

Dossiê

Gênero, política e ações afirmativas a mobilização política feminista e a adoção da política de cotas na Universidade Federal da Bahia

Gender, policy and affirmative action the feminist political mobilization and the adoption of quota policy at the Federal University of Bahia

Sandro Augusto Silva Ferreira

Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Itabuna, BA, Brasil
sandro@ufsb.edu.br

Resumo: Este artigo pretende identificar o papel do debate político sobre gênero no âmbito das mobilizações que produziram as conquistas relacionadas a adoção das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Por meio de uma reflexão sobre as trajetórias de mulheres no contexto acadêmico, este estudo recupera a contribuição do movimento feminista e de suas epistemologias para entender o processo específico de adoção da política de cotas na Universidade Federal da Bahia, e as ausências da discussão e de proposições voltadas às demandas específicas de mulheres neste processo. Por fim, procura identificar o lugar do tema gênero no contexto das lutas políticas nos espaços educacionais no atual contexto pós golpe parlamentar, que põe em risco conquistas importantes dos movimentos sociais, entre elas as ações afirmativas nas universidades.

Palavras-chave: Gênero. Ações Afirmativas. UFBA.

Abstract: This article intends to identify the role of the political debate on gender in the scope of the mobilizations that produced the achievements related to the adoption of affirmative actions in Brazilian public universities. Through a reflection on the trajectories of women in the academic context, this study recovers the contribution of the feminist movement and its epistemologies to understand the specific process of adopting the quota policy at the Federal University of Bahia, and the absence of discussion and propositions focused on the specific demands of women in this process. Finally, it seeks to identify the place of gender in the context of political struggles in educational spaces in the current context after the parliamentary coup, which jeopardizes important achievements of social movements, including affirmative action in universities.

Keywords: Gender. Affirmative Actions. UFBA.

Introdução

O estudo das concepções, práticas e políticas de ações afirmativas propostas e desenvolvidas na UFBA, e as suas identidades com as questões de gênero e sexualidade, não pode ser entendido como algo frio, unidirecional e localizado exclusivamente num determinado tempo histórico. É fundamental perceber sujeitos nessa construção, tanto no campo da produção destas políticas públicas, quanto entre aqueles que são alvos, aparentemente passivos, destas políticas. Estes sujeitos estão em constante interação e essas políticas são resultantes desta interação.

Ainda que o campo de pesquisadores dedicados a compreender o fenômeno da adoção de ações afirmativas nas universidades reconheça no movimento negro (assim, deste modo generalista) o protagonismo destas conquistas, é fundamental avaliar as nuances internas a este movimento e outros sujeitos individuais e coletivos que associados a luta dirigida pelo movimento negro ousaram apresentar outras demandas ou percepções interseccionais que, por exemplo, destacasse o papel estruturante das desigualdades de gênero e a sua expressão na universidade, mesmo em tempo de feminilização do seu espaço discente (INEP, 2011).

Este artigo, ainda que preocupado em avaliar em específico as políticas de uma universidade frente ao tema da sexualidade e gênero, se arrisca diante de um quadro complexo de análise da contribuição do pensamento político feminista e dos diversos estudos que avaliam as trajetórias de mulheres no contexto acadêmico. Deste modo os estudos da área de feminismo e política, assim como os estudos sobre gênero e ciência, são as principais orientações teóricas para esta observação.

Outro importante desafio, dessa vez de caráter metodológico, está relacionado ao lugar de análise e observação proposto por mim enquanto pesquisador homem, diante de um fenômeno sentido, acredito eu, exclusivamente pelas mulheres: a opressão de gênero e as microformas de invisibilização das pautas feministas no âmbito do debate sobre a implantação das ações afirmativas na sua primeira onda no Brasil (2000-2010).

Harding (1987) aponta, por meio da observação dos melhores exemplos de investigação feminista, três traços distintivos fundamentais da inovação trazida por esta: a primeira, relacionada ao esforço constante de buscar na história a compreensão das condições atuais das mulheres; a segunda, considera como fundamental a imersão na

perspectiva das experiências femininas combatendo o silenciamento destas vozes produzidas pela ciência tradicional; e, por fim, priorizar a explicação de fenômenos que “elas querem e necessitam” (p. 24) ver analisados.

Entre as expectativas metodológicas deste estudo, sem dúvida a principal limitação que se apresentará constantemente está relacionada à capacidade de imersão nas experiências femininas. Como tornar possível a um investigador, marcado por uma trajetória cisgênero, a construção no processo de mecanismos que possam, sem ousar falar pelas mulheres, produzir sensibilidades que permitam ouvir e se pôr ao lado destas, para assim, ainda que marcado por limitações, traduzir estas “experiências femininas”.

Harding destaca que “*son las mujeres quiene deben revelar por vez primeira cuáles son y han sido las experiencias femininas*” (1987, p. 21 – grifo da autora) e, assim, enfatiza que não há investigação feminista que silencie vozes femininas, e mais, enfatiza também que prioritariamente as leituras sobre as experiências femininas serão sempre mais próximas destas subjetividades quando resultantes da voz de mulheres, especialmente se imbuídas por motivações políticas feministas.

Em concordância plena com estas preliminares relacionadas a uma aplicação da epistemologia feminista à investigação de objetos sociais, volto-me agora a compreender as possibilidades e potencialidades de estudos feministas realizados por homens.

A segunda inferência errônea que poderíamos ser tentadas a fazer é de que os homens não podem fazer contribuições importantes a investigação e a academia feminista. Se os problemas que enfrenta a investigação feminista devem surgir das experiências femininas, se a ciência social feminista deve estar a favor das mulheres, e se o investigador deve estar em um mesmo plano crítico que o objeto de investigação (que costuma tratar sobre mulheres e gênero), como poderiam os fazer os homens ciência social feminista? Esta irritante pergunta tem obtido atenção crescente a medida que se incrementa o número de homens que estão ensinando em programas de estudos sobre a mulher e produzindo estudos sobre o tema de mulheres e gênero. (HARDING, 1987, p. 28-29)

A opção inclusiva do campo de estudos feministas se fez evidente a mim já nos primeiros momentos de interesse acadêmico pelo tema. Não faltavam reconhecimentos nos estudos feministas a contribuições clássicas de homens que denunciaram a

dominação masculina, tanto liberais (Stuart Mill¹) quanto marxistas (Engels²). Apesar disso, o esforço de dar voz a leitura de mulheres sobre as mulheres (especialmente quando imersas em seu ponto de vista) permanece como tarefa primordial. Esta tarefa ainda carrega a necessária autocrítica quanto a valorização de vozes pós colonialistas de mulheres.

A disposição em contribuir com o pensamento acadêmico e, sobretudo político, não é determinado pelo sexo, mas pela experimentação real (ainda que não em sua mais crua forma de expressão) das formas e expressões da dominação masculina, branca e heteronormativa. Neste sentido, acredito estar marcado pela presença constante e próxima destas formas de opressão, mesmo sendo homem, socialmente branco e cisgênero. Ter nascido pobre, da periferia de Salvador em um bairro negro como a Liberdade, filho de uma mãe solteira e irmão de um jovem gay, me oferecem elementos de experiência razoáveis, para buscar me *“colocar em um mesmo plano crítico que o objeto explícito de estudo”* (HARDING, 1987, p. 25). A minha perspectiva social, aqui entendida enquanto *“o ponto de vista que os membros de um grupo mantêm sobre processos sociais em função das posições que neles ocupam”* (YOUNG, 2008, p. 164), me permite algum nível de sensibilidade e engajamento histórico e político, sem com isso me garantir as condições plenas para expressar a complexidade do tema.

Acredito também que a participação cada vez maior de homens nos estudos e na militância feminista, pode colaborar na ampliação da denúncia do caráter androcêntrico da universidade, criando mais espaços de debate entre os homens que, por seu lugar de poder estabelecido, insistem em afirmar que a crítica feminista interessa apenas às mulheres.

Estou certo de que não faltam às mulheres, especialmente aquelas imbuídas cotidianamente da prática feminista, *“sabedoria para analisar com espírito crítico a produção dos membros do grupo opressor”* (HARDING, 1987, p. 29). Espero, portanto, que o esforço que empreendo nesta pesquisa para me colocar no mesmo plano crítico das mulheres, e a minha trajetória pessoal e política, sejam testemunhas do valor deste estudo.

1 MILL, John Stuart. A Sujeição das Mulheres. Literatura Econômica, Vol.7(1), 1985, pp.:11-38

2 ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Coleção Perspectivas do Homem. Vol. 99. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

Ademais, muitas contribuições significativas aos movimentos de emancipação de outros têm sido feitas por pensadores que não eram membros do grupo que buscava a emancipação. Nem Marx e nem Engels eram membros do proletariado. Há pessoas de raça branca nos Estados Unidos, assim como no Sul da África e em outros regimes racistas, que tem estado dispostas e são capazes de pensar em termos antirracistas – e por certo, tem sido linchadas, deportadas e proscritas por seus textos antirracistas. (...) De modo que seria uma excentricidade histórica a exclusão de fato de todos os membros do ‘grupo opressor’ da lista daqueles que contribuem para a emancipação das mulheres. (HARDING, 1987, p. 29)

Por fim, estou convencido que o diálogo das epistemologias feministas com as diversas contribuições teóricas, de autoras e autores, que questionam em seus conceitos e proposições de métodos de pesquisa a invisibilização produzida pela ciência moderna dos diversos grupos subalternizados ao longo da história, permitirá que este estudo dialogue e ausculte os sujeitos diretamente envolvidos na produção das políticas de ações afirmativas voltadas para as mulheres na UFBA.

Um método feminista para a luta feminista

A produção teórica de Sandra Harding ocupa há algum tempo importante papel de destaque no debate epistemológico feminista, em especial por seu esforço em dialogar e transitar por outros campos críticos aos modelos hegemônicos de produção do conhecimento. Insistindo (e esse é um dos objetivos centrais da minha pesquisa) que a aproximação entre as epistemologias feministas e as correntes de pensamento epistemologicamente situadas nas “periferias do iluminismo” é uma tarefa fundamental, e Harding nos permite essa reflexão em muitos dos seus trabalhos.

Ainda que considere a sua defesa da “objetividade forte” um escorrego de apego à ciência³, é importante destacar como intensamente ela nos convoca a aprofundar a análise sobre as contribuições das (diversas) filosofias das ciências em especial quanto aos seus questionamentos dos “padrões convencionais de objetividade, racionalidade, ‘bom método’ e ‘ciência real’” (2007, p. 163).

3 Considero que a insistência no uso de nominatas, típicas da ciência tradicional, revela uma dificuldade de se afastar da torre de marfim (assentada em avanços e retrocessos) construída e institucionalizada pela ciência, que ainda hoje se impõe em nossa vida acadêmica, quase que inexoravelmente.

Em um ensaio⁴ publicado no Brasil em 2007, a autora avalia os impactos da estrutura social sexista na ciência e na sociedade sobre o campo da Ciência e Tecnologia (C&T). Para tanto, busca avaliar quais as inflexões produzidas neste campo de saber resultantes do movimento de mulheres. Ela reitera o “movimento de mulheres” como um fenômeno europeu e norte americano, ainda que reconheça que, na última década (só a partir daí?) *“vivências de mulheres pertencentes a minorias raciais do norte e de mulheres do Terceiro Mundo acrescentaram perspectivas diferentes a esses debates”* (2007, p.163).

Precisamos, portanto, produzir um outro olhar sobre nossas próprias experiências: a trajetória de nosso “movimento de mulheres” pode, nos primórdios, não guardar as marcas que, aos olhos do modelo de organização do Norte, se caracterizariam como um “movimento feminista”. Precisamos nos convencer que, muito antes da “última década” já tínhamos “mulheres em movimento”, com suas próprias formas de questionar a “estrutura social sexista na ciência e na sociedade”.

Harding centra sua atenção em demonstrar a ausência de igualdade de gênero nas ciências, em especial no campo das ciências naturais, matemática e engenharias, mesmo destacando a ampliação do acesso das mulheres nestas áreas.

Atualmente mulheres tem tido amplo acesso ao estudo pré-profissional e profissional das ciências naturais, da matemática e da engenharia, ao ensino e a trabalhos em laboratórios, publicações em revistas especializadas em pesquisa, e ao quadro de membros de sociedade da C&T., todavia, quando se observa o mundo da C&T, quanto mais alto o escalão, menos mulheres se encontram. (HARDING, 2007, p. 164).

Quatro são as principais abordagens sobre este fenômeno: a primeira questiona o pouco acesso às posições de poder nestas áreas, o que implica em menor visibilidade simbólica, e menor ingerência sobre os modelos de análise, quase sempre marcados por forte androcentrismo. Essa discriminação e desigualdade nos postos de poder acadêmico prejudicam os interesses científicos das mulheres: “Mais questões sobre elas seriam abordadas pelos projetos de C&T se houvesse mais mulheres elaborando políticas de C&T no Norte e no Sul?” (p. 164), se pergunta a autora. Respondendo... eu penso que sim, teríamos mais estudos, e teríamos sim uma transformação, ainda que gradativa,

⁴ HARDING, Sandra. “Gênero, Democracia e Filosofia da Ciências”. RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.163-168, jan.-jun., 2007.

nos padrões sexistas de organização e análise destas áreas. Ainda que não tenha dúvida que, para cada “mulher na ciência” não necessariamente temos mais “Ciência para as mulheres”.⁵

A segunda abordagem destaca exatamente o que foi dito: as aplicações de tecnologias da C&T são sexistas e androcêntricas. Avolumam-se as denúncias sobre a quase nula preocupação com a saúde, a segurança e o bem-estar das mulheres, por aqueles que produzem tecnologias (“máquinas e equipamentos”). Os “artefatos têm gênero”, destaca a autora. Essas noções sexistas sobre a produção de tecnologias desenvolvidas no Norte penetraram no Sul como um requisito imposto por agências internacionais e corporações transnacionais, reduzindo a “probabilidade de mulheres do Sul receberem benefícios de pesquisa da C&T”.

A terceira abordagem demonstra o quanto as práticas listadas estabelecem restrições de cidadania às mulheres.

Resultados sexistas, racistas imperialistas e ‘orientalistas’ de pesquisa científicas nas áreas de biologia e ciências sociais justificaram imposições legais, econômicas e sociais que privam as mulheres de alguns direitos de cidadania. (HARDING, 2007, p. 164).

A quarta abordagem destacada por Harding centra sua atenção em discutir e avaliar os currículos e as pedagogias presentes nas ciências naturais, matemática e engenharia. O combate às perspectivas naturalistas da incapacidade de meninas para o campo das ciências duras deve permanecer e outros temas pedagógicos com interface com formações sociais passam a ser debatidos nesta abordagem.

Avançando em sua análise, o artigo reforça a necessidade de articulação das epistemologias feministas com a contribuição das filosofias da ciência. A objetividade forte seria um resultado desta articulação. A crítica da noção de objetividade das ciências tradicionais não nos levaria a uma negação total da objetividade, mas ao contrário, a um fortalecimento desta, sobre outras bases.

As mulheres necessitam de *mais* objetividade, racionalidade, bom método e

5 Diversos estudos apontam que a ampliação da presença feminina nas universidades, nos diversos campos da ciência, não tem significado automaticamente uma ampliação da crítica feminista à ciência. Por outro lado, o aumento da representação prática e simbólica das mulheres na ciência tem sim enorme potencial de ampliar o empoderamento feminino, e com isso, abrir espaço para constantes revisões no *modus operandis* androcêntrico da ciência moderna.

boa ciência para projetos que seu originam em suas necessidades. Elas não necessitam as formas excessivamente estreitas do que, há muito tempo, têm sido favorecidos nas filosofias da ciência (HARDING, 2007, p. 164).

A ampliação da objetividade possibilitará uma maximização da neutralidade de valores, aqueles valores que ao se imporem historicamente na ciência moderna, acabaram justificando a submissão e a objetificação das mulheres. Segundo Harding, a ampliação da percepção da existência dos valores torna ainda mais real e efetiva a objetividade.

Uma vez que a maximização da neutralidade de valores considerou-se a única maneira sempre razoável de tentar maximizar a objetividade, pareceu sem sentido levantar a questão se e como os valores e os interesses sociais podem, às vezes, de fato aumentar a objetividade. (HARDING, 2007, p.165)

Segundo a autora, nós pesquisadores enxergamos o mundo pela lente da cultura, parafraseando Ruth Benedict (1972), mas também pela lente da natureza. Devemos, portanto, caminhar para uma posição intermediária: nem o relativismo absoluto nem o naturalismo absoluto.

Discordo parcialmente dessa abordagem, dado que a mesma nos leva a ver nos valores algo administrável na prática de observação, e que seria possível produzir uma neutralidade controlada pela simples consciência da existência dos valores.⁶ Por outro lado, quero reiterar minha concordância com a tese de que a democracia é essencial para a busca da objetividade forte. Mais espaço, mais liberdade, são requisitos fundamentais para o desenvolvimento de uma ciência mais efetiva e socialmente referenciada.

Harding demonstra o quanto a ampla democracia e abertura irrestrita dos espaços de participação na produção do conhecimento são importantes. Através dela poderemos ver e reconhecer a significativa contribuição dada às epistemologias feministas pelos movimentos culturais e pós-coloniais. Urge a necessidade de reafirmar que as mulheres do Norte não representam as mulheres do Sul, que são marcadas por trajetórias muito peculiares. Só a democracia ampla dará a visibilidade a estas leituras locais, quebrando a autoridade universalista reivindicada pela ciência moderna, que inclusive contaminou os primeiros estudos do campo do feminismo.⁷

6 Para maior fomento deste tema, recomendo ver o intenso debate sobre neutralidade no campo da sociologia clássica, em especial da divergência entre Weber e Marx sobre a questão.

7 As universidades cumprem papel destacado nesta tarefa, e podem por meio da abertura dos seus espaços para os saberes

A necessidade de desnudar a invisibilização e/ou exclusão das mulheres no desenvolvimento do método científico realizada pelas epistemologias feministas, precisa avançar o seu debate, articulando suas teses com a produção de uma parte relevante da chamada Teoria Pós-Moderna.

A tarefa de avaliar os percursos da ciência moderna, sobretudo quanto ao combate ao androcentrismo, deve continuar assumindo papel central dentro do movimento feminista. Para tanto, é importante e necessário a busca pela constituição de alianças críticas com os autores que ousaram avaliar os caminhos epistemológicos da ciência e o seu caráter instrumental associado aos interesses das metanarrativas modernas.

Deste modo, a percepção das invisibilizações das pautas feministas no âmbito das lutas que contribuiram para uma parcial reforma da universidade brasileira, entre as quais se destaca a criação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, passa pela consideração da contribuição teórica e metodológica das epistemologias feministas. As relações entre estas disputas de narrativas nos movimentos sociais, naquele momento, podem ser melhor compreendidas quando associadas aos impactos do sexismo e do androcentrismo na universidade e no seio dos movimentos sociais que transitam neste espaço.

A Gênese da reforma e das ações afirmativas na UFBA

A compreensão do estágio atual do debate sobre gênero e sexualidade na universidade deve ser realizada a partir de um referencial político e teórico que ganha as universidades a partir do início deste século. Este referencial retomou a questão da Reforma Universitária (ampliação, reestruturação curricular, etc.) de forma articulada com o debate da reparação e da promoção da diversidade de forma, até então, ainda não vista em nosso território.

O advento das políticas de Ações Afirmativas nas universidades, apesar de sua relativa juventude, vem sendo alvo de importantes estudos nos últimos anos. Estes, em quase sua totalidade, tem se voltado ao entendimento dos impactos nas representações de raça e classe na educação.

tradicionais, contaminar a ciência com outros olhares e perspectivas sobre a produção de conhecimento.

Neste sentido, identifico uma lacuna significativa de análise sobre o significado das ações afirmativas para o combate aos referenciais sexistas e androcêntricos após a sua consolidação no sistema de ensino superior público. A parte o crescimento paralelo da presença feminina nas universidades (entre os estudantes e as gerações mais jovens de docentes ingressantes após a última expansão), falta uma análise mais aprofundada do impacto das políticas de ações afirmativas, não só no aumento numérico, mas, sobretudo nas representações sociais e modelos epistemológicos femininos e feministas na última década.

Para compreender os sujeitos e o grau de organização da demanda política feminista, sobretudo no movimento estudantil, e preciso historicizar o contexto, os atores e as políticas estabelecidas no bojo do desenvolvimento das políticas afirmativas (a expansão de vagas aqui pensada também como parte disso) nas universidades, com olhar localizado na Universidade Federal da Bahia entre 2002 e 2014. Este período compreende alguns marcos relevantes na UFBA, quais sejam: a ascensão à reitoria da UFBA do grupo liderado pelo professor Naomar Almeida (duas gestões deste – 8 anos – e uma gestão da professora Dora Leal – 4 anos); a implementação do Programa de Ações Afirmativas em 2004; a criação da PROAE (Pró-Reitoria de Assistência Estudantil) em 2006, que se torna Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil em 2008; a adesão ao Reuni em 2008; a criação dos campi's Edgard Santos (Barreiras) e Anísio Teixeira (Vitória da Conquista) em 2005 já como parte do processo de expansão e interiorização da UFBA e a implementação dos Bacharelados Interdisciplinares (regime de ciclos) em 2009.

Os avanços obtidos na UFBA nestes últimos anos é resultado direto da mobilização e pressão dos movimentos sociais (em especial o movimento negro) dentro e fora da UFBA, intervenções das quais fui testemunha como aluno de graduação e militante de movimento estudantil à época. Porém, as intervenções dos movimentos sociais para encontrar ecos na universidade precisam quase sempre de interlocutores comprometidos ou oriundos destes.

Parte importante deste trabalho, portanto, dialoga com a produção teórica e a posição política do reitor Naomar de Almeida Filho, médico, que nestes 12 anos do recorte temporal do estudo, dirigiu a UFBA por 8 anos e apoiou a eleição da sua substituta, Prof. Dora Leal Rosa, socióloga, que dirigiu a UFBA nos últimos quatro anos (2010 a 2014).

A maior parte dos escritos e posições de Naomar Monteiro de Almeida Filho sobre o tema das Ações Afirmativas está reunida no livro “Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos” (EDUFBA, 2007). Lá está transcrita o pronunciamento do então Reitor da UFBA na Sessão Especial da Câmara de Vereadores de Salvador/BA no dia 13/06/2003, onde - acredito que pela primeira vez – foi apresentado a comunidade baiana os princípios centrais do Programa de Ações Afirmativas da UFBA.

Neste pronunciamento, a referência feita pelo Reitor a uma visita e declaração anterior do então ministro da Educação – recém-empossado - Cristovam Buarque, é por demais ilustrativa do papel do contexto político de mudança (de caráter transformista⁸) resultante da eleição de Lula a presidente em 2002. As declarações do ministro, descritas por Naomar (2007, p. 93), apontam a combinação entre as movimentações políticas das ruas e a intenção do governo federal pela expansão universitária, movimento institucional que será decisiva para a implantação das Ações Afirmativas nas IFES.

O Ministro Cristovam Buarque também disse que a universidade pública precisa colaborar no resgate da imensa dívida social e histórica da sociedade brasileira. Para isso, disse ele, não basta redistribuir os poucos lugares no ensino superior público, retirando vagas de segmentos já contemplados para concedê-las a outros grupos socialmente necessitados, e sim será preciso ampliar a oferta de vagas. (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 93)

A citação e as ações posteriores demonstraram o quanto a expansão das vagas (e sua interiorização) assumiu um papel estratégico para a implantação das Ações Afirmativas, além de se configurar como a posição tática mais eficiente para evitar choque e o desgaste com os setores dominantes dentro e fora das universidades.

O contexto da demanda de vagas nas universidades públicas no período que antecede o REUNI era dramático. Diante da ampliação em 106% da demanda por vagas na Bahia, a resposta da UFBA até aquele momento⁹ era de uma ampliação de apenas 8% das suas vagas.

Cabe destacar que entre as seis dimensões do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – lançado em 2008, figura no

⁸ Transformismo aqui pensado a partir de Gramsci em *O Rissorgimento* (Civilização Brasileira, 2002).

⁹ Dados referentes ao período entre 1993 e 2003. (Almeida Filho, 2007, p. 94).

topo da lista a “Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública”¹⁰, e em sua gênese podemos identificar as reformas e a ampliação (ainda incipiente) de vagas na UFBA após o lançamento - um ano antes - do Programa Universidade Nova. Este programa, por sua vez, remete em sua gênese às diversas mobilizações políticas no contexto da UFBA no início do século. O próprio Anteprojeto do Programa UFBA Nova que circulou no ano de 2007, faz referência ao papel das mobilizações estudantis, em especial a greve estudantil de 2004, para o desenrolar dos debates e posteriores transformações ocorridas na UFBA.

Atendendo a um dos itens da pauta local da greve estudantil de 2004, os Conselhos Superiores da UFBA já haviam anteriormente deliberado iniciar um processo de profunda revisão da estrutura, função e compromisso social da nossa universidade, com a intenção de pensar seu futuro enquanto instituição. Durante o ano de 2005, algumas iniciativas foram tomadas nesse sentido, como a apresentação de estudos preliminares do Plano Diretor. (Anteprojeto UFBA Nova, 2007, p. 5)¹¹

O que se pretende com este emaranhado de antecedentes é identificar a associação entre a pressão política dos movimentos sociais (internos e externos a UFBA), as movimentações institucionais do Governo Federal e as concepções de universidade subjacentes ao grupo que dirigiu a UFBA neste período estudado.

Merece também destaque, como um dos protagonistas da implantação do Programa de Ações Afirmativas da UFBA, o Centro de Estudos Afro-Brasileiros (CEAO) ligado a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA. Os estudos desenvolvidos em torno do projeto *A Cor da Bahia* permitiram mensurar a origem social dos alunos da universidade, em especial quanto a sua origem escolar (escola pública ou particular) e a sua autodeclaração racial/étnica.

A complexidade dos dados obtidos por essa pesquisa ajudou a quebrar alguns mitos reducionistas e, ao mesmo tempo, foi decisiva para compreender a geometria social da universidade.

A análise competente desses dados permitiu refutar o mito de que a UFBA é uma universidade que em geral discrimina pobres, afrodescendentes e indiodescen-

10 O segundo item da lista faz referência a “Reestruturação Acadêmico-curricular” que tem significado especial para os objetivos desta pesquisa. (Disponível em <http://reuni.mec.gov.br/> - acesso em 19/03/2015)

11 Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia. Documento preliminar para consulta pública versão 3.2 (01/08/2007). (Disponível em <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/WebHome> - acesso em 19/03/2015)

dentes nos seus processos seletivos. Os dados indicam que, nos anos de 2001 e 2002, pouco mais de 55% dos candidatos ao vestibular se autodesignaram Pretos ou Pardos (...). Mais de 51% dos aprovados eram afrodescendentes, cerca de 2% indiodescendentes e quase 38% dos ingressantes eram provenientes de escola pública. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 94)

Portanto, apenas o desmembramento destes dados por curso da UFBA poderia apontar o ponto mais cruel da desigualdade social e étnica do acesso às vagas. E, como se já não bastasse a participação menor de estudantes oriundos de escola pública numa universidade pública, os cursos de maior prestígio, mais concorridos, que quase invariavelmente garantem maior mobilidade, ou neste caso manutenção de *status quo* familiar, eram quase que exclusivamente monopolizados pelos estudantes oriundos das escolas particulares.

Distribuição de candidatos e ingressantes no Vestibular da UFBA por origem escolar – Medicina e Odontologia - 2001

Curso	Odontologia	Medicina
Candidatos (escola pública)	16%	16%
Candidatos (escola particular)	84%	84%
Ingressantes (escola pública)	5%	4%
Ingressantes (escola particular)	95%	96%

Fonte: Dados do Vestibular – 2001 – UFBA (Almeida-Filho, 2007, p. 95).

O que os dados demonstram é que a grande desigualdade no acesso não está apenas relacionada às trajetórias de aprendizagem desiguais entre estudantes do ensino médio público e do ensino médio privado. Está também relacionado com a auto exclusão do processo, típica de uma construção inferiorizada das expectativas profissionais daqueles oriundos dos setores populares, que numa clara auto regulação dos anseios (HASENBALG, 1988) dos jovens egressos da escola pública, especialmente os afrodescendentes, sequer ousam concorrer as vagas destes cursos num sistema de concorrência aberta, aplicada antes da política de cotas. Além desta auto imputação de incapacidade competitiva, a que se considerar as representações e estereótipos dos profissionais destas áreas, inteligentemente construídas pelas elites brancas em seu desejo de exclusividade no acesso a estas vagas.

Às práticas discriminatórias dos brancos, sejam elas abertas ou polidamente sutis, somam-se os efeitos de bloqueios derivados da internalização de uma auto-imagem desfavorável por parte das pessoas de cor. A forma complexa como esses dois mecanismos funcionam e se reforçam mutuamente leva a que normalmente o negro e o mulato regulem as suas aspirações em consonância com o que culturalmente é imposto e definido como lugares apropriados para as pessoas de cor. (HASENBALG, 1988, p. 141)

Voltando a gênese da política de ações afirmativas na UFBA, a observação da maneira como os dados foram articulados e os argumentos construídos no pronunciamento do reitor, Naomar de Almeida Filho, feito na Câmara de Vereadores em 2003, demonstram a estratégia projetada (ao menos até aquele momento) de defesa e aplicação da política de cotas na UFBA.

A meta inicial previa a aplicação focalizada de cotas apenas nos cursos comprovadamente com menor presença - tanto entre os candidatos quanto entre os ingressantes - de estudantes oriundos de escola pública, com recorte étnico-racial interno. Ao que parece, (acredito que por tática de disputa num campo conservador como a UFBA) não se pretendia até aquele momento propor cotas baseadas em proporções demográficas étnico-raciais, e sim baseadas nos dados obtidos por meio da pesquisa sobre demanda e ingresso curso a curso.

Por esse motivo, qualquer Programa de Ações Afirmativas sério e que pretenda obter resultados concretos não pode, por um lado, ser pautado pela restauração de proporções demográficas gerais nem pode, por outro lado, ser genérico e difuso. Deve de fato ser focalizado nos cursos onde se observa maior defasagem entre composição da demanda e efetiva classificação de ingressantes. (ALMEIDA-FILHO, 2007, p. 95)

O desenrolar das disputas internas e, principalmente, o fortalecimento das mobilizações do movimento negro, foram decisivos para que a proposta avançasse ainda mais e se tornasse inclusive referência e modelo para a constituição da Lei 12.711/2012 que institui o sistema de cotas nas universidades públicas federais.

Porém, é preciso entender o processo complexo de construção da política de ações afirmativas na UFBA. Reconhecer que a articulação deste debate focalizado que demonstrava a desigualdade de acesso em áreas importantes da UFBA, associado à construção de uma proposta que previa aplicação de medidas voltadas a preparação, ao

ingresso, a permanência e a pós-permanência, foi acertada naquele contexto político e criou as condições para o aprofundamento do debate e a consequente ampliação das conquistas verificadas após a aplicação do sistema de cotas na UFBA¹².

Em 2004 a UFBA aplicou o seu sistema de cotas, com a peculiaridade de dar maior destaque a origem educacional do candidato, em que a universidade pública passava a se redirecionar para a escola pública. Dessa forma, 43% de todas as vagas (tanto dos cursos com menor presença de egressos do ensino público, quanto os que já contavam com maior participação destes) foram reservadas para alunos que comprovassem ter estudado todo o ensino médio e pelo menos um ano do ensino fundamental em escola pública. Destas vagas, 85% deveriam ser ocupadas por estudantes egressos de escola pública e autodeclarados pretos e pardos. Outra interessante novidade era a reserva de 2% do total de vagas para indiodescendentes, e duas vagas extras em cada curso para estudantes comprovadamente oriundos de comunidades quilombolas ou de aldeias indígenas.

Após a implantação do Programa de Ações Afirmativas o perfil dos estudantes da UFBA já se apresenta de outro modo, demonstrando uma participação significativa de negros e egressos de escola pública e, com isso, produzindo uma maior diversidade étnica na universidade.

E consideradas estas vitórias – ainda parciais¹³ diante do quadro histórico de desigualdade social e étnico-racial - cabe avaliar o seu significado para a promoção de políticas de diversidade de gênero e sexualidade (também entendidas como ações afirmativas) completado os dez anos de implantação da Política de Cotas¹⁴ na UFBA.

Duas abordagens nos permitirão perceber o quanto ainda temos que avançar nesta questão: A primeira está relacionada as próprias medidas adotadas no campo das ações afirmativas para combater as desigualdades de gênero na educação, que não desapareceram apesar dos dados que demonstram a “feminilização” (YANNOULAS, 2011) dos ingressantes no ensino superior. A segunda abordagem se volta para *“a distância existente entre a linha de investigação sobre desigualdade racial e as políticas de ações*

12 A criação da PROAE em 2006, bem antes do advento do PNAES, também se insere neste contexto de fortalecimento das ações afirmativas na UFBA, e já inserindo a questão da permanência como central para o seu sucesso.

13 Apesar da redução das desigualdades raciais na educação, verificada entre o ano 2000 e o ano 2010, os dados ainda mostram que persistem diferenças significativas entre brancos e negros em quase todas as faixas educacionais, especialmente no ensino superior e pós-graduação. (Relatório anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010)

14 Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, nº. 1 de 26 de julho de 2004.

afirmativas no ensino superior, e a linha de investigação sobre as assimetrias entre homens e mulheres no campo da ciência” (BARRETO, 2015).

Insisto na necessidade de identificar o papel de ações afirmativas voltadas as questões de gênero e sexualidade (inclusive reserva de vagas) para múltiplas transformações, de caráter político e epistemológico, no quadro de desigualdades de gênero nas ciências.

Quanto a feminilização da educação superior verificada nas últimas décadas, é preciso considerar as variações de raça e classe deste fenômeno e suas limitações no combate ao sexismo e ao androcentrismo ainda fortes no campo acadêmico. Não há como ignorar que o crescimento numérico de mulheres na educação tem potencial transformador, mas não garante igualdade de condições de acesso, permanência e construção de carreira profissional entre homens e mulheres.

Evolução das matrículas no ensino superior por sexo (2009-2012)

	2009	2010	2011	2012
Masculino	2.295.60	2.432.81	2.572.65	2.637.42
Feminino	2.820.28	3.016.30	3.174.10	3.286.41

Fonte: Mec/Inep.¹⁵

Além das barreiras sociais ainda impostas às mulheres que buscam o ensino superior, sobretudo as com maior idade, a trajetória universitária guarda condições mais difíceis para as mulheres, sobretudo devido a permanência do machismo, do sexismo, do androcentrismo e da violência a que elas são submetidas, tanto na sociedade quanto na universidade. No caso específico das mulheres-mães, a ausência de políticas de permanência que permitam que seus filhos sejam acompanhados em creches enquanto estudam, ou sejam acolhidos por colegas e professores, quando a estas só restam a possibilidade de levar ou amamentar seus filhos durante as aulas, ampliam as dificuldades de rendimento e mesmo a evasão no ensino superior¹⁶.

¹⁵ Censo da Educação Superior 2012: Resumo Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

¹⁶ No fim de 2017 a UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/BA, viveu intenso debate sobre a questão após um incidente ocorrido com um professor e uma estudante que estava com seu filho durante a aula. Diversos movimentos sociais se posicionaram acerca da urgência de políticas de permanência voltada a estudantes-mães nas universidades. <http://www.ilheus24h.com.br/v1/2018/01/05/comissao-de-mulheres-da-uesc-emite-nota-publica-sobre-a-necessidade-de-creche-na-universidade/#more-56152>

As representações simbólicas dos campos profissionais exercem forte influência nas escolhas e trajetórias das estudantes, e são fortalecidas pela presença desigual também de docentes de ensino superior nas áreas do conhecimento.

O detalhamento dos dados por curso demonstra que a grande maioria das matrículas se concentram nas áreas com menor prestígio ou marcadas pelos estereótipos de feminilidade, com as áreas de cuidados, serviços e a área de humanas.

Os 10 Cursos com maior número de matrículas por Sexo – Brasil 2015

Curso	Mulheres	Curso	Homens
Pedagogia	608.868	Direito	381.537
Direito	471.674	Administração	336.764
Administração	430.095	Engenharia civil	248.817
Enfermagem	221.316	Ciências contábeis	149.406
Ciências contábeis	209.046	Engenharia mecânica	116.573
Psicologia	181.314	Engenharia de produção	111.653
Serviço social	156.458	Formação de professor de educação física	98.737
Gestão de pessoal / recursos humanos	142.660	Engenharia elétrica	91.701
Fisioterapia	113.326	Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tecnólogo)	73.077
Arquitetura e urbanismo	107.728	Educação física	68.068

Fonte: INEP – Censo da Educação Superior 2015

Em cursos como medicina e enfermagem, ainda marcadas por fortes relações hierarquizadas no campo profissional, vemos reproduzidas estas desigualdades, com esmagadora maioria de mulheres na enfermagem, o que não ocorre na medicina. Por fim, o campo das exatas, como já discutido anteriormente, ainda é fortemente marcado por uma hegemonia masculina e androcêntrica.

No que diz respeito ao ensino superior, embora o número de mulheres na população de estudantes seja tão grande quanto, ou até mesmo maior, do que o de homens, a distribuição de homens e mulheres entre os diferentes cursos e carreiras não é equilibrada. Os estudantes do sexo masculino estão mais concentrados nos cursos da área de ciências exatas, enquanto as estudantes do sexo feminino estão mais concentradas em cursos das áreas de humanas e ciências biológicas. (BARRETO, 2015, p. 46)

Assim, a valorização dos dados gerais sobre a ampliação da presença feminina no ensino superior induz ao erro de que não existem demandas de reparação, ou

necessidades imediatas de políticas de combate às desigualdades de gênero na universidade. Somos levados a crer que a gradativa ampliação da presença feminina também na pós-graduação produzirá transformações nos campos profissionais naturalmente, como se as estruturas de dominação masculina, impregnadas nas colunas da universidade e nas práticas da ciência moderna fossem facilmente fragilizáveis com o passar do tempo.

A ampliação da participação feminina nas universidades é cada dia maior, mantendo um crescimento superior aos dos homens nos últimos 10 anos¹⁷, especialmente no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A UFBA também acompanha esta mudança, mas mesmo com as ações afirmativas, persistem desigualdades de gênero nas áreas mais prestigiadas socialmente.

Os dados atuais mostram que, nos cursos de alto prestígio analisados, a quantidade de estudantes do sexo masculino representa mais da metade dos selecionados nos últimos nove anos. Entre os anos de 2004 e 2012, Santos e Queiroz (2013) apontam que houve significativa mudança a partir do ano de 2008: o percentual de mulheres em 2007 era de 48,4%; no ano seguinte, chegou a 52,2%; aumentando a cada ano, até alcançar, em 2012, 55,9%. No entanto, nos cursos de alto prestígio, o número de homens ultrapassa o de mulheres, o que, segundo os autores, se explica pela construção histórica de profissões exercidas por homens, mas também aponta para uma busca dessemelhante de carreiras de alto prestígio entre os gêneros. (BARRETO, 2015, p. 50)

A luta política feminista e o debate acadêmico estimulado pelas epistemologias feministas precisam ser reforçadas por ações institucionais, gerais e focalizadas, que combatam o androcentrismo nas ciências e constituam um ambiente menos desigual para mulheres e homens na universidade. Com exceção do Programa Mulher e Ciência (CNPq, SPM/MCTI/MEC/MS-Governo Federal e ONU Mulheres) lançado em 2005, que possuía aportes financeiros bem limitados, não são encontradas outras ações voltadas ao combate das desigualdades de gênero na universidade. (BARRETO, 2015, p. 49).

Considerando a autonomia das universidades e o aporte financeiro do PNAES, ainda é muito pequena as ações das pró-reitorias de assistência estudantil nas IFES que

17 Tabela 4.06 – Número de ingresso por processo seletivo, de matrículas e de concluintes em cursos de graduação presencial, por sexo, segundo a categoria administrativa - Brasil - 2006-2016. INEP, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf

são voltadas a questões de gênero e sexualidade. Entre as poucas ações desenvolvidas merece destaque a ampliação das universidades que garantem auxílios para creche/pré-escola, ou mantêm creches e escolas de aplicação voltadas para os alunos. Medidas como essas são fundamentais para atrair e colaborar com a permanência de estudantes mães na universidade.

Por fim, no atual estágio de consolidação da lei de cotas, com inegáveis resultados no combate às desigualdades sociais e raciais no acesso ao ensino superior, é fundamental avançarmos na reserva de vagas para transexuais, especialmente como medida mobilizadora¹⁸, e na reserva de vagas focalizada nas áreas de menor presença de mulheres, em especial a área de exatas.

Cabe ressaltar que, considerando a grande *"heterogeneidade interna da categoria 'mulher' e os limites do binarismo masculino/feminino nas relações de gênero"* (BARRETO, 2015, p. 41), essas medidas voltadas as mulheres teriam efeitos menores e, até mesmo, produziriam "cortinas de fumaça", se não forem articuladas numa perspectiva interseccional com as questões de sexualidade, raça e classe. A lei 12.711/2012 tem seu grande mérito na capacidade de articular origem escolar, raça e classe, falta-nos reconhecer a importância das outras faces de expressão da desigualdade nas oportunidades educacionais.

Gênero e ações afirmativas no quadro conservador atual

O quadro de perplexidade vivido no último ano, resultante do Golpe Parlamentar de 2016, só se amplia. A cada dia novos ataques são impetrados pela elite política dominante e rearticulada entorno dos mais diversos interesses. Direitos consolidados e conquistas conjunturais fruto do último ciclo progressista vivido na política, são destronados diante de uma reduzida capacidade de reação da sociedade.

O campo da educação - composto por estudantes, professores e demais servidores - tem sido um dos poucos a demonstrar relativa capacidade de reação e crítica aos ataques conservadores. Greves de servidores públicos, mas sobretudo, a experiências das ocupações em escolas e universidades ocorridas em 2016, mostram o papel político

¹⁸ A adoção do nome social nos registros acadêmicos de estudantes trans tem sido incorporada nas instituições federais de ensino após a publicação do Decreto nº 8.727/2016. Na Bahia, o Decreto nº 17.523/2017, tem acelerado a adoção da medida nas universidades estaduais.

deste segmento e sua capacidade inclusive de estimular outras categorias à resistência e a luta.

Este fator pode ser uma das razões explicativas do interesse do novo grupo dominante em atacar a autonomia do professor e os direitos alcançados na educação na última década, que mesmo sendo marcada por diversas deficiências orçamentárias e de valorização da categoria docente, produziu dados positivos refletidos na expansão do ensino superior, na redução do analfabetismo e na ampliação das taxas de escolarização da população brasileira.

Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por grupos de anos de estudo - Brasil - 2007/2015

Grupos de anos de estudo	2007	2015
Sem instrução e menos de 1 ano	13,7	11,1
1 a 3 anos	12,8	9,5
4 a 7 anos	25,9	21,7
8 a 10 anos	13,8	13,9
11 a 14 anos	24,7	30,7
15 anos ou mais	8,9	13,0
Não determinados	0,2	0,1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

Mesmo considerando outras razões políticas e econômicas - que sustentaram até então o pacto das elites com o governo petista - que hoje sofrem também ataques duros da direita, não há dúvida que a educação se tornou alvo prioritário deste segmento, por conta do seu expressivo processo de democratização (percebido em diversos indicadores) e não somente na expansão de vagas no ensino superior.

Atingir este campo através de medidas de sucateamento, de redução da sua autonomia e da sua capacidade de produzir pensamento crítico, é uma meta cada dia mais evidente do governo golpista, expressada desde o primeiro momento, através da indicação para o Ministério da Educação de um político filiado ao partido historicamente contrário as cotas nas universidades. De algum modo, o que se pretende é o retorno a um sistema educacional que, em nome da pseudodemocracia do mérito, reproduz as estruturas de dominação historicamente hegemônicas no Brasil.

Também as instituições de ensino superior que asseguram ou legitimam o acesso às classes dirigentes e, sobretudo, as grandes escolas (dentre as quais o internato de Medicina), são quase totalmente monopolizadas pelas classes dominantes. Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os ‘milagrosos’ levados a viver como ‘milagroso’ um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar. (BOURDIEU, 1974, p. 312)

Além desta medida, o novo bloco parlamentar conservador inunda a pauta legislativa com Projetos de Lei que pretendem reduzir conquistas aparentemente consolidadas, a exemplo da Lei de Cotas¹⁹, ou produzir mordidas na prática docente, produzindo uma criminalização do pensamento crítico²⁰. Estes são sinais do interesse em disputar o campo da educação que, por meio de diversos processos de transformação (as ações afirmativas são parte importante destes), tem se tornado um espaço aberto ao pensamento crítico e ao combate ao golpe de 2016.

Assim, é possível afirmar que as conquistas no campo da educação e a insistência dos movimentos sociais em radicalizar a democratização dos seus espaços, são elementos importantes que levaram a mobilização da reação conservadora, que culminou no golpe. Inclusive, acredito que um marco desta rearticulação da direita (dentro e fora do governo petista) pode ser localizado no episódio do veto determinado pelo governo Dilma à distribuição do Kit Anti Homofobia²¹, elaborado pelo próprio MEC com importante colaboração dos movimentos LGBT e feminista. A concessão do executivo à pressão de setores fundamentalistas e proto-fascistas no congresso vai permitir a direita derrotada (e a direita aliada) a produção de um estopim para fomentar o ódio misógino ao governo Dilma, ao passo que fortalece a expressão de lideranças políticas fundamentalistas²² (que até então não tinham tamanho peso nacional) e da bancada evangélica na Câmara.

19 Projeto de Lei nº 5008/2016, do deputado Vinicius Carvalho – PRB/SP, que pretende retirar o critério étnico-racial das cotas nas universidades e concursos públicos.

20 A exemplo do PL 867/2015 e do PLS 193/2016 que institui o “Escola sem partido”, e os PL 7180/2014 e 2731/2016 que pretendem proibir os educadores de “professar a ideologia de gênero na escola”.

21 <http://acervo.novaescola.org.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>

22 Me refiro aqui a um deputado eleito pelo Rio de Janeiro, com posições fascistas baseadas no ódio, no machismo, no racismo e na misoginia, que opto por não citar o nome aqui para não dar lugar histórico a tão desprezível pessoa.

Mesmo verificando um conjunto de conquistas políticas relacionadas a pautas históricas do movimento negro (a exemplo das cotas nas universidades e concursos públicos), do movimento feminista (a exemplo da tipificação do crime de feminicídio) e do movimento LGBT (através do reconhecimento pelo STF da união estável entre pessoas do mesmo sexo), vimos, em 2016, o debate acerca do combate a homofobia e o reconhecimento das identidades transgêneros nos espaços escolares gerar uma reação organizada, (sobretudo de bancadas evangélicas cada vez mais hábeis a intervir em rede) que produziu a negativa da maioria das câmaras legislativas municipais em incorporar a perspectiva de gênero nos seus Planos Municipais de Educação. O pânico moral da “ideologia de gênero”, supostamente capaz de levar crianças a mudarem de orientação sexual por simples intervenção da escola, fez emergir a resistência cultural conservadora à construção da diversidade no espaço escolar e na sociedade em geral.

O Projeto Escola sem Homofobia visa contribuir para a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro. Essa contribuição se traduz em subsídios para a incorporação e a institucionalização de programas de enfrentamento à homofobia na escola, os quais pretendemos que façam parte dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino do Brasil. Dessa maneira, o Projeto Escola sem Homofobia vem somar-se aos legítimos esforços do governo em priorizar, pela primeira vez na história do Brasil, a necessidade do enfrentamento à homofobia no ambiente escolar. (Caderno Escola sem Homofobia, MEC, 2011, p. 07)

Ao permitir com o veto uma sensação de força política destes setores, que até então eram controlados no baixo clero pelos esquemas estranhos de constituição de maiorias parlamentares, o governo Dilma acaba permitindo que estes grupos saiam de suas casernas e se tornem o fiel da balança no processo de enfraquecimento do governo eleito, culminando no Golpe Parlamentar de 2016. Assim, uma reflexão sobre a centralidade do debate sobre os direitos das mulheres, a heteronormatividade e o reconhecimento das identidades transgêneros nas escolas, nos permite perceber a, ainda forte, resistência das elites brasileiras ao avanço do movimento feminista e LGBT, especialmente o movimento de pessoas trans.

Afirmo, portanto, que a articulação destes elementos: a reação conservadora da direita ao modelo social liberal vivido nos últimos 12 anos no país; o ataque a autonomia

relativa e a capacidade crítica do campo da educação; e o fortalecimento do discurso de ódio, dos valores do patriarcado e da heteronormatividade no contexto atual, tornam urgente o debate sobre as conquistas já alcançadas e aquelas ainda possíveis e necessárias de se alcançar por meio das ações afirmativas nas universidades.

Referencias

- ALMEIDA FILHO, N. et al. *Ações afirmativas na universidade pública: o caso da UFBA*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2005.
- ALMEIDA FILHO, Naomar. *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB / EDUFBA, 2007.
- ALMEIDA FILHO, Naomar; JANINE RIBEIRO, Renato; MELLO, Alex Fiúza de. *Por uma Universidade socialmente relevante*. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf
- BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 16, Brasília, janeiro-abril de 2015, pp. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. pp. 3-25.
- BRASIL. *Decreto-lei nº 7.824*, de 11 de outubro de 2012.
- BRASIL. *Lei de Cotas nº 12.711*, de 29 de agosto 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno Escola sem Homofobia*. Brasília: MEC, 2011.
- HARDING, Sandra. Existe un metodo feminista? Traducción de Gloria Elena Bernal. In: *Feminism and Methodology*. Bloomington / Indianapolis: Indiana University Press, 1987.
- HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Revista Estudos Feministas*, No. 1, 1993, p.7-32.
- HARDING, Sandra. *Ciencia y Feminismo*. Tradução de Palo Manzano. Madrid: Morata, 1996.
- HARDING, Sandra. Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate In: *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual & Political Controversies*. New York and London: Routledge, 2004. p. 1-15.
- HARDING, Sandra. Gênero, Democracia e Filosofia da Ciências. *RECIIS – R. Eletr. De Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.163-168, jan.-jun., 2007.

- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, 1988.
- INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, 2011.
- INEP. *Censo da Educação Superior 2016*. Principais Resultados. Brasília, 2017.
- MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, no 3, 2015, pp. 749 a 789.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; Almeida-Filho, Naomar. *A Universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina; out. 2008.
- SANTOS, Boaventura S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- VALLEJOS, Adriana; YANNOULAS, Sílvia; LENARDUZZI, Zulma. Lineamentos epistemológicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 81, Nº. 199, Brasília. Set-Dez. 2000. p. 425-451
- YANNOULAS, Sílvia. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.
- YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidade e minorias. *Lua Nova* [online]. 2006, n.67, pp.139-190.

Recebido:27/09/2017

Aceito: 08/11/2017