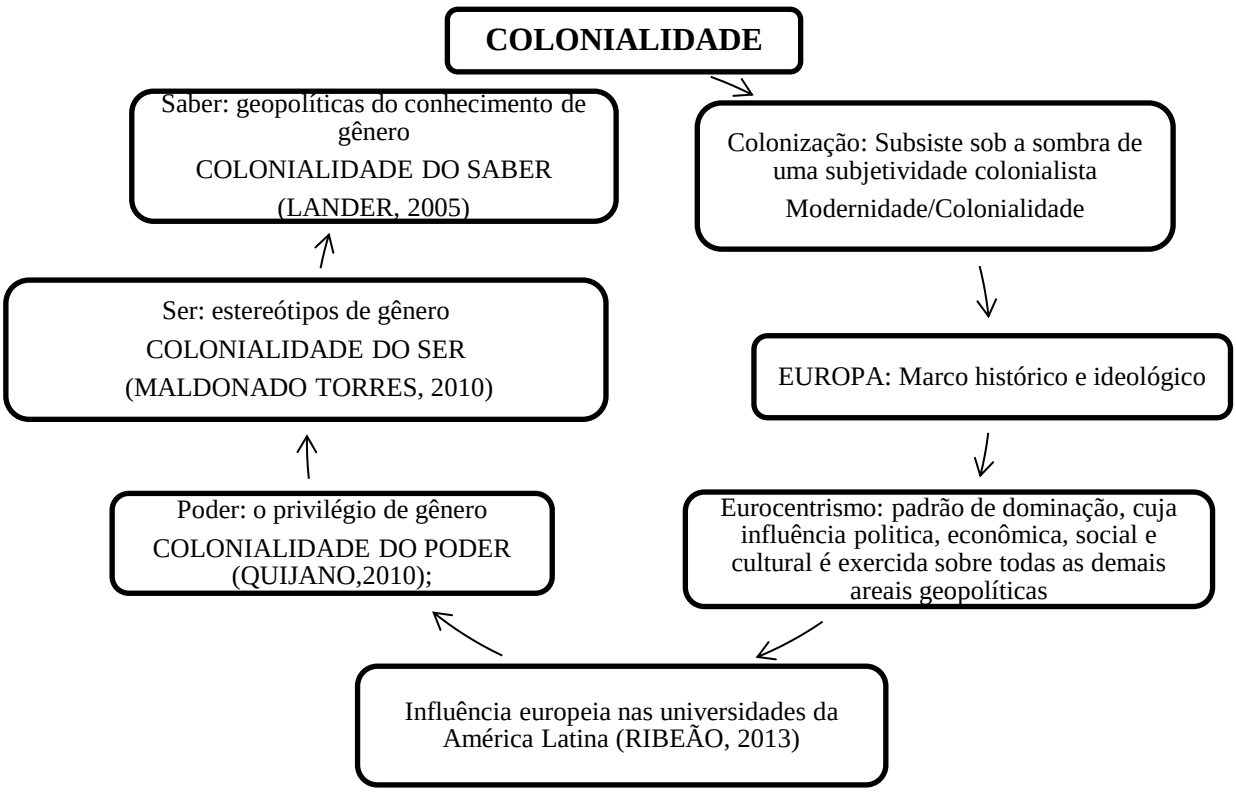
Desse modo, a forma como essas professoras avistam as percepções de gênero na universidade podem estar articuladas e representadas por meio de suas histórias educacionais e profissionais. Vale notar que as professoram compõem a docência universitária no curso de Pedagogia da UNIFAP, onde as relações de gênero cruzam suas vivências diárias, que são individuais, mas também coletivas, no conjunto de suas percepções. A seguir adentro nessas percepções em um diálogo a partir do que diz o feminino docente.

3.3 Percepções das professoras do curso de Pedagogia

Nesta subseção apresento as percepções das professoras em torno das questões de gênero, elucidando entendimentos e ações de como percebem essas temáticas no meio acadêmico, do convívio em sala, nos corredores e/ou nos demais espaços da universidade, partindo inicialmente de próprios conceitos e atitudes individuais construídos ao longo de suas vidas. Aqui faço uso das perguntas que reuni do roteiro de A – E das entrevistas; organizei-as de modo a tecer análises sobre os aspectos de Ser, Saber e Poder, respectivamente, de modo a dar linearidade e dialogicidade na compreensão e fluidez desse texto de análise.

Diante do exposto, as análises partem da referência colonial discutida na primeira seção desta dissertação, abaixo, como síntese apresento a figura 1, para que visualizemos a colonialidade assentada nos processos atuais que ocorrem na universidade do ponto de vista de gênero. Os autores bases dessas discussões ajudam na compreensão de que a colonialidade subsiste sob a sombra de uma subjetividade colonialista, cujo marco histórico e ideológico surge na Europa a partir de um padrão de poder: o eurocentrismo.

Figura 1 - Colonialidade de gênero na universidade



Fonte: Elaboração da própria autora.

Nesta perspectiva, tomando como base Candau (2012, p. 83), "As diferenças culturais –, étnicas, de gênero, [...] entre outras – se manifestam em todas as cores, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão". Nesse sentido, as percepções das colaboradoras sobre gênero são aqui manifestas a partir de sua perspectiva do feminino nos espaços da Universidade. Além disso, embora existentes, as diferenças culturais como a de gênero ainda é tema recente ao debate da educação formal básica e superior do país, todavia muito presente em todos os sentidos que as envolvem.

A pensar nisto, me aproximo de um enxergar sensível e cuidadoso, e que não preciso ir distante para consegui-lo, pois é algo que não é externo à universidade e às envolvidas, mais presente no convívio e realidade das mesmas. Recorro, assim, às mulheres e professoras do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP de modo a conhecer suas percepções sobre gênero no que compete o Ser, o Saber e o Poder em suas vivências universitárias.

3.3.2 Ser: Mulher e professora Universitária

Na organização colonial e moderna de gênero a questão que envolve o Ser (enquanto sujeito mulher) se configura dentro e a partir de concepções reguladoras da própria colonialidade. Isso porque, segundo Maria Lugones (2014), dentro da colonialidade não há uma mulher universal, pois a colonização atingiu de maneiras diferentes as mulheres, sendo importante articulá-las e representá-las em uma análise não só de gênero, mas de outras categorias, como a de classe social. Aqui sob o enfoque: professora universitária.

Nesse sentido, a medida que os debates acontecem e as regulações vem sendo esclarecidas, mais perceptíveis tem sido as tensões e melhor avaliadas e propostas pelo Corpo-política de mulheres, e neste estudo, por professoras universitárias. Esse conjunto de sujeitos têm assumido frentes diversas de trabalho nas universidades e vêm exercendo um protagonismo frente ao tema relativo a organização colonial e moderna de gênero.

Esse protagonismo ocorre de modo a politizar suas existências ora em suas razões cotidianas, ora quando convidadas a falar do assunto, em específico aqui levadas a reflexão sobre suas percepções de Ser e implicações do privilégio patriarcal sobre si e suas atividades. Vale destacar pelos estudos de Lugones (2014), que anterior a colonização não existia separações de gênero, e tal como aponta os estudos de Evelyn Reed (1980) as sociedades se organizavam sob o reconhecimento matriarcal, em que as mulheres eram honradas e respeitadas pelos homens, e as relações eram estabelecidas em benefício de toda a comunidade e os resultado dos seus trabalhos eram divididos sobre uma base igualitária.

Todavia, os anos vindouros da colonização, segundo os estudos das autoras, classificou e levou à inferiorização um número cada vez maior de mulheres o que independe de instituições e espaços, mas decorrem das regulações com as quais permaneceu relegados ao nosso sexo. Nesse sentido, na qualidade de Ser, destaco a seguir a corpo-política (de docentes do Curso de Pedagogia da UNIFAP), *locus* de enunciação do sujeito que fala (GROSFOGUEL, 2010), situando assim, as falas enquanto conhecimento de Ser e traçando análises dessas falas epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder.

Direciono assim, questões de análise que caracterizam o que é ser mulher e professora na universidade hoje, entendendo que suas falas das colaboradoras exprimem o sentido de Ser a partir da estratificação social – mulher e professora. Desse modo, segundo a classificação social dos individuos e das relações culturais ou intersubjetivas de Quijano (2010), tem como base à colonialidade das relações de gênero ordenadas em torno da colonialidade do Poder, que sem dúvida foi um achado em nossas análises de Ser.

Cabe inicialmente, o entendimento de que os padrões de organização europeus nas sociedades não conseguiram a destruição total de gênero, embora nas subjetividades foram impregnadas por uma hegemonia imposta, as relações interpessoais subjetivas sobreviveram ao longo do tempo com seus dominados. Assim, muito embora essa hegemonia foi e tem sido contestada pelos modos de percepções eurocêntricas e de conhecimentos numa grande parte da população e de mulheres, não é nosso juízo crítico de análise criarmos aqui um imaginário de quem é colonizada, mas sim de observar quais os efeitos, ter consciência dos danos, e da busca por superar a colonialidade que adianto aqui cruzarem as formas de Serem Mulheres e professoras na Universidade.

Desse modo, não basta somente o conhecimento dos processos que se davam nas sociedades matriarcais de modo a sustentar a decolonialidade, mas ao conjunto de condições com que gênero foi marcado pela colonização, o qual reforçou um enraizado modo de produção capitalista e de opressão social ao longo dos séculos, convertidos em posteriores regulações via colonialidade que tentou justificar desde os tempos mais antigos e atuais a derrocada do gênero feminino à inferioridades na história (REED, 1980).

3.3.2.1 Corpo-política docente: vivências de gênero na UNIFAP

Ser mulher e professora na sociedade tornou-se desafio e sinônimo de luta; entre outras palavras, a que dá sentido à decolonização. Posicionar-me no desmitificar do único lugar para qual fomos designadas ou de afazeres padronizados que seguem presentes nas vivências da universidade, às vezes é uma luta árdua, constante e inquietante. As falas a seguir demostram isso e perpassam percepções de Ser (mulher e professora) na universidade hoje, em especial na UNIFAP, já que explicitamente gênero é, sem dúvida, a categoria a partir do sexo mais antiga, imediata e prolongada na mundialização.

O olhar das professoras colaboradoras apontam para três questões de análise que dão significado de Ser a partir da estrutura colonial/moderna, patriarcal e capitalista, estes significados descritos nessa análise partem de: Ser, como **vigilância de gênero** (cobranças sob a sombra e implicações do patriarcal); Ser, como **hierarquização de gênero** (destaque aos efeitos da hierarquia patriarcal à cargos superiores que assumem); e o Ser, enquanto **estereótipos de gênero** (papeis sociais do feminino com destaque à presença na universidade). Essa análise é contemplada ainda com colocações das próprias colaboradoras que dão sentido à superação dessas questões.

Como resposta à pergunta sobre **Como é Ser Mulher e professora Universitária?** Um significado de Ser revela-se coincidido as múltiplas responsabilidades e funções sociais que a

universidade carrega enquanto instituição de ensino superior, assim conforme a Professora A: “ser mulher e professora universitária são múltiplas responsabilidades, porque na verdade o papel e a função da universidade é muito grande” (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

A colaboradora acrescenta os objetivos formativos tanto do papel que desempenha a universidade, quanto o que direciona as responsabilidades de mulher e professora na Instituição: “de constituir e reconstituir conhecimentos plurais, [...] de construir novos conhecimentos e simultaneamente compartilhar novos conhecimentos” (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Assim, mediante essa agenda comprometida em torno dos conhecimentos quando se é mulher e professora, bem como da função clara e objetiva sobre a universidade e que aproxima-a do significado de Ser, ela apresenta um elemento novo a esse significado, o elemento da cobrança: “[...]a gente se cobra muito, né?” (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas). O depoimento da professora aponta para a árdua cobrança ligado ao ponto de vista de sua posição (Mulher e Professora Universitária).

As falas seguintes da professora me ajudam a compreender um exercício de **vigilância de gênero** em seu espaço de atuação, em especial na forma como ela compreende o significado de Ser na universidade: “sendo mulher numa sociedade extremamente machista a gente se cobra do ponto de vista da nossa posição, das nossas concepções” (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas). Tal vigilância de gênero, isto é, sobre a forma como se é mulher e professora na universidade vale destacar um domínio racional único, pré-existente e europeu, isto é, o patriarcal, associado às formas com que essa vigilância é operacionalizada pelos próprios indivíduos que vivenciam a posição.

Na perspectiva da sociedade machista que a professora remete refletir, as cobranças são vigiadas (disciplinadas) em particular sobre nós, mulheres e professoras, sob formas que foram estabelecidas com o eurocentrismo e que desde o passado foram sendo justadas a formas sutis e docilizadas quase não perceptíveis em nossas vivências, isto é, conduzidas e sentidas como naturais nas atividades que desempenhamos. Isto porque cria-se uma carga para além de nossas responsabilidades, levando-nos a aderir formas duras na condução de nossa atuação e concepções; este modo de relacionar é uma forma “eficiente” ditada sob a sombra do patriarcal, que pelo longo tempo alcançou as mentalidades humanas.

Desse modo, no sistema de vigilância de gênero, as experiências naturalizadas afetam a forma como somos em nossas relações em sociedade. Para Foucault (2013, p. 132), “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem

limitações, proibições ou obrigações". Nesse sentido, o patriarcal, sobretudo sob um esquema de docilidade que se dá sobre os corpos, na qual a escala, objeto e modalidade constituem essa técnica, fazem com que se prolongue sua naturalização e, consequentemente, seus efeitos da técnica.

Percebo, assim, que no caso da Professora A, ela reconhece que a sociedade é culturalmente machista. Este reconhecimento do colonial e a associação das cobranças que faz em relação a si mesma permite inferir que a vigilância de gênero é questão racional na cultura do patriarcado, que em decorrência da atuação e formação da mentalidade cristalizada de ser mulher em sociedade foi antes perspectivada sob pontos de vista da posição e mentalidade legitimada do masculino.

Perceber essa relação imposta ao conjunto das atividades que desenvolve a mulher e professora na universidade hoje, dado à sociedade em que está imersa, a fala da professora apresenta angústias que essas cobranças trazem, ao passo que mostra o anseio por incidir sobre esse modelo. Desse modo, a análise da vigilância de gênero alcança outro lócus, o lado subalterno das relações de gênero: "a gente se cobra muito. Se a gente não está fazendo, não está trabalhando, não está sendo um veículo transmissor de múltiplas concepções de conhecimento e construindo novos conhecimentos a partir da pesquisa e do ponto de vista hegemônico" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

É possível perceber como a vigilância de gênero opera neste caso, quando é evidente na percepção da professora o efeito histórico do machismo em que estamos cercadas. As cobranças partem também de uma ação pessoal que a faz ativista nesse processo, uma vez que percebe está inserida em uma estrutura de sociedade de predomínio do patriarcado em que é vítima de um processo duplamente excludente do ponto de vista do gênero. Nesse sentido, a vigilância de gênero é também manifesta quando nos tornamos conscientes do Ser que tal sociedade tenta regular e controlar no fazer, no pensar e no estar na universidade:

> [...] então, a gente o tempo todo se interroga. Eu acho que como mulher, como professora a gente se interroga porque nós somos vítimas duplamente de um processo totalmente excludente, então as interrogações permanentes são essas (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

A fala da professora, portanto, se aproxima de uma posição contra-hegemônica diante dessa relação de vigilância de gênero em que excluí. Tal questão, ao meu ver, é decolonial, pois ela se preocupa com uma ação capaz de romper os limites existentes educativos que impede e/ou torna invisível uma educação plural; sobretudo, ela se interroga se seu fazer corrobora ao pluralismo, suas interrogações se dão entorno dessa proposta social mais humanizada das relações

e apontam para desconstrução de modelos hegemônicos atentando-se para que surja ali em meio ao patriarcado com qual divide presença.

Contudo, a angústia por cobrar-se é uma reflexão que se dá devido ao histórico encontro da mulher com o colonial que se sobressai nesta análise, pois as identidades femininas foram e ainda são reguladas pela sombra da vigilância dado ao domínio do patriarcado, que vê sua presença na universidade assumindo frentes de trabalho deslocadas do gênero válido, e portanto, gerindo formas de regular e vigiar e punir suas ações, pois como vimos na segunda seção desta dissertação, foi e tem sido privilégio do masculino, causando esse efeito que é histórico e problemático e que reproduz de forma duradoura na sociedade.

Logo, Ser Mulher e Professora universitária na perspectiva da vigilância de gênero com a qual identificamos na percepção de Ser da Professora A, mostra que o Ser Mulher e Professora nos situa do lado subalterno das relações de gênero, e neste lado, as pressões de uma sociedade patriarcal nos torna vigilantes de nós mesmas, portanto vítimas duplamente do processo hegemônico, levando-nos quando conscientes disso, interrogar tais questões que nos aflige na universidade e sobre elas agir de forma contra-hegemônica.

Na esteira com Foucault na escala do controle, o corpo é tratado de forma detalhada e exerce sobre ele certa coerção sem folga, de modo a mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. Em relação ao objeto, o controle deixa de ser operante e entra em ação a economia, a eficácia dos movimentos, a organização interna e a coação se apresenta nas forças. Nesse sentido:

> [...] a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre o resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (FOUCAULT, 2013, p. 132-133).

Em vista disso, esse conjunto nos processos das atividades que Foucault faz menção, é o que dá sentido às formas como nos organizamos, seja por interferências diretas ou internas ligadas à vigilância. Essa última acaba tomando todo o curso: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2013, p. 113).

Logo, as disciplinas equivalem a cobranças que podem estar ligadas tanto às questões que são hegemônicas como contra-hegemônicas dentro dos espaços predominantemente hegemônicos, como é a universidade. Desse modo, a fala da Professora A revela o desconforto feminino causado

pela disciplina sutil neste espaço, causando operacionalização e controle em suas atividades cotidianas.

Ao perguntar para professora B o que é Ser mulher e professora universitária, de forma objetiva ela revela ser tudo: “Ah, pra mim é tudo!” (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas). Sua expressão é carregada de orgulho pela profissão. Isto mostra o envolvimento da professora ao contar-me sobre o orgulho que sente, mas também fala das suas frustações com a profissão, que estão ligadas à ausência de reconhecimento financeiro diante de seus esforços formativos; isso, todavia, não a faz desistir do encanto pela profissão e por até onde chegou:

> [...] para mim, apesar que eu me frustro hoje por perceber que não há reconhecimento do ponto de vista financeiro, porque eu sou uma pessoa que fiz dois doutorados, assim eu estudei muito, mas pra mim é tudo! Porque eu cheguei em uma coisa que eu queria né? E chegar em um doutorado foi importante (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

A fala da professora apresenta vários destaques à qualidade técnica dada aos esforços de sua busca pela formação. A valorização que percebe não haver também se constata com outro incomodo a esse respeito, o fato de perceber atitudes discriminatórias pelo fato de ser ela mulher e professora à frente de cargos mais altos na universidade, levando-a ao desgaste emocional, pois, entra em questão as **hierarquias de gênero**, onde em uma sociedade machista, como bem nos noticiou a Professora A, considera sempre a segunda posição, isto é, a subalternidade o lugar para se estar uma mulher.

A hierarquia de gênero, no sentido da fala da professora a seguir, apresenta a contraposição aos efeitos causados por padrões pré-estabelecidos entre os sexos. De acordo com Maria Lugones (2014) existe uma compreensão de que a relação entre homens e mulheres se configura como construções marcadas por distinções hierárquicas que são centrais à modernidade colonial. Tal configuração cria uma posição privilegiada do homem em todas as questões fundamentais manifestas material e culturalmente, levando-nos a pelejarmos por nossos direitos diariamente e enfrentar as dores dessa difícil tarefa. Isto porque, para nós mulheres, o mito equivalente dessa hierarquia fundou sua base em uma concepção natural, e não historicamente construída.

Nessa perspectiva, a fala da Professora B expressa o sentimento e denúncia dessa hierarquia na situação inversa da concepção natural, porém impregnada no efeito que este pensamento trouxe a realidade social de nós mulheres na contemporaneidade: “[...] depois que eu assumi a gestão eu senti muita dificuldade e isso me fez sofrer um pouco, e eu sentia necessidade de dialogar um

pouco sobre isso. Eu tive oportunidades, e em todos os períodos quando estive em algum cargo sempre fui discriminada" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

De acordo com Grosfoguel (2010), o sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno foi responsável por criar hierarquias diversas, inclusive as de gênero. Tais classificações hierárquicas nos colocaram, nesse sistema enquanto mulheres, em uma posição demarcadamente inferior ao homem. Podemos depreender que a realidade social da mulher passa a mudar quando as regulações parecem ser questionadas e nos incluir nos espaços como o da universidade. Esse fenômeno, em que pese sua retórica marcada por lutas e enfrentamentos contra os diversos tipos de preconceito, de discriminações, de machismo, dentre outros processos opressivos, tem levado a exclusão das mulheres nesses espaços de poder que historicamente foram destinados aos homens.

No que compete à terceira entrevistada, Ser mulher e professora é um significado revelado com aflição em sua fala: "Não é fácil, não é fácil. Porque, assim, existem várias questões" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas). A fala exprime a existência de várias questões implicadas na forma como percebe o Ser Mulher e professora universitária, como as questões culturais e de tradição que a fazem intuir formas e estratificações sociais do Ser Mulher em sociedade. A maneira como ela elabora o seu significado de Ser Mulher e professora se dá aqui por meio da análise dos **estereótipos de gênero**.

A fala da professora aponta para uma perspectiva separável das questões de gênero e em especial dos estereótipos ligadas ao Ser Mulher, daquelas de dentro de casa e fora deste ambiente. Ela elabora seu significado com destaque à forma como que os estereótipos foram criados em torno do feminino, enquanto categoria social geral. Nesse sentido, ela diz:

> Primeiro, assim, a questão familiar, ser mulher na família implica já em algumas questões, assim, culturais, de tradição, então, assim, muito comum você ver na família mulheres que cuidam da casa, as mulheres que cuidam da alimentação, mulheres que cuidam dos filhos e quando você é professora você não tá muito dentro de casa (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

O lar historicamente associa-se aos espaços de cuidado, de afazeres específicos e de especialidades próprias do gênero feminino (SCOTT, 1995; LOURO, 1997); esses estereótipos, como vemos na fala da professora, são muito comuns de serem percebidos no exercício das mulheres na sociedade. Todavia, os espaços de atuação e as questões de gênero revelam que, na concepção da Professora, Ser Mulher tem seu significado a partir desses estereótipos que foram

criados, e quando esse espaço é rompido e, consequentemente, as funções, como de professora, não é fácil Ser Mulher e professora, porque esses estereótipos continuam regulando as atuações.

A primeira análise que busco fazer a esse respeito pauta-se na perspectiva do gênero como uma organização separável, de Lugones (2014); observo que, na percepção da professora, existe um distanciamento e/ou um rompimento com os espaços, a depender de onde a Mulher esteja e faça parte. Na perspectiva do distanciamento da tradicional mulher do lar, ela dá exemplo da própria vida: "[...] eu, por exemplo, como eu me envolvi muito durante, vamos dizer assim, a minha solteirice, fui professora em tempo integral, então eu não desenvolvi especialidades do lar" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Ela me conta que quando criança sua família era muito estruturada, e por conta disso havia uma pessoa responsável dos cuidados "[...] nós tínhamos pessoas que trabalhavam em casa, então tinha empregada doméstica, não precisava me especializar, fazer comida, essas coisas" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas). A fala da Professora C apresenta vários níveis de reflexos intimamente relacionados aos estereótipos femininos criados, dentre eles o de especializações para o cuidado da casa, do lar, representativo de uma figura feminina assumindo essas funções.

Em vista disso, ela aponta momentos de sua vida em que as tensões desses estereótipos foram sendo presentes na sua realidade de Ser Mulher e professora:

> Quando eu casei, eu tinha possibilidade também de pagar uma pessoa porque eu trabalhava muito, então só vim sentir um pouco mais esse impacto quando eu tive filhos, porque aí eu passei a cobrar minha presença junto aos filhos e também passei a me sentir mais cobrada socialmente (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Ela me conta que anteriormente a esses novos vínculos, sua estrutura familiar era confortável. Então, embora sentisse as discriminações que sempre existiram em relação às mulheres, isso não a afetava muito, porque nunca deixava de cumprir um determinado trabalho porque tinha que cuidar dos filhos ou do marido:

> [...] meu marido sempre me acompanhou muito, às vezes tinha uma cobrança, mas não era aquela cobrança...vamos dizer assim, de ou você tem que optar, ou cuida de mim ou você cuida do seu trabalho, pelo contrário, sempre respeitou o meu trabalho, embora sempre cobrou um pouquinho mais de presença, mas sempre entendeu e respeitou (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

O depoimento expressa a cobrança social sentida quando casa-se e começam a chegar as crianças à família. Ela percebe que por ser mulher e professora sofre pressões sociais, levando-a a internalizar preocupações com os cuidados do lar e dividir as atividades docentes: [...] "quando eu passei a ter filhos e os filhos pequenos passaram a me exigir mais os cuidados, a presença, eu passei a sentir um pouco mais a pressão de ser mulher e de ser professora, né?" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Ela fala mais disso, exemplificando as preocupações que tem em relação aos filhos e à casa e interrogando seu fazer na universidade, se esse deveria ser mesmo o lugar para estar neste momento:

> E a gente também se cobra: o que eu estou fazendo aqui, como é que estão meus filhos? O que eu poderia está fazendo lá? O que eu vou fazer de diferente para comer? Que não dá pra ir a restaurante todos os dias e sente falta de ter alguém pra fazer, eu não tive essa especialização e parece, assim, que o serviço doméstico pesa um pouquinho mais pro feminino (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Nesse sentido, retomo os estudos de Scott (1995), sendo que a autora ressalta que qualquer significação dada para coisas ou momentos têm seu significado marcado pela história. Assim é para gênero, o significado de Ser Mulher e professora possui contextualização que perpassa a maneira pelas quais homens e mulheres são em sociedade, uma história social. História esta em que os estereótipos refletiram em certa organização social da relação entre os sexos. Desse modo, para a Professora C, Ser mulher está relacionado às questões culturais estereotipadas em diferentes papéis sociais do feminino.

Nesse sentido, a colaboradora compreende que ser mulher está culturalmente ligado ao lar. Consequentemente, depreende que a profissão docente é uma extensão da mulher contemporânea, que se vê ocupando outros lugares, como o da universidade. Ao ocupar outros lugares sociais, como a universidade, que a desprende desse antigo lugar, considera ser um ato difícil, justamente por estar inserida em uma cultura machista.

Assim, as professoras percebem o ser mulher e professora de um ângulo muito comum nas suas falas: de que há uma sobrecarga social sobre o fato de o "Ser mulher e professora" cristalizado em uma estrutura que é histórica e colonial que oprime, discrimina, cobra a atuação, um processo que é danoso e que as afeta nessa condição de Ser Social. As falas exploraram ainda o quão machista é a sociedade em detrimento do feminino, e que estar na universidade, também ambiente onde essas ações acontecem, mostra um retrato do gênero feminino que pouco a pouco se esclarece dessa estrutura e a ela, porém, resiste.

3.3.3 Saber: uma análise crítica de gênero

As aproximações tecidas no livro de autoria de Vera Maria Candau (2012) focalizam interesse na articulação entre educação e interculturalidade de modo a estreitar os saberes e torná-los possíveis nos espaços da educação formal. Tal iniciativa da pesquisadora permeia contextualizar o social, até que se perceba e reconheça a necessidade de envolver temas como gênero enquanto assunto urgente e inadiável à educação na contemporaneidade.

A isto, se dá um debate problematizado, uma vez que pontua dimensões que se revelam obscuras ao debate no âmbito formal, refletindo, assim, desafios e tensões que marcam como proposição a inserção do tema, aqui primeiramente a ser percebido no âmbito de atuação de professoras universitárias. Vê-se, contudo, o justar-se por uma didática crítica de gênero nesta seção como uma disposição à introdução e a autonomia grupal/coletiva sobre as linguagens de gênero na UNIFAP que, a seguir, revelam um conhecimento sendo negado e invisibilizado a partir das vivências dessas protagonistas, mulheres e professoras da Pedagogia.

Desse modo, o conceito de conhecimento em Candau (2012) é compreendida a partir de uma construção histórica, plural, complexa, dinâmica e em continuo processo de reelaboração e ressignificação; Aprender é como um processo ativo de elaborar significados sobre um objeto ou realidade; Ensinar vem a ser o desafio, o despertar dos desejos e buscas, de modo a oferecer pistas para a exploração dos caminhos do conhecimento; as Educadoras são profissionais atualizadas, participantes ativas do debate social e agentes culturais; e Os espaços de saber, como a universidade, são ambientes de diálogo crítico e reflexivo entre diferentes saberes e linguagens.

O autor contempla, portanto, nestes conceitos, a transversalidade da diferença, articulados entre si, formando análise sobre gênero. De acordo com Candau (2012), a profissão docente precisa romper com a antiga identidade que coloca a professora como especialista do conhecimento, visão hegemônica e mediada por conhecimentos eurocêntricos, resistindo à tentativa de dizer o que deve e o que não deve ser ensinado ou como esse conhecimento deve ser expresso.

Tal lógica, segundo a autora, consolida-se diante dos interesses de mercado, e tal como implícitas na lógica, tem sido mero reprodutor desses conhecimentos, me fazendo perceber que lógica nos impele a serem educadoras, e que a "qualidade" de educação que se fala é mercadológica, distanciando das vivências sociais o pluralismo, as diferenças como fonte de conhecimento. Demorei-me ao falar sobre os conhecimentos, pois eles definem um importante passo a seguir de reflexões sobre gênero na universidade, a saber sobre as linguagens nas percepções das colaboradoras da pesquisa.

3.3.3.1 Linguagens de gênero na UNIFAP

Para Tardif (2014, p. 36), "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Na esteira com Deleuze (2005, p. 101), "O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e as funções formalizadas, repartidas segmento segundo as duas grandes condições formais, ver e falar, luz e linguagem: é portanto estratificado, arquivado, dotado de uma segmentaridade relativamente rígida". Em vista do que propõem os dois autores, o saber é formativo e experienciado no cotidiano de uma relação possível com outros agentes.

Nesse sentido, as questões de gênero são um assunto que desperta o interesse pelo conjunto de colaboradoras desta pesquisa. Sendo assim, as professoras A, B e C acham necessária a participação em cursos e/ou eventos de gênero. Também confirmam que já participaram de cursos e/ou eventos referentes à temática de gênero e acreditam que a discussão sobre gênero interferem em sua formação profissional e, consequentemente, para além dela. Essas questões foram levantadas no formulário com perguntas fechadas, sendo possível perceber um aspecto do saber que é oriundo da formação profissional: a busca pela capacitação disciplinar que envolve o aprendizado continuado da profissão.

Nesse caso, o Saber docente e as linguagens de gênero tomam como referência um lócus que é muito mais amplo no ponto de vista da formação: professoras/professores, professoras/técnicos administrativos, professoras/coordenação, professoras/alunas/os, dentre outros, que formalizam a atividade docente e a estratificam a depender das relações que são dispostas, gerando a experiência. Logo, exercer criticamente uma posição de mudança educacional pela via do Saber, trata-se de primeiramente ser compreendido tal conceito como vidas e vivências sociais das colaboradoras em permanente relação histórica com suas experiências profissionais e formativas (TARDIF, 2014).

Assim, o saber de gênero que as colaboradoras elaboram pelas experiências e capacitações que tiveram sobre esse tema aponta para a construção do conceito de gênero utilizado neste estudo, baseando-se na **construção histórica social sobre os sexos**, compreendendo o masculino e feminino diante das relações de poder (SCOTT, 1995). Para além dessas, as que desenvolvem-se sobre as clausuras do biológico que tendem a continuar operantes nas concepções tradicionais do gênero (BUTLER, 2017).

De modo a analisar este ponto de vista, cumpriu perguntar às colaboradoras **o que compreendem por gênero?** Na perspectiva da Professora A, gênero corresponde a: "uma

organização da sociedade, papéis definidos de homem e mulher" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas). Sua percepção de gênero dá destaque à construção histórica social sobre o sexos, cujos construtos definiram formas de atuação sociais. Esclarecida desses papéis que dão sentido à organização social, ela adverte: "papéis estes que são revestidos de conservadorismo e que dão toda uma organização para as instituições, os espaços, sobretudo, atitudes profissionais" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Podemos intuir desta percepção que gênero organiza a sociedade do ponto de vista humano. Em conformidade com Lugones (2014), trata-se de uma lógica construída a partir do binarismo homem e mulher, potencializando a civilização moderna/colonial em uma estrutura que nasce com o capitalismo, definindo formas de atuação fixas às identidades. Apesar desta estrutura que foi construída e que ainda é atual, isso não a torna atada às identidades, pois: "perpassa a organização da sociedade e de sua história automaticamente, por ser constituído pela sociedade é uma discussão que não é estanque, veio se modificando no decorrer da história porque é constituída pelos sujeitos históricos" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Nesse sentido, a história e a cultura, tal como o gênero imerso nesta estrutura, decorre da ação dos sujeitos sociais, podendo modificar formas de organização para além do binário que por muito tempo foi aceito como únicas identidades válidas socialmente. Novas formas de construção passam a ter visibilidade em virtude, por exemplo, de novos questionamentos do ponto de vista da sexualidade. Gênero e Sexualidade estão, neste dado momento histórico, século XXI, sendo discutidos com maior amplitude.

Esse olhar para o gênero é perceptível quando na concepção da Professora B, vemos essa nova abordagem aparecendo em sua percepção para gênero: "eu tenho isso muito claro na minha cabeça: Gênero masculino, feminino e as opções sexuais. Eu tenho essa concepção" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas). Ela diz que essas formas de identidades ainda são uma questão difícil de explicar às pessoas, pois desprende-se dos papéis fixos e seus comportamentos independentes do sexo biológico como formas mais atuais nos estudos de gênero: "a gente teve um curso de violência contra a mulher, que a gente teve trans, homossexuais, porém as questões que discutíamos era as mulheres. Existe a questão do trans, do homossexual, da homossexual, né?" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Posso dizer que os estudos de gênero são hoje entretecidos em várias correntes teóricas, e do ponto de vista da sexualidade, é apropriado dizer orientações sexuais, pois lida com as formas

com que as identidades de gênero organizam-se em suas relações sexuais. Na esteira com que a professora exemplifica, os estudos *queer* é uma teoria que busca desmitificar esse olhar de gênero ligado ao sexo biológico do indivíduo, entendendo que se o indivíduo reconhece-se como mulher/homem apesar do sexo (indicador biológico masculinos e femininos – capacidades reprodutivas); pode ele/ela ter o gênero masculino e feminino, pois, gênero é performático (BUTLER, 2017), isto é, uma identidade social do indivíduo, podendo um corpo masculino (sexo biológico) ser homem/mulher, tal como um corpo feminino (sexo biológico) ser homem/mulher.

Já para Professora C, ao perguntar sobre sua concepção de gênero, as falas a seguir da professora exemplificam: "o macho e a fêmea é uma questão biológica, mas o gênero é uma construção social, é uma identidade que você assume na sociedade em que ela pode ser mais feminina ou menos, é independente do teu sexo biológico, entendeu?" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Para a Professora, gênero se manifesta na perspectiva da construção social em formas de comportamentos culturalmente definidos a homens e mulheres socialmente (os estereótipos de gênero): "eu penso que a questão do gênero é muito mais essa construção social de como a gente se comporta diante das atividades que são culturalmente mais femininas ou masculinas, do que propriamente a questão física" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

A perspectiva da concepção que a professora elabora para gênero se aproxima das concepções de Scott (2014), a saber, que o gênero é uma concepção que compreende o masculino e feminino diante das relações de poder que se constituem na lógica do patriarcal, colonial e capitalista, conhecimento experienciado e, portanto, apreendido no conjunto dessa lógica que a torna cultural do ponto de vista hegemônico das relações de gênero, gerando inclusive ações negativas quando fogem ou distanciam delas, como o caso das pessoas trans.

No tocante às formas como avaliam os conhecimentos e os debates do ponto de vista do gênero na UNIFAP, as professoras ressaltam haver pouca discussão em relação ao tema: "Eu acho que é muito, muito pouco. [...] lembro de uma ação significativa na sociedade da universidade, evento que todo o ano o curso de Sociologia realiza discutindo a questão de gênero, e eu acho ainda que é muito pouco" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

No caso da professora B, há uma questão que lhe incomoda: "tem uma questão que sempre me incomodou e me incomoda até hoje, é a inserção do número de mulheres e homens para determinados cursos" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas). Quanto aos debates sobre o tema, ela ressalta*:*

> Eu acho que é pouco, o que se discute muito é gênero como homossexualidade. Raça, eu vejo isso muito presente. Mas, enquanto movimento de mulheres, aí vem aquela questão do movimento feminista não ser bem aceito, porque a gente não se sente bem representada pelas feministas. Então eu acho que na universidade não tá muito presente, não está muito claro. Então confundem muito gênero com a questão da orientação sexual. (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas)

De acordo com a Professora C: "Eu penso que a gente não tem tido, assim, muitos debates, mas assim, toda a discussão teórica que a gente tem aqui, ela é muito tímida na nossa instituição" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Os conhecimentos sobre gênero esbarram no conjunto das falas das professoras em questões pouco discutidas na UNIFAP. Em face desta pouca discussão que se dá em razão da constituição da lógica do patriarcal, colonial e capitalista que a torna tímida e quase indiscutível na universidade, insiro as falas uma concepção que indique um saber sendo construído pelas colaboradoras em suas experiências docentes de sala de aula e na UNIFAP sobre gênero na perspectiva do feminino. Desse modo, pergunto a elas: **se uma atitude machista ocorresse em sua sala de aula, a partir dessa perspectiva qual seria a reação delas? E como elas se colocariam para mediar o conflito?**

Elas me respondem que, se tratando deste contexto, todas interveriam. As propostas pedagógicas de intervenções são diversas pelo conjunto das colaboradoras: rodas de conversa, diálogo e literaturas sobre o assunto seriam propostas nessa circunstância. Foi comum nas falas das três professoras a **ação de intervenção do ponto de vista profissional**, tanto por parte delas, quanto por parte da responsabilidade que a formação oferecida requer da atitude igualmente profissional e apropriada daquela ou daquele que se tornará profissional em Pedagogia.

A Professora A avalia que sua intervenção nesta hipótese deve ser tomada de forma profissional a partir de roda de conversa e referenciais teóricos, de modo a romper com o machismo em sala de aula:

> Dentro da sala de aula significa pleno exercício profissional, então eu tinha que interceder de forma profissional. Então a primeira coisa é abrir uma roda de conversa, trazer um referencial pra discutir, pra desmitificar esse processo todo do papel do homem e do papel da mulher, é trazer referências que mostrem que a dimensão machista ela tá presente em vários lugares, em vários espaços, e que é preciso romper (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Para a professora é preciso romper a partir da perspectiva do profissional, que para ela liga-se à função da universidade, que é: "o papel da universidade é romper e reconstruir. Porque o conhecimento se faz a partir das relações sociais, então esse é o papel da universidade. Faria o meu papel enquanto educadora nesse processo" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

A professora B diz que: "Ah, eu acho que ia intervir. Eu não sou passiva diante dessas coisas, eu sou primeiro muito verdadeira, muito sincera" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas). A professora coloca sua personalidade feminina diante de uma situação como essa, e se coloca no processo como mulher e professora:

> Eu conversaria com as pessoas e explicaria, como eu tenho sempre colocado. Sempre falo para meus alunos, não de uma forma dizer que homem e mulher, mas sempre dizendo a importância do profissional, né? Então eu sempre coloco isso como importante, como relevante (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

A Professora C tomaria a seguinte posição:

> Eu tentaria dialogar, eu não interferiria, assim, fisicamente, nem tenho corpo pra isso, tipo eu corro de briga, mas certamente eu iria dialogar, eu não concordo que a gente continue preservando esse tipo de postura, eu acho que a gente tem que caminhar em construir uma sociedade que seja mais respeitosa (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Depreendo, a partir da narrativa das colaboradoras, que o machismo é algo presente no ambiente universitário. As professoras, embora reconheçam a pouca atenção que é dada às discussões de gênero na universidade, são protagonistas no processo de reconhecimento e ação para com ações machistas na instituição. Os conhecimentos que perspectivam frente a uma situação possível em sua atividade mostram-nas aptas às experiências de intervenção na superação dessas questões que marcam a divisão desigual entre homens e mulheres na universidade, dadas as formas como enxergam a ação de uma lógica que tende a legitimar certos padrões.

3.3.4 Poder: a relação de gênero

Das experiências coloniais, vimos que a sociedade se organiza em razão de um privilégio epistêmico de gênero estampado na sociedade a partir da condução segura do masculino e de seus estereótipos. Essa realidade colonizada e modernizada no mundo estabeleceu relações de Poder na

universidade em que coube ao masculino o estabelecimento de posições de referências que são superiores, simbólicas e qualificadoras de atribuições que põe em evidência o masculino em detrimento do feminino.

Nessas relações de poder a exercício do homem, encaixa-se um processo de poder (em qualquer contexto) que é desproporcional a nós mulheres, revelando ainda outra relação possível dessa mentalidade masculina operando: o de mulher para mulher em virtude dos padrões patriarcais e capitalista inculcados na forma como deveria atuar o feminino em razão dessa estrutura determinada socialmente. Tratou-se daquilo que o machismo privilegiou enquanto sexo/gênero para o masculino e desqualificou ao feminino nessa estrutura de mentalidade.

O machismo como atitudes e comportamentos negativos, preconceituosos e discriminatórios em nossa existência feminina, na universidade e fora dela, configuram a onda mais drástica nas relações de gênero. Ao todo, vemos que patriarcado foi e tem sido sustentáculo ao machismo na sociedade, não vendo, assim, causas possíveis para nós mulheres atuarmos e nos comportarmos para além do que culturalmente a nós esteve muito bem definido na história como papéis a serem desempenhados, resultando, portanto, em efeitos flagelantes em relação ao feminino.

Nessa esteira, compreendo por poder o conjunto dessas questões e relações de gênero na universidade, aquele que conduz determinando fontes seguras de conhecimento de gênero, isto é uma mentalidade que controla as ações individuais, fixando-as como naturais e em sua maioria não se veem questionadas do porquê de algo se organizar da forma como está, e não de outra. O poder assumi essa posição, destacando-se mesmo quando as desigualdades entre homens e mulheres são evidentes e gritantes. Apresenta-se autoritário e/ou regulado sob a confiança do imaginário eurocêntrico do patriarcado que desqualificou e inventou o outro, quer dizer, a outra, do ponto de vista de suas posições de referências sociais, aqui elevados à crítica, calcada por essa relação de poder.

3.3.4.1 Privilégio de gênero na UNIFAP

Um dos estudos sobre os sexos é o de Evelyn Reed (1980). O masculino e o feminino são evidenciados na obra “Sexo contra sexo ou classe contra classe” a partir da discussão de o porquê as mulheres tornaram-se um sexo oprimido ao longo da história. As mulheres têm sido vistas como inferiores aos homens em diversos aspectos, tais como: **físicos** (mais fraca e menos resistente); **cognitivos** (não se adapta a estudos considerados mais complexos, como as ciências exatas);

sociais (menor capacidade de liderança); e **psicológicos** (descontrole das emoções em detrimento da razão).

O masculino, sob estes diversos aspectos de inferiorização, assumiu, contudo, privilégios incontestáveis dadas as imposições da epistemologia eurocêntrica, moderna/colonial e patriarcal em sua divulgação subjetiva mundial. Na esteira com Reed, "foram drásticas mudanças sociais impostas pelas instituições da classe patriarcal, na forma de família, propriedade privada e Estado, o que conduziu ao derrocamento histórico do sexo feminino" (REED, 1980, p. 28). Foram atribuídas, assim, teorias de desvalorização da mulher.

Em vista disso, a tentativa histórica de reconstruir o passado da mulher em Reed (1980) acaba por abrir os olhos para os privilégios existentes de gênero e para formas de organização matriarcal de sociedade que eram existentes. Isto porque não esteve antes presente nas estruturas organizacionais matriarcais a condição de superiores ou inferiores, tratava-se de uma cultura de coletividade que definia modos de vivências sociais igualitárias.

De acordo com Reed (1980, p. 28), "na nova sociedade os homens se converteram em principais produtores, enquanto as mulheres eram trancadas em casa e ficaram limitadas à servidão familiar. Desalojadas de seu antigo lugar na sociedade". Em outras palavras, surge uma mentalidade conduzindo a mulher à subalternidade feminina, de exploração e de isolamento em nome de uma revolução econômica à domínio do homem. Essa mentalidade foi sendo introduzida a regulações de modo a se prevalecer tal como natural e fundamental à manutenção desta nova sociedade.

Assim sendo, na seção teórica desta dissertação e nos achados de gênero materializados historicamente nas instituições a partir de suas criações e de aproximações primeiramente do masculino, revelaram-se referências desse público na trajetória universitária e seu destaque nas formas de categoria administrativa, sejam elas públicas ou privadas, sob o impacto de seu imaginário excepcional. Assim, mesmo quando a entrada do gênero feminino ocorreu, tardiamente, nas universidades, o privilégio em torno do masculino não deixou de existir.

Nesse sentido, os privilégios de gênero são observados pelo conjunto das colaboradoras deste estudo na realidade da UNIFAP. As falas das professoras do curso de Pedagogia da UNIFAP se dão em razão da observância de maior e menor presença de homens e mulheres na Pedagogia, com destaque ao imaginário do masculino nos aspectos físicos, cognitivos, sociais e psicológicos como privilégios que estabeleceram, também, ordem distinta no interior da universidade.

Na esteira com essa análise, busquei então compreender que **gênero, nas opiniões das professoras, se sobressai na universidade, e por quê**. Elas partem da presença de mulheres na UNIFAP e de questões de referência masculina para responder a essa pergunta. Em vista disso, as

mulheres foram apontadas, na percepção da Professora A, como gênero que se sobressai na universidade. Todavia, essa percepção se mostra atrelada ao histórico do feminino ao curso de Pedagogia: "o gênero que se sobressai, por incrível que pareça, é o da Mulher" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

A majoritária presença de mulheres na Pedagogia é um fator destaque levantado pela colaboradora, que as vê ocupando destaque. Dessa relação, percebemos na sua fala uma dimensão histórica do homem de manter financeiramente o lar, como consequência do **privilégio social** que converteu a mulher em sua dependente. Fato este que, segundo a colaboradora, faz da presença de casais na Pedagogia, um motivo de avaliação do homem em deixar o curso: "eu acho que a ausência as vezes de homens é porque, por exemplo, entra um casal, quem tem que trabalhar é o homem historicamente. Foi instituído isso, e até hoje eu acho que isso ainda é muito forte, né?" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

O privilégio social de provedor, em especial no matrimônio, foi historicamente instituído com base nos aspectos de força, inteligência e liderança, convertendo-se ainda em um peso econômico grave (REED, 1980) que, conforme aponta a Professora A, tornou-se negativo ao próprio homem, tendo que ele optar pelo trabalho ao invés do estudo, porque historicamente a ele coube essa responsabilidade. Em conformidade com Reed (1980) essa responsabilidade tornou os trabalhadores submetidos à exploração da sociedade capitalista. Todavia, a mentalidade e consciência não era essa, era de um privilégio, reconhecendo esse exercício como domínio e poder naturalmente adquiridos.

Nesse sentido, essa relação de privilégio em torno do masculino também estabeleceu um cunho machista e de exclusão para àqueles que decidem pela formação em Pedagogia juntamente com suas parceiras, ou em vista de outra circunstância em que se vê adequado a responder tal obrigação social versus o privilégio ao qual foi submetido. Contexto este, em que a professora se situa para explicar o gênero que se sobressai na universidade:

> Então, majoritariamente a presença é da mulher, a presença é da mulher! [...] Eu já vi, tive vários alunos que desistiram, que eram casados, casais. Diziam: "Vou deixar ela concluir, depois eu volto, porque a gente não pode perder a renda". Vi várias vezes isso, então isso é um pouco da dimensão machista impregnada. Um pouco da contradição, né? Posta. (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas)

Logo, ao inferir que as mulheres são privilegiadas no ambiente da universidade a partir da presença não representa muito o privilégio que se destaca do ponto de vista que aqui estou anunciando: de uma prerrogativa superior naturalizada historicamente em torno de um gênero,

válida apenas para um indivíduo ou um grupo, em detrimento da maioria. Se, enquanto mulheres somos maioria na universidade quantitativamente, e qualitativamente no físico, social, cognitiva e psicológico somos inferiores, os privilégios recaem sobre o masculino na universidade, a quem historicamente foi dado o mais alto grau de favorecimentos nesses aspectos, apoiados pela drásticas mudanças impostas pelo patriarcal.

Nessa perspectiva, a Professora B se aproxima desta análise dos privilégios que contribuiram com o derrocamento do feminino pela via do patriarcal, ela destaca: "Os homens!" como gênero que se sobressai na universidade. O universo de sua resposta traz vários indícios dos aspectos em que os privilégios marcam essa percepção, eles se sobressaem: "em aspectos, vamos dizer assim, para pontuar: na produção, nos cargos, na suposta competência para fazer o que acha que a mulher não tem" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Na fala da Professora, é existente a percepção do **privilégio cognitivo** caracterizando a situação histórica do masculino ao ratificar as desigualdades. O homem se adapta a estudos considerados mais complexos do ponto de vista da produção, uma competência que subordina outras; bem como aparece o **privilégio social** assumindo capacidades de liderança que da mulher foi derrocada, isto é, como destaca Reed (1980), esteve antes no sistema comunitário valorizada. Em tese, quando deixam de existir as sociedades matriarcais, para nós foram estabelecidas fronteiras cognitivas e sociais.

Para Professora C, as mulheres se sobressaem, mas do ponto de vista da discriminação, isto é, sem privilégios os quais são visíveis aos homens no ambiente universitário: "eu acho que a universidade, assim, ela tem muitos nichos, então em determinados locais a universidade não é, assim, uma coisa única, eu penso que a mulher ainda sofre muita discriminação" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Na síntese da fala da professora C, vemos que, de modo geral, o mito de inferioridade da mulher faz com que o feminino se sobressaia em questões muito negativas: "por ser mulher dentro da universidade, seja como professora, seja como aluna, seja como técnica, então, a gente tem relatos de pessoas que foram, sofreram algum tipo de assédio moral, tipo de discriminação por ser mulher" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Em relação à percepção da professora, posso perceber, dentre outros aspectos de privilégio, o **privilégio psicológico** do masculino sobre o feminino como questão que inferioriza e discrimina a mulher. Como apontou a professora, o assédio moral é uma consequência deste privilégio, levando-nos, por sermos mulheres, a uma exposição, a situações humilhantes e constrangedoras,

que podem ocorrer repetitivas vezes e serem prolongadas durante a jornada de trabalho ou no exercício de nossas funções.

Em vista dos privilégios, como já delineava Reed (1980) sobre a relação existente dessa dominação masculina envolvida em características do capitalismo e da modernidade, nas percepções das professoras os privilégios transitam como experiências nas/pelas vivências enquanto sujeitos sociais e de outras mulheres que ocupam um espaço de poder na universidade, mas que também relevam percepções (de impactos do machismo) na categoria mulher como um todo, subordinada na universidade.

3.3.4.2 Machismo e as questões de gênero na UNIFAP

Nesse sentido, o conceito de machismo é algo que desperta esse e outros olhares pelo conjunto das colaboradoras. O conceito de machismo é percebido sob formas específicas pelas professoras a partir de pontos de vista da posição que toma o masculino e/ou o próprio feminino com destaque ao homem na referência segura, primeira e universal em detrimento das mulheres em sociedade e na universidade, aqui analisada a partir de três perspectivas dessa posição: **Posição de referência masculina de superiorioridade; Posição de referência masculina simbólica;** e **Posição de referência masculina e feminina qualificadora de atribuições**.

Desse modo, perguntei às professoras: **o que entendem por machismo?** Obtive da Professora A resposta em que, nesta análise, o conceito assume **Posição de referência masculina de superioridade**: "o machismo eu entendo como atitudes, formas de pensar de uma sociedade em que o homem sempre vai estar à frente da mulher, ocupa os melhores espaços de liderança, de retorno financeiro, as melhores posições, ele tem as melhores condições" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Neste quadro demonstrativo de superioridade masculina narrado e assinalado nessa passagem pela professora, a perspectiva econômica/capitalista se destaca em uma relação assimétrica de poder sob a condução do homem. Ela concebe situações específicas em que o feminino ocupa sempre posição inferior na escala societária de gênero. O "estar à frente da mulher" significa: "colocar o homem numa escala de superioridade permanente acima da mulher" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

A forma como enxerga essa posição superior também é assinalada de uma outra perspectiva, a das habilidades cognitivas/conhecimento: "ele produz o melhor conhecimento, ele é o melhor pesquisador, ele é o mais apto para o cargo" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas). Aqui, a superioridade masculina do ponto

de vista da cognição é um dos eixos base às demais formas de avaliar outros modos em que o masculino alcançou superioridade.

De acordo com Castro-Gómez (2015), os aspectos do conhecimento foram administrados pelas Ciências Sociais, sendo o mais eficaz elemento do projeto colonial/moderno que, sob o enfoque do homem, deu a este, enquanto gênero, controle e/na direção segura dos conhecimentos. Essa agenda colonial/moderna foi relevante sobre as demais formas de organização social e, conforme a crítica de Castro-Gómez (2015) que destaco a seguir, essa relação tem paridade com o projeto de modernidade que resultou na "tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento" (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 80).

Dito de outra forma, o conceito de machismo que trouxe à luz essas posições de superioridade do homem em virtude desse imaginário cognitivo, portanto econômico social, de com destaque a tudo o que faz, na verdade é assim devido a um processo de dominação masculina, uma hegemonia do homem ganhando forças com as Ciências Sociais. Desse modo, o machismo como um privilégio do masculino é expresso e retomado mais uma vez na fala da Professora:

> [...] então, o machismo eu penso que é uma organização de atitudes, de comportamento, de pensamento que tá no imaginário da sociedade em que o homem é em todos os espaços, em todos os locais, em todas as organizações, acima da mulher em vários níveis e aspectos. Então, é um processo de dominação hegemônica do homem! (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Em outras palavras, criou-se um perfil de subjetividade denominando uma invenção do outro (CASTRO-GÓMEZ, 2015). Para o autor, "falar de invenção do outro não nos referimos somente ao modo como um certo grupo de pessoas se representa mentalmente a outras, mas nos referimos aos dispositivos de saber/poder que servem de ponto de partida para a construção dessas representações" (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 81).

Isto é, a subjetividade tem seu alcance marcado pelos dispositivos de Saber/Poder que, como já vimos, está a cargo de uma estrutura colonial, moderna, patriarcal e capitalista, que deu sentido natural ao patriarcado e naturalizou os aspectos de inferiorização a outras representações sociais, como as femininas. As representações do feminino, como se sabe, foram um pensamento criado em torno do Ser, que determinou um mito de pretendida superioridade social do masculino. Esse mito propagou-se e, de acordo com este mito, "a supremacia do masculino não é um fenômeno social, característico de um momento determinado da história, e sim uma lei natural" (REED, 1980, p. 33).

Na percepção da Professora B o machismo trata-se de uma **Posição de referência masculina simbólica**, isto é, presença subjetiva que atinge todos os espaços a partir de uma mentalidade única e possível do homem. Essa mentalidade dispensou historicamente justificativa para sua legitimação, gerando, portanto, outros graus de violências à vida social de nós mulheres. O machismo é, desse modo: "agressão simbólica, é mais que violência física. A violência física já é o extremismo, mas essa violência simbólica é o que a gente sofre em todos os lugares" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Dos espaços sociais possíveis e existentes na sociedade e em conformidade com o relato da professora, a mentalidade subjetiva do masculino constituiu uma ordem social simbólica que nos aflige em face de dividimos presença. De acordo com Bourdieu (2002), a ordem social passou a funcionar por meio dessa estrutura simbólica como uma máquina, tendendo a ratificar a dominação masculina sobre questões que a alicerçou historicamente "a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos" (BOURDIEU, 2002, p. 18).

Tais questões são ainda exemplificadas pelo autor com base na estrutura do lugar e a estrutura do tempo em que neles se opõem o estar e o fazer de homens e mulheres. Essas estruturas foram taxativas na ordem social masculina e na universidade, elas são igualmente percebidas opondo-se em termos de importância, tempo, produção ou disponibilidade de viagens que dizem respeito às ações de nossa profissão docente universitária. Na fala da professora, essa dominação simbólica é presente na universidade: "porque os homens se acham muito mais importantes do que as mulheres, por causa do tempo que eles têm, eles produzem mais, escrevem mais, viajam mais, tudo mais!" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

A professora prossegue compreendendo que, de modo geral, em uma sociedade patriarcal às mulheres é delegado um escopo maior de responsabilidades: "por quê? Porque eles [os homens] delegam às esposas ou suas parceiras a responsabilidade dos filhos" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas). Esse escopo de responsabilidades aponta para a forma como a estrutura familiar esteve assentada por longo tempo: mulher aos cuidados do lar e dos filhos, enquanto os homens eram provedores financeiros, realidade que mudou pouco em razão dessa dominação.

Em outras palavras, em uma nova passagem sobre a dominação masculina a quem Bourdieu (2002, p. 6) faz referência, o autor ressalta: "a força da ordem masculina se evidencia no fato de que dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la". Isto, no entanto, é o retrato dos

antigos e atuais processos de dominação que, do ponto de vista da dominação simbólica, foram atualizados e regulados por uma inculcação das estruturas mentais nas relações entre gêneros e discriminação/dominação neste mesmo sentido/direção. Na esteira com Castro-Gomez denominou de "ponto zero" do conhecimento. (CASTRO-GOMEZ, 2003, apud GROSFOGUEL, 2010).

Assim, vindo a surgir as violências simbólicas, elas independem dos espaços em que o homem esteja, depende mais da nossa presença enquanto mulheres ao dividi-los com os que neles partilham dessa mentalidade de dominação, pois tal pertença, como vimos, não precisa de justificação para ser legitimada, sendo, pois, alicerce suficiente aos modos de desqualificar atribuições, espaços ou tempos em que o feminino esteja.

Tratando-se dos achados na percepção e análise da fala da Professora C, o machismo diz respeito a uma **Posição de referência masculina e feminina qualificadora de atribuições**, podendo ser exercida tanto por homens quanto por mulheres em detrimento do feminino: "o machismo pra mim é um comportamento, uma atitude que desqualifica o feminino em detrimento do masculino, então tanto homem como mulher faz isso" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Para a professora o machismo não é um comportamento ou uma atitude atribuída ao homem como referência social única assumindo essa posição. A fala da professora a seguir manifesta seu conhecimento de mulheres que assumem tais atitudes e comportamentos em relação a outras mulheres:

> Então, eu conheço muitas mulheres machistas. Tipo, ah... lugar de mulher é na cozinha, mulher que tem que cuidar dos filhos, [...] ah... a casa está suja é culpa da mulher que não limpou a casa, entendeu? Ah... os filhos estão desarrumados, foi a mulher que não arrumou (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Tal questão apresentada pela professora C mostra que atitudes machistas podem ter referências femininas agenciando relações de poder. Ballestrin (2017) se dedicou em falar das mentalidades coloniais do patriarcado que são antagônicas no feminismo e que foram estabelecidas mutuamente. Embora mais acentuadas pelo masculino, essas mentalidades foram e são, também, exercidas pelo feminino em virtude do alcance da agenda colonial que, em síntese, foi projetada dividindo representações e marcadores sociais.

Em razão dessa projeção, a mentalidade machista foi sendo igualmente estabelecida nas práticas cotidianas de algumas mulheres, executando-as em relação às outras. Isso, contudo, aponta para a um feminismo hegemônico, em que algumas mulheres não reconhecem a colonialidade em

suas mais diversas manifestações e regulamentações do Ser, Saber ou Poder sobre o feminino que inculcou a empreitada colonial, sendo líquido esse pensamento machista na contemporaneidade.

Tratando desta análise, de acordo com a fala da professora, o comportamento machista gira em torno de esperar atitudes culturalmente "próprias" para cada gênero: "Isso é um comportamento machista: esperar atitudes femininas sempre da mulher e atitudes masculinas sempre dos homens" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

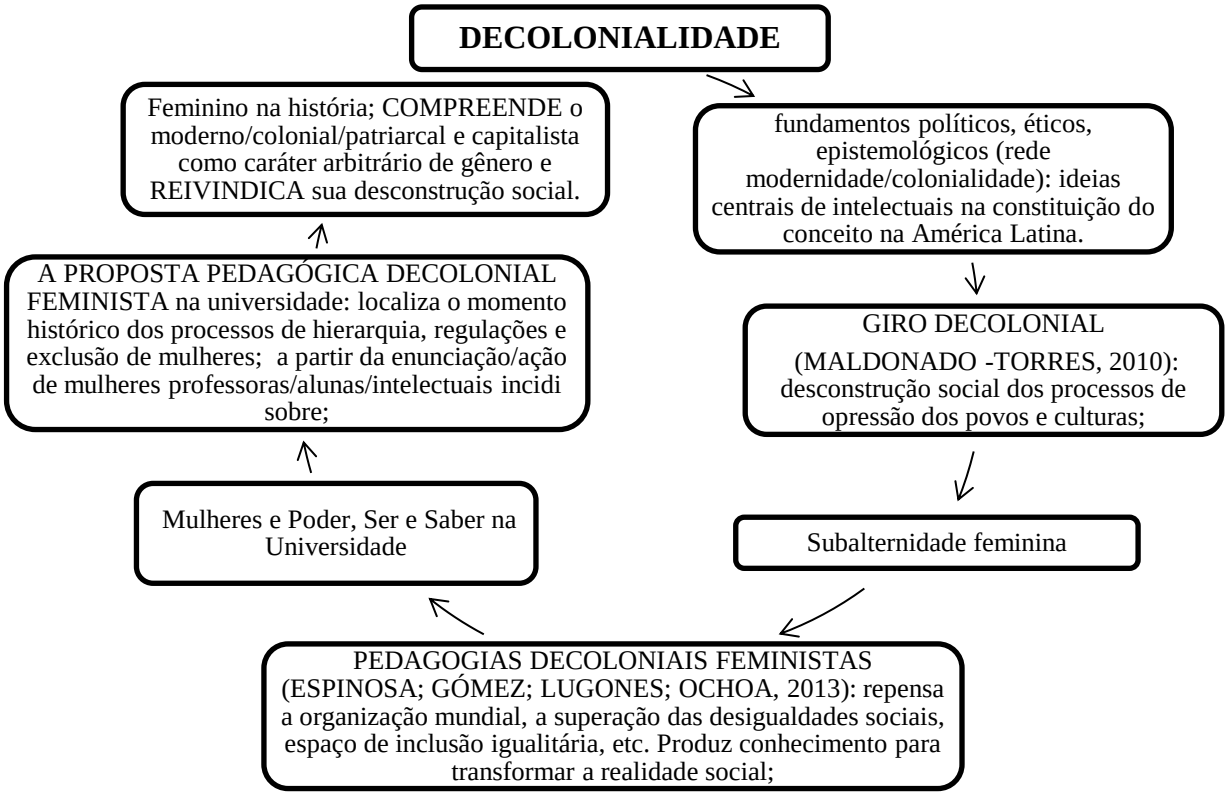
Convém destacar que o machismo é em si mesmo uma mentalidade colonial do patriarcado gerenciando rótulos autoritários e negativos de uma geopolítica ocidental, de referência moderna e de dimensão global ao alinhamento de padrões femininos. Esteve antes ligado a uma atitude masculina, realidade que vimos variar e ampliar, podendo, inclusive, o feminino reafirmar esse imaginário de atitudes e comportamentos. Na esteira com a Ballestrin (2017), isso se tornou possível através do encontro do feminino com o colonial, determinando a subalternidade ao feminino e privilegiando o masculino e sua mentalidade em todas as dimensões possíveis.

3.4 O giro decolonial de gênero: uma abordagem feminista na UNIFAP

Como apresentei nas seções anteriores, as percepções das professoras sobre gênero na universidade estão articuladas e representadas nas memórias de suas trajetórias formativas e na relação entre o Ser, o Saber e o Poder. Essa compreensão me levou às implicações da colonialidade de gênero no ambiente universitário, e para além disso, a construção de uma linguagem de necessidades de gênero e de sua superação engajada em torno de uma perspectiva feminista no interior da UNIFAP.

Em vista disso, estamos falando na decolonialidade, que é um fundamento político, ético, epistemológico (rede modernidade/colonialidade), cujas ideias centrais de intelectuais na constituição do conceito na América Latina determinou um conjunto de superações a serem projetadas e alcanças pela transformação social. Se tratando, de uma transformação social do feminino em nosso atual momento marcado por desigualdades, discriminações, dentre outros, o preconceito de gênero, a decolonialidade assume uma proposta pedagógica decolonial feminista, e na universidade, a figura 2 a seguir sintetiza essa concepção e seu alcance.

Figura 2 - Decolonialidade de gênero na universidade



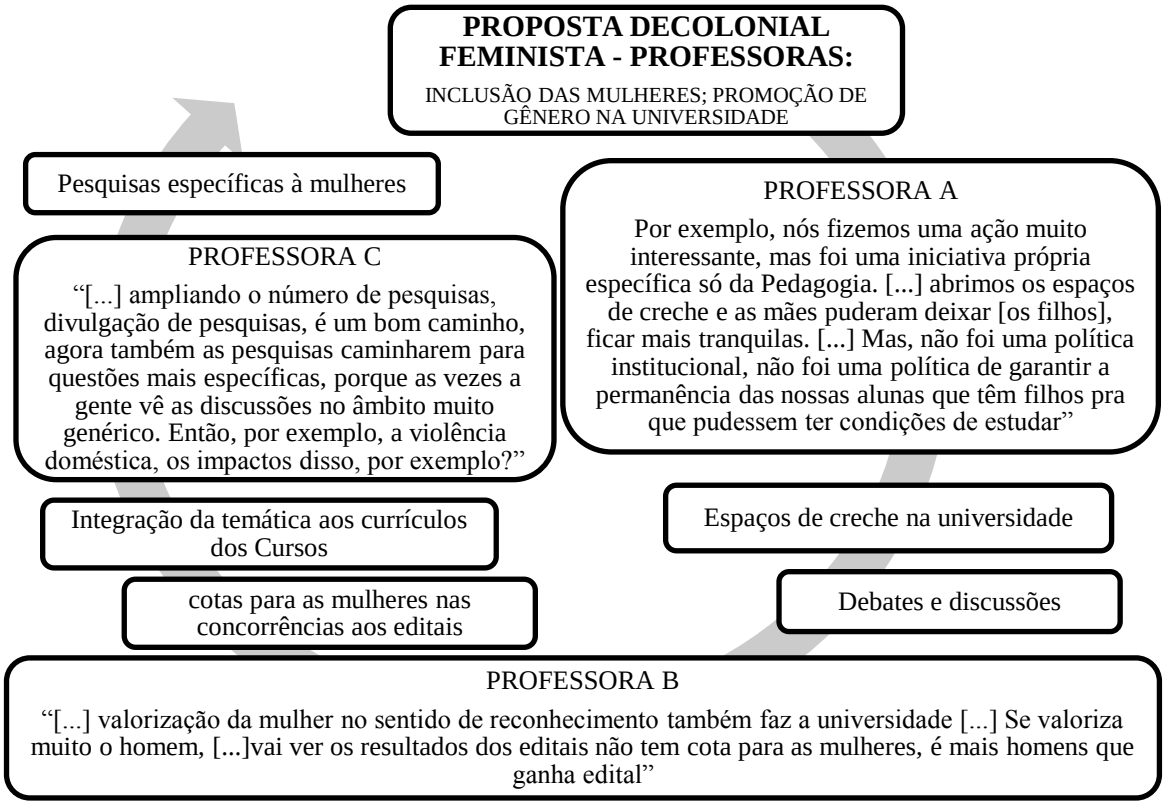
Fonte: Elaboração da própria autora.

Esse engajamento decolonial feminista, que se dá pelo conjunto das proposições das colaboradoras da pesquisa a seguir, que chamo de giro decolonial, que como podemos visualizar na figura 2 é uma concepção em Maldonado – Torres (2010). Desse modo, as colaboradoras apontam inicialmente necessidades de gênero na forma como compreendem a inserção da mulher na UNIFAP, depois na forma como avaliam uma promoção de gênero e, por fim, apresentam iniciativas para que este tema faça parte das discussões e materializações na UNIFAP, construindo assim uma proposta pedagógica decolonial feminista na universidade.

3.4.1 Necessidades de gênero na UNIFAP e a decolonialidade

Ao perguntar as professoras **de que forma a Universidade Federal do Amapá compreende e insere as mulheres?** Percebemos que as professoras apontam questões em que avaliam necessidades de gênero em uma perspectiva de **inclusão das mulheres**. Do ponto de vista dessa inclusão, falam em igualdade e ações propositivas como indispensáveis à criação de políticas públicas à vida das alunas e professoras na UNIFAP. A figura a seguir sintetiza os achados decoloniais de gênero para as colaboradoras.

Figura 3- Proposta decolonial feminista pelas colaboradoras da pesquisa



Fonte: Elaboração da própria autora, baseada em dados da pesquisa de campo.

Logo, as necessidades de incluir com igualdade de condições em vista de políticas públicas no interior da UNIFAP são abordagens urgentes pelo conjunto das colaboradoras. Nesta perspectiva, a fala da Professora A, ressalta ausência de políticas inclusivas: "é preciso ter uma política de garantia, tanto de acesso como de permanência, para as mulheres dentro do espaço universitário" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas), pois de acordo com a professora: "não há uma inserção, uma política significativa da universidade pra inserir as mulheres no espaço" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Corroborando com a pergunta em questão, a professora destaca que nos aspectos documentais que regem a instituição: "não, não tem nada! A universidade não tem no seu PDI, não tem nenhuma política para a mulher, não tem nenhuma ação. [...] Eu vejo a universidade muito inerte em relação a muitas coisas, inclusive" (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Na percepção da Professora C: "então, não sei se a universidade compreende muito, não! Porque assim, a universidade de uma certa forma ela lida com concepções que a sociedade tem" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Local: UNIFAP, às 16:57 horas).

Os esquissos arbitrários de gênero que nos trouxeram a sociedade patriarcal, moderna e capitalista deixaram lacunas, feridas, no processo de emancipação do gênero feminino, logo assim como é para sociedade, é para universidade, pois as instituições não estão aquém desses paradigmas.

Sobre a vivência de mulheres alunas, algumas falas chamam a atenção: "muitas mulheres, para se manter, continuar o curso na universidade, elas precisam ter condições" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas). A professora me conta que a Universidade não traz uma garantia de melhores condições para que a mulher consiga concluir o curso.

Em vista disso, as professoras sugerem perspectivas decoloniais na superação dessas questões refletindo acerca de uma promoção para gênero na universidade, no que compete a uma pedagogia feminista. Assim, posso dizer que a pedagogia feminista é um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar "a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aulas tradicionais" (LOURO, 1997, p. 113).

As contribuições da abordagem feminista decolonial em relação a gênero foram sendo estruturadas aqui a partir da pergunta: **Como você imagina ser uma promoção de gênero na Universidade?** As considerações tecidas pelas colaboradoras incorporam eixos de Saber no intuito de ampliar os horizontes desse conceito na universidade. Assim, para a Professora A e C é necessário que haja debates.

Para a professora A, promoção não dispensa o debate, logo sendo necessário iniciar um aprofundado sobre a concepção da escola sem partido, pois de acordo com a professora é uma discussão que está posta para tentar silenciamentos, que poderá impedir discussões como de gênero:

> Para promoção de gênero, eu acho que é necessária essa discussão da escola sem partido, que hoje é uma grande problemática que vem acontecendo no Brasil inteiro. Um projeto que tenta calar a discussão de gênero não só dentro da universidade, mas dentro da escola de educação básica, em todos os espaços (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Os **debates ou discussões** são formas de informar a sociedade acadêmica sobre os processos existentes que a todo tempo se dão e se atualizam nos âmbitos e dimensões subjetivas da existência social e da escala social sendo importantes serem realizados: "trazer debates sobre a

questão, eu acho que é importante discutir em eventos" (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

No que compete à Professora C, há uma passagem em que esta questão aparece. Este é um dos princípios indispensáveis ao giro decolonial de gênero na universidade. Nessa esteira, a Professora B também apresenta sua forma de promoção de gênero na universidade, que diz respeito à presença de mulheres em cargos administrativos na universidade:

> Eu acho que a valorização da mulher no sentido de reconhecimento também faz a universidade, por exemplo: fala em muitos reitores, mas e as reitoras? Nós tivemos uma reitora pro-tempore e ninguém fala dessa reitora. [...] Se valoriza muito o homem, eu acho que valorizar o trabalho da mulher, valorizar a contribuição dela pra universidade e também assim, vai ver os resultados dos editais não tem cota para as mulheres, é mais homens que ganha edital (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas).

Um elemento de possível promoção na avaliação da professora seriam **as cotas para as mulheres** nas concorrências aos editais, pois segundo a professora é alarmante do ponto de vista o masculino ganhando espaço na instituição aos cargos e seus reconhecimentos. Das iniciativas, **perguntei quais são as sugestões para que a temática de gênero faça parte das discussões na universidade.** Reuni diferentes propostas dadas pelas professoras de modo a romper com as relações não só hierárquicas de gênero na universidade, mas cognitivas e simbólicas.

Surge, por exemplo, a demanda de responsabilidade dos programas de pós-graduação e graduação na fala da professora A: "os programas de pesquisas devem estabelecer linhas de pesquisas que tratem dessas questões, porque o papel da universidade é efetivar o ensino, a pesquisa e a extensão; grupos de pesquisas" (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Uma iniciativa é dada como exemplo pela professora, mas que não se configura em uma ação administrativa de política da universidade. Ela narra uma iniciativa específica:

> Por exemplo, nós fizemos uma ação muito interessante, mas foi uma iniciativa própria específica só da Pedagogia. Nós temos o curso do PARFOR que é em período de férias, muitas mulheres com filhos pequenos, grávidas, com filhos recém-nascidos, com crianças maiores que não tinham com quem deixar e muitas faltavam, se ausentavam, não vinham, porque elas já vêm de uma situação muito difícil, vêm dos municípios mais distantes, vêm pra ficar em Macapá e sem ter com quem deixá-los. Então nós abrimos os espaços de creche e as mães puderam deixar, ficar mais tranquilas. Eu acho que isso foi uma atitude individual de um curso, foi o curso de Pedagogia, muito louvável, para garantir a permanência dessas mulheres. Mas não foi uma política institucional, não foi uma política de garantir a permanência das nossas alunas que têm filhos pra que pudessem ter

> condições de estudar (Professora A, entrevista realizada em 10 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 9:35 horas).

Para a Professora B, a iniciativa é de que haja esse tema nos currículos dos cursos: “Currículo! Tem que estar dentro do currículo, na matriz curricular, e isso não está, né?” (Professora B, entrevista realizada em 11 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 14:50 horas). Para a Professora C:

> Eu acho que ampliando o número de pesquisas, divulgação de pesquisas, é um bom caminho, agora também as pesquisas caminharem para questões mais específicas, porque as vezes a gente vê as discussões no âmbito muito genérico. Então, por exemplo, a violência doméstica, os impactos disso, por exemplo? (Professora C, entrevista realizada em 12 de dezembro de 2018, Macapá, Amapá, às 16:57 horas).

Em vistas das falas das colaboradoras, a decolonialidade é perspectiva presente. Ouvir questões de superação para o público feminino na instituição aponta assim para a real necessidade desse pensamento se materializar. As sugestões são interessantes, entretanto, é preciso que a demanda de estudos e pesquisas sejam garantidas e voltadas a gênero na UNIFAP; sem essa iniciativa, dificilmente esse quadro de invisibilidade poderá ser modificado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS DECOLONIAIS NA UNIFAP

Neste estudo busquei compreender como estão articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções das professoras do Curso de Pedagogia da UNIFAP na perspectiva da decolonialidade. Os resultados apontam para compreensões das percepções do feminino implicadas na articulação e representação de Ser, Saber e Poder na realidade da UNIFAP, Campus Marco Zero do Equador.

Na metodologia trabalhada, busquei detalhar uma organização que se desenvolveu em um percurso compreensivo desde as escolhas teóricas dos métodos e técnicas até a ida a campo. Contextualizei cada etapa, utilizando-me da base que dá sustentação a este estudo, a decolonialidade. Desse modo, os primeiros contatos com as três colaboradoras foram feitos após pareceres favoráveis do Conselho de Ética de pesquisa e aprovação, como também apresentação à Coordenação do Curso de Pedagogia para a coleta de vários documentos e participação em reunião neste colegiado.

Considerei importante na composição da escrita da primeira seção apresentar fundamentação teórica, tornando a percepção a mim e as demais leitoras e leitores desse trabalho intrínseca as questões de gênero à questão colonial, ao mesmo tempo em que pudéssemos enxergar, por via dos conhecimentos subalternos, uma proposta pedagógica decolonial feminista que incluísse no âmbito universitário saberes e propostas de ampliação à temática de gênero a partir da pessoalidade da Mulher, que neste espaço e devido à seleção dos sujeitos desse estudo, tem como profissão a docência universitária.

Por conseguinte, realizei na segunda seção desta dissertação uma contextualização histórica da educação superior em paralelo a gênero nas universidades brasileiras, construindo uma primeira análise a partir da apresentação de dados quantitativos encontrados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação e Cultura (Inep/MEC) e do Censo da Educação Superior.

Por fim, esta seção trouxe o debate sobre a necessidade de se discutir gênero na universidade, compreendi a partir do panorama da expansão de matrículas de Mulheres na Educação superior do país, que se destaca a majoritária presença de mulheres nas IES. Esse achado justificou, dentre outras razões, dar continuidade na seção sobre as necessidades de gênero que se desenvolvem para esse público enquanto Mulheres (discentes), bem como as mulheres professoras (docentes) que vivenciam formas cotidianas na realidade de sua presença e atividades na universidade.

O olhar destas últimas foi reunido na terceira seção, que se deu com análises coletadas nas entrevistas de campo. As análises trataram-se de um momento minucioso ao averiguar a compreensão dos diversos aspectos ligados às questões de gênero pelas professoras do curso de Pedagogia da UNIFAP e a construção de uma proposta decolonial feminista, cujos assuntos urgentes foram levantados pelo grupo das participantes.

Constatei, ao descrever como a questão de gênero se configura nos documentos que tratam do perfil do Curso de Pedagogia, que não há disciplina específica que trate do tema no currículo do curso, e embora haja conteúdo da temática inseridos em várias disciplinas, sendo possível sua discussão de forma transversal, a palavra/temática gênero não aparece em nenhuma das ementas disciplinares, sendo invisível no currículo tendo em vista a necessidade com que discorre este estudo, a perspectiva da subalternidade feminina.

No que compete à análise do entendimento das questões de gênero pelas professoras do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP, apurei que esses entendimentos perpassam as trajetórias formativas das professoras, indicando memórias autobiográficas de afeto, de mais técnica/consciente e de aproximação objetiva/prática na escolha e entrada à carreira profissional e de percepções de Ser, Saber e Poder que envolve suas histórias de vida assim experienciadas como Mulheres e Professoras universitárias.

No entendimento de Ser, verifiquei que as professoras percebem que ser mulher e professora na universidade se dá a partir de categorias chaves identificadas aqui; em cada de uma das suas falas elas são representadas nas perspectivas explicativas da vigilância de gênero, hierarquização de gênero e estereótipos de gênero. Logo, Ser mulher e professora relaciona-se às formas eurocêntricas como criou-se e legitimou-se um imaginário do que é ser homem e mulher na história, isto é, uma construção social baseada no sexo, e diferenças que os relacionam do mesmo modo.

Em vista disso, no entendimento sobre o Saber, gênero é compreendido pelas professoras como construções históricas sociais sobre os sexos. Nessa análise, gênero em uma perspectiva feminina é temática que desperta bastante interesse pelas colaboradoras, sendo tema ausente na universidade e que, quando discutido, reflete um olhar mais próximo das questões ligadas à sexualidade.

A esse respeito, embora as professoras tenham reconhecido o gênero para além do binário em suas falas, tais como a categoria de transexuais e das performatividades, chamam a atenção para que as discussões sejam mais específicas às Mulheres em um sentido de diminuir as desigualdades existentes, mostrando, assim, que gênero é tema presente de forma insuficiente nos debates da Universidade.

No sentido de Poder, gênero é tido como os privilégios masculinos na universidade, tais como físicos, cognitivos, sociais e psicológicos em detrimento do feminino, resultado das lacunas e esquissos arbitrários de gênero deixados pelo projeto colonial/moderno e capitalista do sistema mundo. Essas lacunas mostram uma ferida em aberto sentida em relação às mulheres: o machismo.

Desse modo, de acordo com as professoras, o machismo alardeia na universidade hoje posições negativas, porém de destaque, do masculino em detrimento do feminino. Encontrei nas falas das professoras as relações interpessoais de gênero sendo desempenhadas em razão dessas posições: posições de referências masculinas de superioridade, simbólica e qualificadora de atribuições, apontando para necessidades de gênero e de giro decolonial feminista dessas posições na universidade.

Por fim, coube ainda, nesse estudo, depreender as necessidades em relação à questão de gênero nas percepções das professoras do curso de licenciatura em Pedagogia da UNIFAP; concluí que as necessidades de gênero é um achado que exprime concordância nas falas das professoras. Trata-se da necessidade de inclusão das mulheres no ambiente universitário, em que a UNIFAP formule políticas públicas de inclusão.

Vistas à promoção e iniciativas decoloniais de gênero, foram encontradas nas narrativas das professoras que elaboraram um pensamento decolonial de modo a superar a ausência do tema e sua materialização na universidade. As proposições incluíram debates ou discussões e políticas de cotas, bem como estrutura administrativa na instituição no amparo de filhas/os de alunas e professoras em atividades na instituição, isto é, uma proposta decolonial feminista.

Desse modo, as hipóteses formuladas encontram respaldos, como também se distanciam, dos achados desse estudo. A hipótese de que o debate de gênero é uma fragilidade que se relaciona às professoras pelo fato de considerá-las como desnecessárias no ambiente não foi confirmada. Isto porque, o estudo deixa evidente que as professoras veem a temática de gênero como indispensável no ambiente da universidade dada a necessidade de diminuir as disparidades existentes entre homens e mulheres.

Na hipótese de que a temática de gênero, enquanto debate, é insuficiente na UNIFAP, constatei que na perspectiva do feminino ela é mínima em relação a outros conhecimentos sociais subalternos existentes, como raça e sexualidade. Percebo, assim, que pouca atenção tem sido dada as discussões de gênero sob a perspectiva feminista, quer seja em eventos, cursos de extensão ou presença explicitamente engajada nas disciplinas específicas no curso de licenciatura em Pedagogia. As formações socioculturais das docentes mostram que gênero é, e se faz urgente, declinando a não confirmação de que as representações sociais das professoras tendem a resistir à inclusão da diversidade, em específico às questões de gênero.

Em síntese, este trabalho aponta indicativos de que gênero é uma temática relevante e urgente à necessidade de mulheres na universidade. Embora a mulher no espaço da universidade exerça papéis de importância tanto quanto homens, por outro lado, o modo como vêm sendo atribuídos sob as responsabilidades de docência, não traz um movimento igualitário de gênero, mas privilégios aos homens. Assim, é necessário investir na decolonialidade sobre os processos que se mostram opressivos, para que assim as ações sejam mais contundentes e justas na universidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2008.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Revista estudos feministas**. Set-Dez, Florianópolis, 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da Universidade à Commodityciдade**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar no passado. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologia**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. Reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

BOCK, Silvio Duarte. **A escolha profissional:** uma tentativa de compreensão da questão na perspectiva da relação indivíduo/sociedade. 1987. (mimeo)

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 13 ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. 2015, p. 80). In: LANDER, Edgardo. **Ciências sociais**: saberes coloniais e eurocêntricos. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro:** a formação dos oligopólios. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6188/1/Artigo_ExpansaoPrivatizacaoMercantilizacao.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2018.

CISNE, Mirna. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNHA, Washington Dener dos Santos; SILVA, Rosemaria J. Vieira. **A educação feminina do século XIX:** entre a escola e a literatura. 2010. Disponível em: <http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/62/40> Acesso em: 05 mar. 2018.

DELPHY, Chirstine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena (Org.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2005.

ESPINOSA, Yuderkys; GÓMEZ, Diana; LUGONES, María; OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: una conversa en cuatro voces. In: WALSH, Catherine, **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. Serie pensamiento decolonial**.** Abya-Yala, 2013.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GAUER, Gustavo; GOMES, William Barbosa. Recordação de eventos pessoais: memória autobiográfica, consciência e julgamento. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Brasília, V. 24, n. 4, p. 507-514, Out-Dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GENTILI, Pablo; LEVY, Bettina. **Espacio público y privatización del conocimiento**: estúdios sobre políticas universitárias em América Latina. Argentina: Clacso, 2005.

GILL, Rosalind. Análise de discurso. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZÁLEZ, Ana Isabel Álvarez. **As origens e a comemoração do dia internação das mulheres.** Tradução Alessandra Ceregati (et al.). 1 ed. São Paulo: Expressão Popular: SOF-Sempreviva Organização Feminina, 2010.

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

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1, jan.- abr. 2016.

HABNER, June. **Honra e distinções das famílias**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. 1 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INEP/MEC. **Dados sobre o Censo da Educação Superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 fev. 2018.

JODOLET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002, p. 17-44.

JUNG, Carl Gustav. **Memórias, Sonhos, Reflexões.** Petrópolis: Vozes, 1978.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOWY, Ilana. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena (Org.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: UNESP, 2009.

LUGONES, María. Colonialidad y género: Hacia um feminismo descolonial. In: MIGNOLO, Walter (org.). **Género y descolonialidad**. 2 ed. Buenos Aires: Del Signos, 2014.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. **Espaço feminino no mercado produtivo**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. 1 ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologia do Sul**. 2 ed. Coimbra: Almedina, 2010. p. 359-405.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 2 ed. São Paulo: N-1, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

_____. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. **A evolução da mulher no brasil do período da colônia a república**, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/103.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; RAMOS, Flávia Regina Souza; Et al.
A responsabilidade do pesquisador ou sobre o que dizemos acerca da ética em pesquisa. Texto contexto Enferm. 14 (1), 96-105, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REED, Evelyn. **Sexo contra sexo ou classe contra classe**. 1. ed. São Paulo: Proposta, 1980.

REVEL, Judith. **Foucault:** conceitos essenciais. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Maria Joana (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 333-359.

RUBIÃO, André. **História da Universidade:** genealogia para um "modelo participativo". Coimbra: Almedina, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). Colonialidade do Poder e classificação social-Aníbal Quijano. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologia do Sul**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2010. p.73-113, cap. 2.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, Porto Alegre, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI**: desafios do Presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brazilian university:** a busca por resultados comercializáveis: para quem? 1. ed. Bauru: Canal6, 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Diversidade de gênero – mulheres. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Direitos Humanos:** capacitação de educadores. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008, v. 2.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. **Educação e burocracia**. São Paulo: UNESP, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):** 2015-2019. Macapá, 2015. Disponível em: <http://www.unifap.br/public/index/documentos> Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. **Projeto pedagógico Institucional (PPI).** Macapá, 2011. Disponível em: <http://www.unifap.br/public/index/documentos> Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC):** Licenciatura em Pedagogia**.** Macapá, 2009. Disponível em: http://www2.unifap.br/pedagogia/projeto-do-curso-de-pedagogia/> Acesso em 27 Mar. 2019.

_____. **Planos de Ensino:** Licenciatura em Pedagogia. Disponível em: <http://www2.unifap.br/pedagogia/ementas/> Acesso em 27 Mar. 2019.

WALSH, Catherine. (org.). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminhos. In: WALSH, Catherine. (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Serie pensamiento decolonial. Abya-Yala, 2013.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Colaboradora,

Você está sendo convidada para participar do projeto de pesquisa referente à minha dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, intitulada **"DECOLONIALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO SUPERIOR:** perspectivas de professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá**"**. A pesquisa está sob minha responsabilidade, Miquelly Pastana Tito Sanches, e Orientada pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira. Nesta pesquisa busco realizar levantamento de dados com professoras universitárias da esfera federal de ensino no intuito de investigar, como são articulados e/ou representados as questões de gênero nos saberes das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP, a luz da perspectiva da decolonialidade. Pautando a pesquisa pelo viés Decolonial será realizada entrevistas semiestruturadas individuais mediante o seu aceite.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora: Miquelly Pastana Tito Sanches, portadora do RG 410038, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob matrícula: 2017100838, orientado pelo Professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira. A coleta de dados será realizada, nas dependências da Universidade Federal do Amapá no período _____ de novembro de 2018 a janeiro de 2019, nos horários de _____.

Na sua participação você será submetida a uma única etapa: consiste em entrevista semiestruturada que será guiada por seções, pontos de interesse, dando-lhe a liberdade de expressar-se como lhe aprouver. Todos os áudios serão gravados a fim de possibilitar o posterior trabalho de análise dos dados pela pesquisadora. Após a transcrição das gravações as mesmas serão guardadas no mais absoluto sigilo para posteriores estudos.

Em nenhum momento você será identificada, caso tenha interesse em ser identificada deverá ser assinado o termo de autorização de identificação. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, caso tenha interesse em ter sua identidade mencionada nas publicações será assinado termo de autorização de identificação.

Esta pesquisa não tem fins lucrativos e seu objetivo é exclusivamente de divulgação acadêmica e científica, os dados coletados serão usados em relatórios internos relativos ao projeto e também poderão ser publicados em artigos científicos, banners, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros.

A colaboradora não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. É livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Este documento constará em duas vias, sendo uma cópia destinada a colaboradora e a outra a equipe de pesquisa.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, disponibilizamos os seguintes contatos para os devidos esclarecimentos: Miquelly Pastana Tito Sanches (pesquisadora), telefone contato (96)98123-0402, endereço de e-mail: miquellytito@yahoo.com.br e o professor Dr. Alexandre Adalberto Pereira, (96)

98111-5121, pereiraxnd@gmail.com, e ainda, o Departamento de Pesquisa da Universidade Federal do Amapá. Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Campus Marco Zero, prédio da reitoria. (96) 3312-1739.

Macapá, _____ de _____ de 2018.

_____

Assinatura da Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

_____

Assinatura da Colaboradora da Pesquisa

Apêndice B - Termo de autorização de identificação pessoal em trabalhos acadêmicos e científicos

Nome da Colaboradora:
RG.:
Endereço:
Telefone:
E-mail:

( ) **NÃO AUTORIZO** a minha identificação pessoal tal como Nome e Sobrenome nos trabalhos acadêmicos e Científicos vinculados ao Projeto de Pesquisa "**GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade", em documentos tais como: Relatórios, Livros, Capítulos de Livros, Artigos Científicos, Artigos em Periódicos, Anais de Eventos, Palestras, Congressos e Seminários.

Nesse caso indicar codinome: _____

( ) **AUTORIZO** de livre e espontânea vontade a minha identificação pessoal tal como Nome e Sobrenome nos trabalhos acadêmicos e Científicos vinculados ao Projeto de Pesquisa "GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: saberes de professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade", em documentos tais como Relatórios, Livros, Capítulos de Livros, Artigos Científicos, Artigos em Periódicos, Anais de Eventos, Palestras, Congressos e Seminários.

Macapá, _____ de _____ de 2018

_____

Assinatura da Colaboradora da Pesquisa

Apêndice C - Termo de Consentimento para uso de Dados (Entrevistas)

Título do Projeto: "**GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade"
Curso: Mestrado em Educação
Colaboradora:

Nome completo	Responsabilidade no projeto	RG
1) Miquelly Pastana Tito Sanches	Pesquisadora Responsável Orientanda/aluna	410038-AP
2) Alexandre Adalberto Pereira	(Orientador)	3164893183 6552 SESPGO

Prezada Colaboradora:

Somos pesquisadores da Universidade Federal do Amapá, pretendemos, nesta pesquisa, realizar levantamento de dados com professoras universitárias da esfera federal de ensino no intuito de investigar, como são articulados e/ou representados as questões de gênero nos saberes das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, a luz da perspectiva da decolonialidade. Pautando a pesquisa pelo viés Decolonial será realizada entrevistas semiestruturadas individuais mediante o seu aceite. Para tal, solicitamos sua autorização para utilizar as informações dos dados coletados ao Projeto de Pesquisa, "**GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade". Os dados coletados consistem em: gravações feitas durante as entrevistas semiestruturadas. Caso concorde, utilizaremos informações referentes aos dados coletados ocorridos no período de maio de 2018 a março de 2019, nos horários de _____ às _____ nas dependências da Universidade Federal do Amapá, destinadas ao desenvolvimento de relatórios internos relativos ao projeto da pesquisa que também poderão ser publicados em artigos científicos, banners, pôsteres, em periódicos científicos, anais de congressos e capítulos de livros e posterior publicação em veículos científicos da área. Ressaltamos que o estudo em tela não possui fins lucrativos.

Macapá, _____ de _____ de 2018

_____

Assinatura da Colaboradora da Pesquisa

Apêndice D - Termo de autorização para realização da pesquisa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA-CCPED

AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO E ASSUNÇÃO DA CO-RESPONSABILIDADE

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos a realização do projeto "GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: saberes de professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade", sob responsabilidade do (a) pesquisador (a) MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES e ALEXANDRE ADALBERTO PEREIRA, nesta Instituição.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Resolução 466/12 e suas complementares.

Antes do início da coleta dos dados o (a) pesquisador (a) responsável deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Macapá, Amapá 05/06/2018.

UNIFAP 05/06/2018.

Profa. Ms. Rocio Rubi Calla Salcedo
Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá
Portaria UNIFAP 2032/2017

Apêndice E - Roteiro de entrevista Semiestruturada - Professoras

Prezada Colaboradora,

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa "**GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**: percepções de professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade" que tem o objetivo compreender como estão articuladas e representadas as questões de gênero nas percepções de professoras universitárias, o estudo refere-se à Dissertação da Mestranda: Miquelly Pastana Tito Sanches, do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/UNIFAP, sobre a orientação do Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira. O instrumento de pesquisa a seguir é um roteiro de entrevista semiestruturada, e desde já agradecemos sua contribuição.

A- IDENTIFICAÇÃO

1. Qual seu nome:
2. Quantos anos você tem?
3. Gênero: ( ) M ( ) F
4. Onde você nasceu?
5. Qual sua Formação Acadêmica Inicial?
6. Qual o ano de seu ingresso e termino do Curso Inicial?
7. Você tem alguma outra formação Inicial? Qual?
8. Qual sua titulação/Programa?
9. Quanto tempo de trabalho na Educação Superior como docente?

10. Qual seu estado civil?
( ) Casado/a ( ) Viúvo/a ( ) Separado/a ( ) Solteiro/a ( ) Outros – Qual?

11. Tem Filhos? Quantos?	
Idade	Gênero
	M ( ) F ( )
	M ( ) F ( )
	M ( ) F ( )
	M ( ) F ( )

12. Você se identifica com alguma religião? ( ) Sim ( ) Não
13. Qual? ( ) Católica ( ) Evangélica ( ) Espírita ( ) Candomblé ( ) Umbanda ( ) Outra – Qual?
_____

14. Você acha necessária a participação em cursos e/ou eventos de gênero?	Sim( ) Não( )
15. Já participou de cursos e/ou eventos referente a temática de gênero?	Sim( ) Não( )
16. A discussão sobre gênero interfere em sua formação profissional?	Sim( ) Não( )
17. As temáticas de gênero interferem na formação da/o pedagoga/o?	Sim( ) Não( )
18. Na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, existem disciplinas que abordam a temática de gênero?	Sim( ) Não( ) Em parte ( )
19. Já observou conteúdos referentes às temáticas de gênero?	Sim( ) Não( )
20. Você aborda questões de gênero em suas aulas?	Nunca( ) Raramente( ) Ás vezes( ) Muitas

	vezes( ) Sempre( )
21. A questão de gênero está garantido na UNIFAP, Campus Marco Zero?	Sim( ) Não( ) Em parte ( )
22. Já sofreu algum tipo de violência de gênero na Universidade?	Sim( ) Não( )
23. Na UNIFAP, observa privilégio do gênero masculino sobre o feminino, em especial nas relações interpessoais?	Sim( ) Não( ) Em parte ( )

COLONIALIDADE / DECOLONIALIDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Professora, bom dia/tarde/noite. Gostaria que pudéssemos iniciar esse momento com você relatando um pouquinho de sua infância/adolescência e fase adulta nos aspectos escolares.

B – FORMAÇÃO

SER

1. Você pode narrar como ocorreu sua inserção ao ambiente escolar (series iniciais, ensino fundamental e médio)

1.1 Quais são as suas recordações quanto à esses momentos?

(*Você pode recordar instituições, professores e professoras, também em relação aos seus pais ou responsáveis nessas etapas)*

2. E quanto ao ensino Superior, o que lhe levou a escolher o Curso de Pedagogia como profissão docente?

3. Para você como é Ser Mulher e professora Universitária?

3.1 Enquanto Mulher e professora, como você avalia a o gênero feminino na Universidade?

C – GÊNERO

SABER

4. Em sua opinião, o que podemos compreender por gênero?

4.1 Nesta esteira, e por identidade de gênero?

5. Fale um pouco sobre suas aulas... como se dá a entrada da temática de Gênero? De que forma você faz essa discussão?

5.1 Em sua comunicação em Sala, qual a maior participação de gênero em relação à contribuição em suas Aulas?

5.2 Como você avalia a SUA postura em sua sala de aula cotidianamente, quando surgem algum conflito em torno da relação homem e mulher?

5.3 Sob essa perspectiva, como você avalia os conhecimentos existentes na Universidade do ponto de vista do Gênero? Comente.

6. 5.3.1 Você acha que os conhecimentos existentes na Universidade privilegia algum gênero em específico?

7. O que você compreende como sendo o machismo?

7.1 Se uma atitude machista ocorresse em sua sala de aula, a partir dessa perspectiva qual seria sua reação? E como você se colocaria para mediar o conflito?

8. Como Mulher e professora que ações você vê como sendo mais apropriada para a formação cidadã de suas alunas e alunos?

Em sua opinião de que forma os debates sobre as questões de gênero estão garantidos no ambiente universitário? Faça um comentário expondo seu posicionamento a respeito.

D - UNIFAP E AS TEMÁTICA DE GÊNERO

PODER

9. Em sua opinião de que forma a Universidade Federal do Amapá compreende e insere as mulheres?

(Insere como? nos debates sociais sobre a questão de gênero, igualdade de gênero, machismo, no currículo, nas práticas educativas etc.)

	9.1 Na sua Opinião que gênero se sobressaí na universidade e porquê? 9.1 Tomando como base a pergunta anterior, como você observa o tratamento à respeito de homens e mulheres na universidade? **9.2 Em cursos como o de licenciatura, como você observa a relação de gênero?**
	E - LINGUAGEM E DIFICULDADES SOBRE GÊNERO **SER, SABER, PODER**
	10. Como você imagina ser uma promoção de gênero na Universidade? **11. O que você sugere como iniciativa para que a temática de gênero faça parte das discussões na universidade.**

Há alguma questão que você disse que gostaria de reformular? Dizer de outra forma? Ou acrescentar elementos?

ANEXOS

Anexo A - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: saberes de professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade

Pesquisador: MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 89613718.5.0000.0003
Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.682.606

Apresentação do Projeto:
O estudo traz como objetivo central investigar, como são articulados e/ou representados as questões de gênero nos saberes das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, a luz da perspectiva da decolonialidade. O arremate metodológico se pautará em dois momentos: um de cunho bibliográfico para oferecer suporte aos direcionamentos do esboço analítico e outro de cunho empírico, apoiado na pesquisa qualitativa, em que serão realizadas na etapa de pesquisa de campo aplicação de entrevistas semiestruturadas com (6) seis a (12) doze professoras, recorrerá também a um levantamento histórico da UNIFAP, e à documentos específicos ao curso de licenciatura. O estudo encontra-se em fase de desenvolvimento da escrita de seções que comporão parte integrante da pesquisa, bem como cadastro e submissão deste à Plataforma Brasil, e aguardo de parecer favorável para posterior idas à campo.

Objetivo da Pesquisa:
3.1 GERAL:

Investigar, como são articulados e/ou representados as questões de gênero nos saberes das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, a luz da perspectiva da decolonialidade.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

3.2 ESPECÍFICOS

1- Compreender, do ponto de vista da teoria decolonial, como se configura o perfil do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP nos aspectos documentais no que diz respeito à inclusão de gênero;
2- Analisar de que forma os saberes das professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP se posicionam em torno das identidades de gênero; e
- Diagnosticar a percepção e as necessidades das profissionais da pedagogia/UNIFAP relacionados aos saberes ligados à docência em torno da temática das identidades de gênero na perspectiva decolonial.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não envolve riscos físicos, entretanto, tendo em vista a exposição da temática de gênero, a qual ainda divide muitas oposições, consideramos que na entrevista pode ocorrer certo desconforto, incomodo ou até mesmo situação de embaraço na fala por parte das colaboradoras ao compartilhar suas opiniões pessoais e/ou profissionais que ocorrem no âmbito da universidade.
Benefícios:
Os benefícios desta pesquisa impactam de forma significativa a comunidade acadêmica.Os resultados da pesquisa visam contribuir com a formação
dos profissionais em Pedagogia do Estado do Amapá, que a partir de um olhar cuidadoso, profissional e ético no exercício dos saberes praxiológicos
em torno das questões de gênero no universo acadêmico, escolar, empresarial e/ou hospitalar mediarão e reverterão conflitos/negativas ações deixada pela matriz colonial/imperial situado nos cursos de formação inicial de professores, conforme referência base deste estudo – a decolonialidade pedagógica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta que traz como um dos objetivos dar continuidade aos estudos já realizados em torno da temática de gênero, e nesse caso, enfocar na análise do debate em torno do tema em uma perspectiva decolonial assume uma revisão metodológico-bibliográfica maisampla das seções de análises como meio de obter familiaridade com a problemática.Esse estudo traz entre as propostas compreender, do ponto de

vista da teoria decolonial, como se configura o perfil do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIFAP nos aspectos documentais no que diz respeito à inclusão da temática de gênero. Para tanto, será imprescindível a coleta de documentos junto às coordenações da IES da UNIFAP para que se consiga analisá-los, a saber, a criação da Universidade Federal do Amapá e a instituição do Curso de Pedagogia, maneira de conhecer a origem, mudanças e perspectivas desta profissão no contexto local Amapaense.Acrescenta-se a proposta analisar de que forma os saberes das professoras do curso de pedagogia da UNIFAP se posicionam em torno das identidades de gênero. Para isso, será indispensável dar voz as participantes e coletar informações contidas na matriz curricular, conteúdos e planos de ensino do curso, de modo a perceber os aspectos documentais que orientam suas práticas, por meio do conjunto desses saberes. Somente a isso, caberá o propósito de diagnosticar a percepção e as necessidades das profissionais da pedagogia/UNIFAP relacionados aos saberes ligados à docência em torno da temática das identidades de gênero na perspectiva decolonial. É importante destacar que esses saberes lidam diretamente ao tecer de algumas considerações a partir da perspectiva feminista, em que pela ausência da temática de gênero recaem em discriminações, preconceitos e resistências quanto conhecimento universitário.6.Procedimentos Metodológicos:6.1 Método de Pesquisa: Trata-se de uma pesquisa que se caracteriza pelo método histórico de acordo com Fachin (2006); 6.2 Abordagem de Pesquisa:A investigação será baseada na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2016);6.3 Técnica de Pesquisa:Trata-se, assim, como Técnica de Pesquisa, o Estudo de caso, do tipo instrumental conforme esclarece os estudos de André (2005); 6.4 Local e Sujeitos da Pesquisa:O recorte da pesquisa de campo (Local de pesquisa) será na Universidade Federal do Amapá, Campus Marco Zero do Equador que compreende polo de funcionamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia e de atuação das profissionais desta área do conhecimento. Desse modo, os sujeitos desta pesquisa serão 6 (seis) a 12 (doze) professoras do Curso de Pedagogia da UNIFAP;6.5 Instrumentos para coleta de dados: A pesquisa terá como instrumentos para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, com auxílio de gravação em áudio;6.6
Análise e Tratamento dos dados será baseado na Análise de Discurso, Segundo Gill (2017).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto com objetivos bem definidos. Critério de inclusão e exclusão.Riscos e benefícios.TCLE.Cronograma de execução, planilha de orçamento

Recomendações:

Apresentar carta de autorização para realização da pesquisa da Instituição/coordenação de curso, devidamente, identificada em papel timbrado e assinado pelo responsável da Unidade. Ajustar

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

período do cronograma de execução da pesquisa referente ao item "Coleta-dados Pesquisa de Campo", com data estimada para posterior a aprovação do projeto pelo CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pedente.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1108115.pdf	12/04/2018 20:21:26		Aceito
Outros	03_TCUsodeDados.docx	12/04/2018 20:04:21	MIQUELLY PASTANA TITO	Aceito
Outros	02_Autorizacao.docx	12/04/2018 20:03:24	MIQUELLY PASTANA TITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	01_TCL_Mestrado_Miquelly.docx	12/04/2018 19:57:23	MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Miquelly.doc	12/04/2018 19:56:11	MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Scan_Miquelly.pdf	12/04/2018 19:54:57	MIQUELLY PASTANA TITO	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 29 de Maio de 2018

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: saberes de professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá na perspectiva da decolonialidade

Pesquisador: MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 89613718.5.0000.0003
Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.813.131

Apresentação do Projeto:
Conforme o parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:
Conforme o parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Conforme o parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Termos apresentados dentro dos padrões preconizados nas resoluções que regem as analises éticas deste comitê

Recomendações:
Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não tem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ - UNIFAP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1108115.pdf	05/07/2018 00:25:04		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoParaPesquisar_CursoUNIFAP.jpg	06/06/2018 02:37:47	MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	04_Projeto_Miquelly.doc	06/06/2018 02:32:14	MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES	Aceito
Outros	03_TCUsodeDados.docx	12/04/2018 20:04:21	MIQUELLY PASTANA TITO	Aceito
Outros	02_Autorizacao.docx	12/04/2018 20:03:24	MIQUELLY PASTANA TITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	01_TCL_Mestrado_Miquelly.docx	12/04/2018 19:57:23	MIQUELLY PASTANA TITO SANCHES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Scan_Miquelly.pdf	12/04/2018 19:54:57	MIQUELLY PASTANA TITO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

MACAPA, 10 de Agosto de 2018

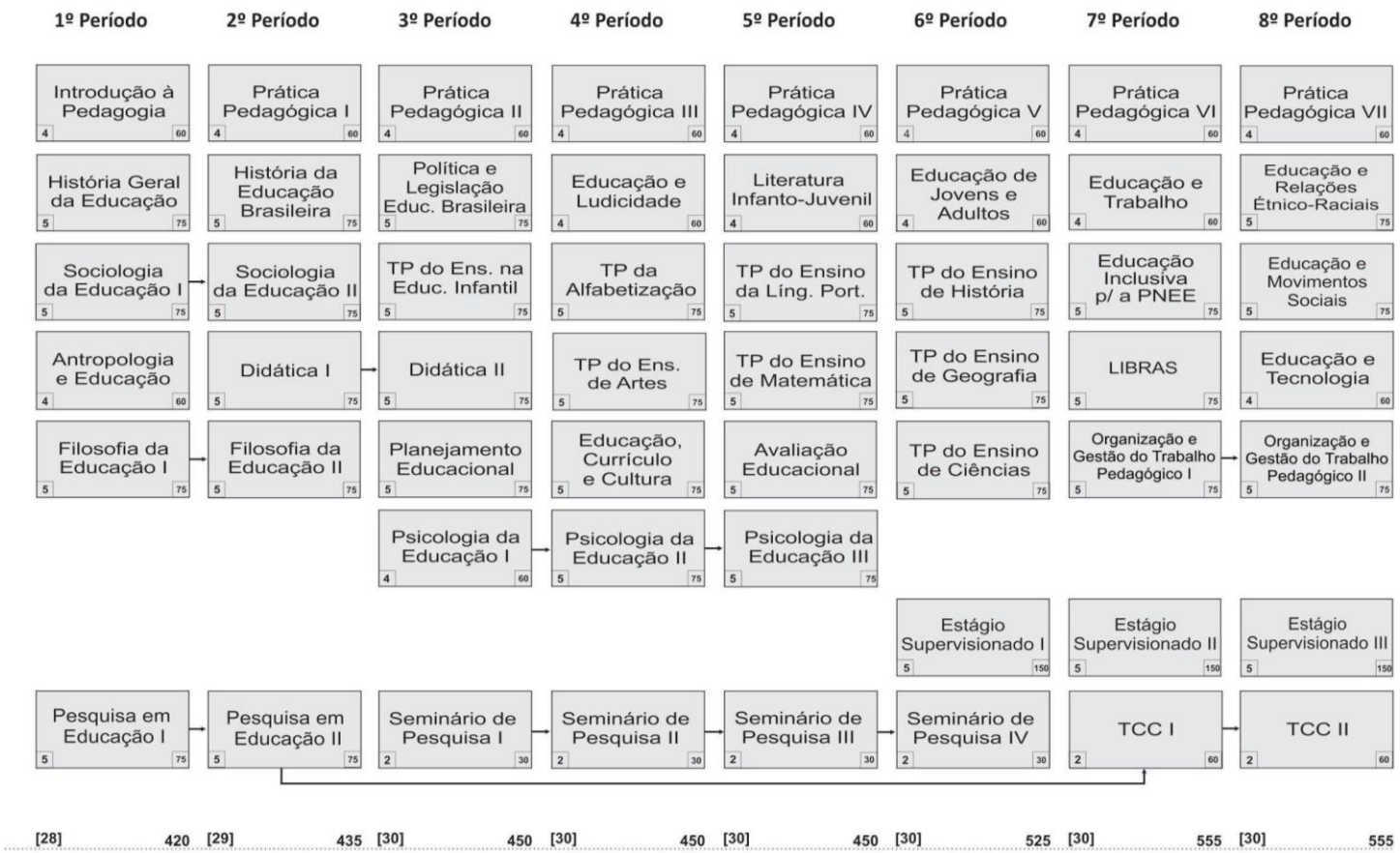
Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280
UF: AP **Município:** MACAPA
Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

Anexo B - Fluxograma do Curso de Pedagogia

PEDAGOGIA

13 FLUXOGRAMA DO CURSO



*Para integralização deste currículo exige-se o cumprimento de **210 horas de Atividades Complementares**, as quais devem ser efetivadas pelo acadêmico no decorrer do Curso.

*Integra ainda este currículo o **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**.

CH TOTAL = 4.040/3.565

Curso 158 / Matriz 543 - Implantação: 1°sem./2009, retroativa à turma ingressante do 1°sem./2008.