



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES EM MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO**

MAÍRA LOPES DOS REIS

***“A UNIVERSIDADE NÃO É UM ESPAÇO FEITO PARA GENTE, MAS A GENTE
ESTÁ OCUPANDO”*: MULHERES CAMPONESAS NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA
BAHIA-UFRB.**

**SALVADOR
2022**

MAÍRA LOPES DOS REIS

***“A UNIVERSIDADE NÃO É UM ESPAÇO FEITO PARA GENTE, MAS A GENTE
ESTÁ OCUPANDO”*: MULHERES CAMPONESAS NA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA
BAHIA-UFRB.**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como requisito para obtenção do grau de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Lina Maria Brandão de Aras

**SALVADOR
2022**

R375 Reis, Maíra Lopes dos
 “A Universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando”: mulheres camponesas na licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. / Maíra Lopes dos Reis. – 2022.
 234 f.

 Orientadora: Prof^a. Dr.^a Lina Maria Brandão de Aras

 Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

 1. Mulheres do campo. 2. Universidade. 3. Educação. 4. Feminismo.
 5. Camponesas. I. Aras, Lina Maria Brandão de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.


CDD: 305.4


MAÍRA LOPES DOS REIS


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do título de doutora.

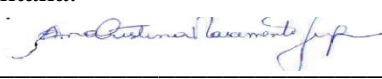
Salvador, 07 de dezembro de 2022.


Banca Examinadora

Lina Maria Brandão de Aras – Orientadora 
Doutora em História pela Universidade de São Paulo.
Universidade Federal da Bahia.

Ângela Freire de Lima e Souza 
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Universidade Federal da Bahia.

Acácia Batista Dias 
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Universidade Estadual de Feira de Santana.

Ana Cristina Nascimento Givigi 
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Ana Paula Inácio Diorio 
Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

A Inaê e Rudá meus tesouros nesse mundo.
A Ricardo Pacheco meu companheiro na vida.
Todo meu amor a vocês!

AGRADECIMENTOS

De tudo que vi meu pai bem querer na vida, talvez fosse a escrita e leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco. Quem acompanhasse sua vida de lida na terra ou a seriedade com que guardava as crenças do jarê, acharia que eram os bens maiores de sua existência. Mas pessoas como nós, quando viam o orgulho que sentia dos filhos aprendendo a ler e do valor que davam ao ensino, saberiam que esse era o bem que mais queria poder nos legar (VIEIRA JUNIOR, 2019, p.49).¹

Tudo que me tornei na vida foi através da Educação, esse foi o maior ensinamento que meu pai Luiz Alberto e minha avó Francisca (*in memoriam*) me deixaram. Assim, inicio meus agradecimentos referenciando-os e saudando meus guias e ancestrais que me seguiram até aqui. A finalização desse trabalho somente foi possível pelo suporte afetivo, material e intelectual de muitas pessoas, pois, como dizem, toda escrita é feita de várias mãos.

Em primeiro lugar, agradeço a minha família por todo amor e sustentação nesse processo. Agradeço ao meu companheiro, Ricardo Pacheco, por estar sempre ao meu lado. Te amo infinitamente! À Inaê, minha rainha das águas, que compreendeu as minhas ausências, obrigada por tanto, amo você. À Rudá, meu pequeno e grande em amor e luz, foi gestado e criado junto à escrita desta tese, em cada linha do texto foi embalado pelas vivências do maternar. Aos meus sogros, Álvaro e Glória por me receberem em sua residência no período de cumprimento das disciplinas. À Linda e Maria pelo cuidado e carinho, obrigada! Gratidão a minha mãe e meu irmão Gabriel que sempre torceram por mim. Amo todos vocês!

Agradeço à minha orientadora Lina Maria Brandão de Aras, presente que o PPGNEIM me concedeu na construção do doutorado. Lina, obrigada por me acolher e ensinar que a universidade também é lugar de mulheres mães. Não esquecerei a forma carinhosa que cuidava de mim durante a gestação do meu filho e da própria tese. A escuta sempre sensível, desde as minhas angústias teóricas e acadêmicas aos conflitos da maternidade. Obrigada por ser luz, e um ser humano incrível, te levarei no meu coração sempre!

Agradeço a amiga Kiki Givigi pelo amor, amizade, apoio incondicional e por me ensinar que a escrita da tese é enriquecida quando olhamos pra ela através dos nossos corpos, sentimentos e vivências, e que este corpo de mulher preta que ginga na Capoeira, toca

¹ JUNIOR, Itamar Vieira. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

atabaque e zabumba, que é mãe e professora, tem potência intelectual, por mais que o racismo e o machismo nos digam que não.

Gratidão à professora Ângela Freire por todo aprendizado na disciplina de Metodologia Feminista, pelas suas contribuições na avaliação da qualificação e defesa. Sempre com seu olhar atento e rigoroso, mas também com muita empatia. Não tem como agradecer a professora Ângela sem estender os agradecimentos ao CIGE, grupo de pesquisa que foi fundamental na escrita. Em muitos momentos críticos o CIGE renovava meu fôlego para dar continuidade à pesquisa, obrigada a todos os integrantes que compõem o Grupo de Pesquisa.

Agradeço as professoras Acácia Batista Dias e Ana Paula Diorio, intelectuais que admiro e que são inspirações para minha carreira acadêmica, obrigada por aceitarem participar dessa banca de defesa.

Aos meus colegas de turma que ingressaram comigo no doutorado no ano de 2018, especialmente a minha amiga Dayane Sobreira, parceira que juntas compomos a dupla das meninas do Campo de Lina. Obrigada querida por compartilhar essa vivência comigo.

Agradeço a UFRB e ao Centro de Formação de Professores pela oportunidade de realizar este estudo, e por fazer parte desse projeto de educação transformador. Eu tenho orgulho de ser UFRB! Gratidão ao coletivo docente da Educação do Campo e todos os colegas de trabalho: À Fábio Josué, nosso reitor, que, em meio a uma agenda cheia de compromissos, veio até minha casa trazer livros que podiam contribuir com a pesquisa, à Terciana pelo apoio e amizade, Jana, Alex, Franklin, Priscila Brasileiro, Kássia, Silvio, Márcia, Raul, Lucas, Élcio. À Priscila Dorneles companheira do Capitu pelo incentivo de sempre, juntamente com sua companheira Camila nas trocas teóricas sobre feminismos negros e teoria decoloniais. As amigas do CMC: Márcia, Débora, Karina, Cintia, Catarina, Tina, Clara.

Agradecimento especial aos meus amigos e colegas do coração: Tiago Rodrigues e toda sua família pela parceria, apoio, amizade e carinho. Carlos Adriano nosso irmão de paz pela escuta e conselhos que me fortaleceram na reta final do doutorado, gratidão meus irmão!

Agradeço as minhas irmãs ancestrais Maicelma Maia e Emannelle Félix mulheres pretas que me ensinam a encarar a vida com leveza, café e afeto. Mai, obrigada irmã por todos os aprendizados sobre ser mulher preta, sobre saberes, sobre nós, sobre acreditar em nosso potencial: UBUNTU: “Eu sou porque nós somos”! Manu gratidão por sempre estar ao meu lado. Amo vocês!

Às amigas da vida: Elzinha, obrigada pelo seu carinho e amizade em todos esses dias, seu apoio diário mesmo distante foi fundamental, te amo! Minhas amoras Jamille, Sued e Mariele, afetos que me acompanham desde sempre, na alegria, tristezas, nos silêncios e vitórias, vocês estão comigo.

Por fim, agradeço a todas as mulheres camponesas da Licenciatura em Educação do Campo Ciências Agrárias que contribuíram com esta pesquisa e que tornam a UFRB uma universidade negra, inclusiva e diversa. Agradeço a todos os lutadores e lutadoras da Educação do Campo: “Direito Nosso, dever do Estado”! Obrigada!

CONSTRUINDO RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO

*Com caneta e papel na mão fazendo revolução
É o povo preto
De armamento pesado contra o sistema racista
Que nem de longe quer nos oferecer educação
Mas não desistimos de boicotar seu projeto
Esvaziando os presídios e adentrando as universidades
Inalando conhecimentos, traficando poesias e atirando versos
Confrontando o racismo, preconceito e discriminação
Com as palavras em ponto de disparo para qualquer situação*

*Aprendi a escrever minha história
E para aqueles que duvidaram do meu potencial
Tem mulher preta na universidade pública, sim!
Estarei entre a próxima geração de educadoras
Desfazendo a versão da princesa Isabel
Que muitos propagam por aí
A tal que assinou um papel
Parecendo uma pessoa benevolente
Que aos escravizados ajudou
De bondade nada teve
Tudo foi por questão política
Lembram no dia 13 de maio de 1888?
A lei Áurea oficializou o fim da escravidão e não da opressão
O povo preto continuou preso às amarras das injustiças
Um povo desamparado e sem apoio após a abolição
Sem nenhuma política de reparação*

*Hoje já quebramos muitas correntes
E não paramos por aqui
Quero levar para nossas crianças
Quem foi Dandara, Lucas Dantas, Zumbi, Tereza de Benguela e Luiza Mahin
Semear as lutas de pretos e pretas deste país
Que não aparecem nos livros didáticos por aqui
Tentam apagar
Heróis, heroínas, reis e rainhas
Mas não deixaremos destruir nosso povo, história e cultura
Nossa força e passos vêm de longe
Se prepararem para os quilombos que iremos levantar!*

*Sempre brancos no alto
Estourando de privilégios
Acharam que nós iríamos ficar lá embaixo
Subestimam o nosso povo
Pretos e pretas fazendo história
E pra vocês isso é um absurdo
Não viram nada ainda
Estamos só tomando o que é nosso por direto
Continuaremos ocupando os espaços*

*E mantendo viva as nossas memórias
Respeitem a nossa trajetória!*

*Nosso bonde é pesado
Nossa voz ecoa mais alta
E sabemos que vocês sentem medo
Não ficaremos mais em silêncio
Os livros estão engatilhados
Com a força Carolina de Jesus e Maria Felipa
Continuaremos traficando versos e tecendo histórias, sim!
Ocupando a música, a licenciatura, a medicina
A literatura, a política
Todos os lugares!
Honrando quem vieram antes de nós
Ecoando rebeldia em cada canto que pisar
Caso a porta não se abra
O esquema é meter o pé e entrar!*

Rebeca Oliveira
(Poetisa, mulher preta camponesa, discente da
Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias/UFRB)

REIS, Maíra Lopes. *“A universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando”*: Mulheres camponesas na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Orientadora Lina Maria Brandão de Aras. 2022. 228f. il. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO

Esta tese analisa as trajetórias de mulheres camponesas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ingressantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias no período de 2013 a 2020. Com seus modos de vida, levam a luta camponesa e feminina, suas bandeiras, instrumentos de trabalho, enxada e facão para reescreverem outras narrativas dentro da academia, trazendo suas escrevivências e provocando rupturas nas estruturas sociais demarcadas pelas opressões de gênero, raça, classe e pela violência histórica do latifúndio no Brasil. Ao ingressarem na universidade, as mulheres do campo buscam não apenas a mera reprodução dos conhecimentos acadêmicos, mas o desejo primeiro de legitimar os saberes que carregam por suas ancestrais. Para essas mulheres, mais do que ingressarem no ensino superior, elas passam também a escreverem suas próprias histórias e constituir identidades políticas. A partir do suporte metodológico das Narrativas (auto)biográficas, analisamos as trajetórias dessas mulheres a partir de suas narrativas. Este estudo se insere no campo das pesquisas feministas, pois, além de dar centralidade às mulheres camponesas, visibilizando suas trajetórias e vivências, contribui para a significativa discussão acerca do feminismo e as relações de gênero com o enfoque na presença das mulheres na universidade e na Educação do Campo. Assim, nesta tese concluiu-se que a inserção das mulheres do campo na Universidade pode ser considerada uma estratégia da luta pela terra, e um projeto de emancipação feminina através da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Mulheres Camponesas; Universidade; Educação do Campo; Feminismo.

REIS, Maíra Lopes. **“The university is not a space made for us, but we are occupying it”:
Peasant women in the Degree in Rural Education at the Federal University of
Recôncavo da Bahia-UFRB.** Advisor Lina Maria Brandão de Aras. 2022. 228f. il. Thesis
(Doctorate in Interdisciplinary Studies on Women, Gender and Feminism) – Faculty of
Philosophy and Human Sciences, Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

ABSTRACT

This thesis analyzes the trajectories of peasant women at the Federal University of Recôncavo da Bahia, entering the course of Degree in Rural Education - Agricultural Sciences in the period from 2013 to 2020. With their ways of life, they lead the peasant and female struggle, their flags, work instruments, swollen and machete to rewrite other narratives within the academy, bringing their writings and causing ruptures in the social structures demarcated by the oppression of gender, race, class and the historical violence of the latifundia in Brazil. Upon entering the university, rural women seek not only the mere reproduction of academic knowledge, but the first desire to legitimize the knowledge that their ancestors carry. For these women, more than entering higher education, they also start to write their own stories and build political identities. Based on the methodological support of (auto)biographical Narratives, we analyzed the trajectories of these women based on their narratives. This study is part of the field of feminist research, as in addition to giving centrality to peasant women, making their trajectories and experiences visible, it contributes to the significant discussion about feminism and gender relations with a focus on the presence of women in the university and in Education from Camp. Thus, in this thesis it was concluded that the insertion of rural women in the University can be considered as a strategy of the struggle for land, and a project of female emancipation through Rural Education.

Keywords: Peasant Women; University; Field Education; Feminism.

REIS, Maíra Lopes. **“La universidad no es un espacio hecho para nosotras, pero lo estamos ocupando”**: Campesinas de la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad Federal del Recôncavo da Bahia-UFRB. Asesora Lina Maria Brandão de Aras. 2022. 228f. Illinois. Tesis (Doctorado en Estudios Interdisciplinarios sobre Mujer, Género y Feminismo) – Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2022.

RESUMEN

Esta tesis analiza las trayectorias de mujeres campesinas de la Universidad Federal del Recôncavo da Bahia, que ingresan al curso de Licenciatura en Educación Rural - Ciencias Agrícolas en el período de 2013 a 2020. Con sus modos de vida, lideran la lucha campesina y femenina, sus banderas, instrumentos de trabajo, hinchadas y machetes para reescribir otras narrativas dentro de la academia, acercando sus escritos y provocando rupturas en las estructuras sociales demarcadas por la opresión de género, raza, clase y la violencia histórica de los latifundios en Brasil. Al ingresar a la universidad, las mujeres rurales buscan no solo la mera reproducción de los saberes académicos, sino el primer deseo de legitimar los saberes que sus ancestros llevan consigo. Para estas mujeres, más que ingresar a la educación superior, también comienzan a escribir sus propias historias y construyen identidades políticas. A partir del apoyo metodológico de las Narrativas (auto)biográficas, analizamos las trayectorias de estas mujeres a partir de sus relatos. Este estudio se inscribe en el campo de la investigación feminista, ya que además de otorgar centralidad a las mujeres campesinas, visibilizando sus trayectorias y experiencias, contribuye a la discusión significativa sobre el feminismo y las relaciones de género con foco en la presencia de la mujer en la universidad. y en Educación desde el Campamento. Así, en esta tesis se concluyó que la inserción de la mujer rural en la Universidad puede ser considerada como una estrategia de lucha por la tierra, y un proyecto de emancipación femenina a través de la Educación Rural.

Palabras-clave: Mujeres Campesinas; Universidad; Educación de Campo; Feminismo.

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

Figura 01	Infográfico com números da UFRB – 2022	50
Figura 02	Raça/cor de estudantes com status ativo	55
Figura 03	O Centro de Formação de Professores	60
Figura 04	Trabalho e ocupação das mulheres da pesquisa	64
Figura 05	Categoria Social	68
Figura 06	Mulheres do campo da LEDOC/UFRB: autodeclaração de cor/raça	69
Figura 07	Tamanho do estabelecimento por sexo do produtor: Brasil 2017	123
Figura 08	Motivos para o ingresso das mulheres do campo na LEDOC/UFRB	153
Figura 09	Motivos de escolha do curso	154
Figura 10	Principais dificuldades enfrentadas	171
Mapa 01	Território de origem das participantes da pesquisa	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Estabelecimentos agropecuários dirigidos pelo produtor, por cor, ou raça, segundo o sexo do produtor- Brasil 2017.	122
-----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Caracterização das mulheres participantes da Entrevista Narrativa	44
Quadro 02	Dimensão temática e categorias analíticas	47
Quadro 03	Alunos Ativos-2022	55
Quadro 04	Infraestrutura do Centro de Formação de Professores-CFP	58
Quadro 05	Quantitativo de discentes nas Licenciaturas em Educação do Campo na UFRB, por sexo, 2022	62
Quadro 06	Territórios de origem das participantes da pesquisa	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANMTE	Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais
CAPITU	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade
CETENS	Centro de Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP	Centro de Formação de Professores
CLOC	Coordenação Latino Americana das Organizações do Campo
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras(es) da Reforma Agrária
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GeografAR	A Geografia dos Assentamentos na Área Rural
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MMTR/NE	Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MULIERIBUS	Núcleo de Estudos sobre Mulheres e Relações de Gênero
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROPAE	Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 METODOLOGIA.....	33
1.1.1 Entrevista Narrativa: Realização e procedimentos de análise dos dados.....	42
1.1.2 Contexto e realização das entrevistas.....	44
2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB: UMA UNIVERSIDADE NEGRA, FEMININA E CAMPESINA.....	49
2.1 PERFIL DAS MULHERES CAMPONESAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-CIÊNCIAS AGRÁRIAS.....	63
2.2 QUEM SOMOS NÓS? QUEM SÃO ESSAS MULHERES?	73
3 POR UMA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA E DECOLONIAL NO CAMPO.....	82
3.1 FEMINISMOS NEGRO: O PENSAMENTO DAS MULHERES NEGRAS AFROAMERICANAS E AFROBRASILEIRAS.....	88
3.1.1 Feminismo negro afroamericano.....	90
3.2 O MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL.....	99
3.3 FEMINISMOS DECOLONIAL.....	108
4 MULHERES DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA LUTA PELA TERRA E DEFESA DA VIDA.....	118
4.1 A CONDIÇÃO FEMININA NO CAMPO.....	121
4.2 MOVIMENTO DE MULHERES CAMPESINAS.....	127
4.3 MULHERES CAMPESINAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	142
5 "NA UNIVERSIDADE PUDE ME CONSTITUIR GENTE": INGRESSO, PERCURSOS E ENFRENTAMENTOS DAS MULHERES DO CAMPO NA UNIVERSIDADE.....	149
5.1 "INGRESSAR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ERA UM SONHO E AO MESMO TEMPO UM DESAFIO".....	155
5.2 "ESTOU ME FORMANDO PRA FICAR NO CAMPO".....	163
5.3 SER MULHER CAMPONESA NA UNIVERSIDADE: PERCURSOS E ENFRENTAMENTOS.....	169

6 ENTRE CAMINHOS E IDENTIDADES: O SIGNIFICADO DA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS MULHERES CAMPONESAS.....	179
6.1 DESCOBRINDO-SE MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE.....	181
6.2 OS SIGNIFICADOS DA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VIDA DAS MULHERES CAMPONESAS: TRANSFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS.....	195
7 PALAVRAS FINAIS.....	208
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICES.....	227

1 INTRODUÇÃO

Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e tudo. Dos que foram, dos que estava sendo e dos que viriam a ser. [...] (EVARISTO, 2003, p.79)

Início a escrita dessa tese com um fragmento do romance *Ponciá Vicêncio* da escritora brasileira Conceição Evaristo, uma obra literária que enfatiza a força de espírito das mulheres negras que saem do campo na busca de realizar os seus sonhos. Por meio destas palavras apresento as protagonistas dessa pesquisa: mulheres do campo que ingressaram na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e decidiram, a partir da educação, ampliar seus saberes já semeados com a terra adubada pelas suas próprias mãos.

Com seus modos de vida, levam a luta camponesa e feminina, suas bandeiras, instrumentos de trabalho, enxada e facão para reescrever outras narrativas dentro da academia, trazendo suas escrevivências e provocando rupturas nas estruturas sociais demarcadas pelas opressões de gênero, raça, classe e a violência histórica do latifúndio no Brasil.

Ao ingressarem na universidade, as mulheres do campo buscam não apenas a mera reprodução dos conhecimentos acadêmicos, mas sim o desejo primeiro de legitimar os saberes que carregam por suas ancestrais. Para essas mulheres, mais do que ingressar no ensino superior, elas passam também a escrever suas próprias histórias, comprometendo decisiva e inexoravelmente o saber acadêmico com suas existências.

Nesta tese, apresento um estudo acerca dos percursos e trajetórias de mulheres camponesas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, ingressantes no período de 2013 a 2020. O argumento central se fundamenta na análise de que no processo de inserção e ao longo das trajetórias das mulheres camponesas, em seus percursos formativos no ensino superior, diferentes sujeitos vão se constituindo, em função das experiências de vida, o que se evidencia na forma como se engajam nos movimentos sociais de luta pela/na terra, em seus interesses, prioridades e relações sociais.

Propõe-se também apresentar as multiplicidades de identidades sociais assumidas pelas mulheres enquanto sujeitos da história e de direitos, além das formas específicas como compreendem sua condição de mulheres, de universitárias, camponesas, tendo em vista o debate sobre a educação, nomeadamente o da Educação do Campo em que estão inseridas.

Na perspectiva que o curso da vida não se dá no campo abstrato, mas pelo concreto, temos vivenciado ao longo da história, uma série de transformações e, portanto, inúmeros desafios. Dentre eles, a crescente concentração do capital, de um lado, a progressiva pobreza dos que detêm a força de trabalho, por outro, resultado da crise do modo de produção capitalista que tem na exploração sua base de sustentação, consequência da propriedade privada.

Neste contexto, o desemprego, as desigualdades que causam à miséria, a fome, a violência e até a morte têm sido imposta a milhões de pessoas ao redor do mundo como atualmente enfrentamos com a pandemia causada pela COVID-19. Diante de cenários como esse, surgem algumas questões sobre as quais devemos refletir. Qual o papel da educação na construção de um mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja os seres humanos? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? Como pensar uma educação para além do capital?

Sabemos que a educação possui inúmeras facetas. Nesse sentido, cada vez mais, grupos sociais, classes, sujeitos em diversidade têm pautado diferentes compreensões sobre o que seja uma educação correta e adequada, tornando emergente o debate sobre temas como o acesso a vozes e representações de grupos sociais que historicamente foram negligenciadas, de maneira intencional, por uma norma hegemônica universal.

O silenciamento destes grupos, por vezes, foi causado por vozes que se sobressaem as deles, ou que querem falar por e em nome deles. No entanto, na busca por uma Educação, ou mesmo *Educações* que incorpore a dimensão pessoal e subjetiva dos sujeitos, visto que todos os indivíduos se apresentam no mundo a partir de um tempo e território específicos, de uma história e realidade específicas, os grupos considerados marginalizados têm construído uma nova linguagem, produzido saberes recortados pelas suas experiências, emoções e subjetividades, pelos seus discursos políticos, pessoais e poéticos, partindo de suas diversas realidades, desvelando e denunciando as opressões (BRANDÃO, 2007).

Assim, novos caminhos devem ser buscados para construção do conhecimento e para a formação da cidadania. Neste percurso, aparecem formas de educar insurgentes e contemporâneas de povos do campo, indígenas, quilombolas, mulheres negras, sujeitos

periféricos, que fazem de seus modos de vida e resistência a principal ferramenta de enfrentamento às dominações e desigualdades que estruturam as relações sociais.

Há muito, ideias estereotipadas acerca dos camponeses e das camponesas foram propagadas, a exemplo da imagem que se criou de que são povos atrasados e de pouco entendimento, colocando-os (as) em uma condição sempre de inferioridade, desconsiderando inclusive o fato de que, historicamente, os saberes e conhecimentos sistematizados também lhes foram negados. Em contrapartida, os conhecimentos dos povos do campo sobre a produção da vida e suas territorialidades são desconsiderados nas escolas, e na universidade, o que torna a Licenciatura em Educação do Campo um contraponto a esta construção.

O projeto político pedagógico da Educação do Campo nasce como um movimento que denuncia a ausência de uma educação de qualidade nos espaços rurais, territórios que historicamente foram ignorados e marginalizados, com atuação de professores sem formação adequada, escolas sem estrutura física, de difícil acesso, com projetos pedagógicos indefinidos, elaborados na cidade, ou mesmo inexistentes. Todavia também nasce como espaço de luta política em favor de uma educação de qualidade, contextualizada e definidora de um projeto político de desenvolvimento da nação – a Educação do Campo (LIMA; TEIXEIRA, 2011).

O movimento popular da Educação do Campo é construído a partir do final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Seu contexto originário tem como elemento principal o campo e a situação social objetiva das populações camponesas, e tem como pauta a construção de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para os povos que vivem e trabalham no campo.

Desta forma, é um projeto educativo que tem por referência trabalhadores/as, pais, filhos/as, homens, mulheres, velhos, adultos, jovens e crianças que carecem de vida digna, de terra, educação, saúde, lazer, renda, força e sabedoria política para fazer girar a roda de sua própria história. São *pessoas concretas, sujeitos de direitos* (ARROYO, 2012, p.11). A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária.

Diversos indicadores apontam que, no Brasil, as mulheres estão em maior número nos diversos níveis educacionais. Segundo Andreia Barreto (2014), no ensino universitário, a presença das mulheres é preponderante, entretanto, esse cenário ainda não superou as distorções de gênero que, articuladas a outros marcadores sociais como raça/etnia, limitam a equidade na distribuição de oportunidades, pois “o modo como às mulheres participam em diversos âmbitos da vida em sociedade ainda não significa equivalência de poder e de acesso aos bens comuns” (BARRETO, 2014, p.09).

A ordem social continua marcada pela desigualdade, especificamente quando se analisam as disparidades de gênero no campo brasileiro. A situação objetiva das populações camponesas com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, acréscimo da exclusão, e violenta expansão da agricultura capitalista no campo que desapropria trabalhadores e trabalhadoras, associada à concentração fundiária e aos baixos índices de escolaridade, contribui para acentuar as diferenças de gênero.

Ao observar esse cenário, elaborei algumas questões, como: De que forma tem ocorrido o processo formativo e o ingresso das mulheres do campo (agricultoras, assentadas, quilombolas, pescadores, marisqueiras e indígenas) na Universidade? De que maneira o ingresso dessas mulheres no ensino superior impulsiona o enfrentamento ao sistema patriarcal, tendo em vista que o campo tem uma forte dominação masculina e, por fim, como essas mulheres produzem epistemologias feministas, ou mesmo refazem ontologias a partir de suas vivências e lugares de origem?

O estudo ora apresentado tomou como problemática que, a partir da inserção das mulheres do campo na universidade, são constituídas novas identidades políticas, que podem enfrentar ou desafiar a lógica da agricultura capitalista e do sistema patriarcal, de modo que essa “transição” para o status de “mulher do campo universitária” aumente as tensões nas relações de gênero historicamente dominantes no meio rural.

Além disso, considera-se que, ao se inserirem dentro da universidade, também passam a elaborar, a partir das suas experiências, novas formas de produção do conhecimento que se aproximam muito das epistemologias do feminismo negro e decolonial, e se entrelaçam ao movimento político e pedagógico da Educação do Campo.

Desse modo, o objetivo geral é analisar o percurso e trajetórias de mulheres camponesas estudantes no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRB, destacando as mudanças decorrentes dessa experiência em suas vidas e as que elas produzem enquanto sujeitos do conhecimento e quais as identidades políticas que vão se constituindo ao

longo do seu processo formativo construído ao entrar na universidade e como essas alargam as perspectivas insurgentes e futuras da luta política no campo.

Para tanto, como metas intermediárias da pesquisa, buscou-se discutir o pensamento feminista negro e decolonial e como essas teorias se aproximam e ajudam a compreender a realidade das mulheres camponesas; evidenciar a inserção das mulheres do campo na Universidade enquanto uma dimensão da luta pela terra, sob uma perspectiva feminista através da Educação do Campo; apresentar as trajetórias e percursos dessas mulheres nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB, buscando identificar seus anseios, enfrentamentos, processos formativos e luta política.

As interlocutoras da pesquisa são as mulheres camponesas ingressantes no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, do Centro de Formação de Professores (CFP), em Amargosa-Bahia. O interesse no tema vem da experiência de trabalho docente nessa licenciatura e da atuação enquanto pesquisadora social em pesquisas sobre vários temas de estudo acerca da questão agrária brasileira, a partir da perspectiva das mulheres. Soma-se a isso a minha identificação pessoal com o debate feminista no campo, o que acentua o interesse em analisar a trajetória dessas mulheres na UFRB.

Ao longo do trabalho na instituição, observei que ao ingressar na licenciatura as mulheres passaram a disputar espaços epistêmicos, produzindo conhecimento a partir de suas realidades. Essas mulheres passaram também a demarcar seus lugares dentro das organizações e movimentos sociais dos quais faziam parte, questionando suas estruturas patriarcais e sexistas, bem como, enfrentando a opressão em seus espaços privados.

O ingresso no ensino superior trouxe mudanças significativas em suas vidas, repercutindo em suas relações pessoais, familiares. Por outro lado, esta pesquisa permite compreender também como o campo é vivenciado e experimentado pelas mulheres, pois os sujeitos da pesquisa da qual deriva este estudo são mulheres camponesas, agricultoras familiares, quilombolas, pescadoras.

Em licenciaturas como essa, é notável a importância de evidenciar a história das mulheres rurais, pois a condição objetiva da realidade em que se inserem apresenta uma desigualdade histórica de negação de direitos e a sua inserção na universidade pode possibilitar o redimensionamento dos espaços nas quais elas se articulam e das relações nas quais se engajam.

Nesse sentido, nesta tese, busco identificar as mulheres camponesas na universidade, como aquelas que estão quebrando os silêncios, rompendo a invisibilidade, e apresentando

possibilidades do que não se tem escrito, sobre a riqueza das experiências desses femininos camponeses.

Para realização da pesquisa elegi o caminho das metodologias qualitativas de investigação para compreender as trajetórias dessas mulheres a partir de suas narrativas, através de uma escuta sensível, que traz à tona os aspectos subjetivos e singulares presentes na memória das mulheres através do suporte metodológico das Narrativas (auto)biográficas. Esse instrumento de pesquisa oferece um suporte essencial nos estudos sobre narrativas orais, dando possibilidade de analisar as trajetórias de vida como uma construção histórica e social a partir da técnica da entrevista narrativa.

Segundo Delory-Momberger (2012), a pesquisa biográfica explora processos de gênese e transformação dos indivíduos no seio do espaço social, “de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (p.524). Assim, o espaço da pesquisa biográfica incide sobre a percepção singular que o indivíduo mantém, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.

Face à diversidade de posturas teórico-epistemológicas de metodologias, situamo-nos no campo da Educação e da Sociologia a partir de autores que trabalham com a problemática da construção e interpretação das narrativas (auto)biográficas. Trabalhar com narrativas, relatos de vidas em ambos os campos de conhecimento significa a emergência de um paradigma de conhecimento que se assenta sobre uma subjetividade que é exposta, consciente, mas, sobretudo, parte do paradigma de conhecimento da experiência que valoriza o singular.

Na Sociologia, o método (auto) biográfico foi difundido por autores como Daniel Bertaux (2010) e Franco Ferraroti (2014). Na Educação as biografias são utilizadas como instrumento de investigação/formação e já apresenta uma literatura abundante, com diversos pesquisadores, desde teóricos como Gaston Pineau (2006), Marie Cristine Josso (2006), Catani (2016), Souza (2014), Nóvoa e Finger (2010).

Segundo Claudia Born (2001), a trajetória de vida pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamenta a vida de uma pessoa. Normalmente, é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida. O curso de uma vida adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico. Assim, compreendemos as trajetórias de vida como partes de uma História de Vida e de uma Biografia, de um determinado percurso, que é o das mulheres camponesas na UFRB.

Nessa perspectiva, as narrativas (auto)biográficas, por meio de entrevistas, apresentam uma vivacidade a partir da experiência de um sujeito. Essa narrativa exposta torna o indivíduo único e singular em nossa história, ou seja, um sujeito que efetivamente vive. Assim, é possível também vivenciar as experiências do outro, o que nos impõe uma preparação criteriosa, e nos transforma em interlocutores à altura de nossos/as entrevistados/as, capazes de entender suas expressões de vida e acompanhar os seus relatos (ALBERTI, 2004).

Como dito, a abordagem desse tema também se relaciona com a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Assim, compreendo que, para um melhor entendimento das escolhas teóricas e metodológicas que faço, seja importante explicitar o meu caminhar até a escrita desta tese. A partir desse ponto, abordo o lugar de onde eu me enuncio.

Uma das grandes lições aprendidas com o feminismo é a construção do ato de escrever. Com a autora Gloria Anzaldúa (2000), compreendi que “o ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” — o escuro, o feminino” (p.232). Nas linhas que se seguem, revelo a “*escrita orgânica*” de um corpo no mundo, de uma mulher, mãe, professora, e intelectual negra do campo.

Nasci no sétimo dia do mês de julho do ano de 1986, período conhecido como a década perdida (FRANCO, 2000), filha de uma curta relação de pai contador e uma mãe professora primária. A casa dos primeiros passos foi a dos avós maternos, no município de Nova Soure, sertão baiano, e onde se inicia minha trajetória escolar da infância na escola Educandário Mendes Rios, onde aprendi a ler as primeiras palavras e arriscar a escrever as caligrafias iniciais. A cidade em que morávamos, infelizmente, não oferecia muitas oportunidades de se obter trabalho e grandes expectativas, o que levou uma parte da família a se mudar para a Feira de Santana, lugar em que grande parte da minha trajetória escolar e acadêmica foi construída.

Desde o Ensino Fundamental II, mais especificamente no oitavo ano, decidi que o curso de graduação que escolheria seria o de Licenciatura em Geografia, mas foi no Ensino Médio que, de fato, essa escolha se concretizou, pois as aulas da Professora Conceição, que ministrava a respectiva matéria, vieram a me estimular bastante. Suas aulas eram diferentes de tudo o que a escola tinha, pois havia provas coletivas com o intuito de quebrar a ideia de que os alunos deveriam concorrer uns com os outros. A professora levava mapas coloridos para entender a dinâmica do espaço global e eu me encantava ao aprender sobre os rebatimentos na escala local, as discussões sobre geopolíticas e os conflitos no espaço.

Nas aulas de Geografia e de História, portanto, os meus mundos se encontravam. Nesses momentos, como bem afirma Souza (2008), a aula se tornava uma celebração da vida, um diálogo criativo, como uma luta contra tudo aquilo que nos oprime e não como uma entrega ao que nos oprime, o lugar em que devemos dar o melhor de nós e despertar o que há de melhor nos outros, o lugar onde se realiza uma permanente luta política e ideológica.

Por essa razão, em minhas muitas voltas, depois de duas tentativas de vestibulares para Geografia, na terceira vez, ingressei no curso de Geografia, na Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia (UEFS), quando estava próximo dos vinte anos, em 2006. A partir de então, a Universidade foi um lugar de descobertas e renascimento. Talvez este tenha sido o fato que mais me instigou à investigação do ingresso das mulheres do campo na academia, um olhar para a minha própria trajetória de vida, repleta desses significados e pautada por muitas transformações.

Ao entrar para o Curso de Geografia da UEFS, logo no primeiro semestre cursei disciplinas obrigatórias como: Cartografia, Climatologia, Filosofia e Teoria da Geografia I. Embora eu tenha feito o primeiro semestre com êxito, ainda não havia me encontrado no curso de Geografia, as expectativas não foram atendidas. Por incrível que possa parecer, aquela mesma aluna que no colegial adorava as aulas de Geografia, no primeiro semestre da graduação, passou a repensar a escolha do curso. No entanto, resolvi insistir.

Somente no segundo semestre, ao me encontrar com a disciplina de Teoria da Geografia II e ler, entre as novidades da época, que “*A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a Guerra*” Lacoste (1988) e depois, fichando o pequeno manual, *Geografia: pequena história crítica*, Moraes (1988), as leituras da graduação como *Espaço e Indústria*, Carlos (1988), *A Natureza Contraditória do Espaço Geográfico*, de Lenira Rique (1990), *A Valorização do Espaço*, de Costa e Moraes (1988) e *O Discurso do Avesso* (para a crítica da geografia que se ensina) Moreira (1987), descobri que a Geografia crítica era a forma revolucionária de ler o espaço geográfico.

Ademais, durante a graduação, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa MULIERIBUS–Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero, que tinha como objetivo desenvolver propostas de projetos que priorizassem métodos e técnicas de pesquisa para produção de dados, especialmente aqueles que abordassem temas referentes às relações de gêneros na área de História e disciplinas afins, e da iniciação científica, tive como orientadora a Professora Acácia Batista Dias, que me incentivou a elaborar um projeto de pesquisa que discutisse as questões de gênero na Geografia, tema para o qual, na época, as referências bibliográficas ainda eram incipientes.

Partindo da premissa de que o conhecimento do espaço geográfico passa pela apreensão de uma realidade que se modifica constantemente e que, para conhecê-la, é preciso fazer recorte e mediações, o trabalho de iniciação científica realizado por dois anos na Universidade Estadual de Feira Santana teve como objetivo realizar uma análise geográfica do espaço, incorporando as teorias de gênero, com intuito de desvendar as manifestações espaciais e territoriais de diversos grupos sociais que, por meio de suas práticas, constroem diferentes espaços geográficos, por entender que o gênero é uma das relações estruturantes que situa o indivíduo no mundo. Como assinala Renata Valenciano e Thomaz Júnior (2002), incorporar esse conceito na Geografia significa pensar as relações de gênero como variáveis dos processos de transformações do espaço, pois as relações sociais são elementos constitutivos na estruturação do espaço, estando intimamente associadas com as de gênero.

Foi neste momento da minha trajetória que iniciei meus caminhos acadêmicos para o estudo de mulheres, sobretudo as mulheres camponesas, não imaginando que seguiria transcorrendo sobre o tema durante a carreira acadêmica. Esse período de descobertas foi muito influenciado pela leitura de *“Por Uma Geografia Nova”*, de Milton Santos (1978), obra de leitura difícil por suas muitas referências e vocabulário hermético, mas que me deu impulso para pensar que as/os geógrafa/os precisam permanentemente se interrogar sobre a Geografia que fazem e no que, em muito, isso implica no conhecimento dos percursos teóricos não só da Geografia, como do diálogo da mesma com outras ciências. Um(a) geógrafo/a deve buscar e fazer dialogar a Geografia com as mais diversas áreas conhecimento.

A experiência de estudo na Iniciação Científica abriu novos horizontes e perspectivas na minha trajetória acadêmica, permitindo e incentivando a participação de eventos e publicações de artigos, além de ser também tema da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Geografia, na Universidade Federal da Bahia.

A escolha profissional de atuar no âmbito da educação se deu por conta de sempre acreditar que é por meio desta que pode haver uma mudança social, como também a transformação do indivíduo. Cresci ouvindo minha avó dizer que “a única coisa na vida que não lhe podem tirar é o seu conhecimento”. Assim, por mais que tal ideia possa parecer utópica, é nela que me apoiei quando em muitos momentos da trajetória docente, sentia a vontade de desistir da profissão.

Gostaria de registrar também que, apesar disso, há sempre momentos nesse percurso, em que sentimos o prazer no fazer docente, e verdadeiramente me sinto realizada nessa escolha. Tal conflito é representado por Souza (2008) pela afirmação de “ensinar é um ato de

amor e de luta”, ou seja, dar aulas não é para descomprometidos, nem para qualquer pessoa, ser professor exige muito mais e não apenas aquilo que se tornou ideia comum entre nós: a ideia de que qualquer um pode tornar-se professor, “a luta para ser professor é homérica como na *Iliada*. Às vezes é uma luta com palavras” (SOUZA, 2008, p.31).

De acordo com Alfredo Bosi, as datas são como pontas de iceberg e que o número traz ao *lume*, revela, ilumina aquilo que precisamos compreender historicamente e está sob a superfície. Nesse esteio, noto que se há uma data pessoalmente importante para mim em termos acadêmicos, uma sequência de números reveladores, trata-se do final do ano de 2010 e início de 2011. Foram os anos em que respectivamente terminei a graduação e fui aprovada na seleção de mestrado em Geografia, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o que representou a concretização da possibilidade de imersão na carreira acadêmica.

Em um caloroso mês de março, praticamente mudei-me para a capital baiana e comecei a subir e descer a longa escada da Faculdade de Arquitetura, para adentrar o Instituto de Geociências da UFBA, e frequentar a disciplina de Teorização em Geografia. Já no primeiro encontro foram anunciadas as bibliografias das onze aulas que faria ali e, a cada encontro haviam textos densos, cheios de referências, até então desconhecidas. Lemos, nesse período, uma vasta bibliografia que anunciava para mim nomes que seriam importantes para análise da pesquisa proposta como: Soja (1993), Quaini (1993), Smith (1998), (2002).

A disciplina de Metodologia da Pesquisa Geográfica, que se propunha a abordar os fenômenos sob os paradigmas da simplificação e da complexidade da ciência moderna e seus métodos de análise, foi extremamente significativa para a construção da dissertação. A pesquisa que resultou na dissertação intitulada: “*O trabalho das mulheres na produção do espaço agrário de Matinha dos Pretos-Feira de Santana-Bahia*” foi uma ampliação do tema da iniciação científica.

No mestrado, tive a oportunidade de amadurecer os conceitos e os aspectos metodológicos. Assim, a dissertação teve como objetivo analisar a produção do espaço agrário do povoado de Matinha dos Pretos, em Feira de Santana-Bahia, a partir do trabalho realizado pelas mulheres. Esse estudo esteve vinculado às atividades do grupo de pesquisa Projeto GeografAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural, que tem como foco investigar o processo de apropriação/produção/organização do espaço geográfico no campo baiano, bem como as diferentes espacialidades e territorialidades que emergem ao longo desse processo e sob a orientação da Professora Gilca Garcia.

Em 2014, ingressei como docente efetiva da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias, no

Centro de Formação de Professores, no município de Amargosa. Minha atuação como docente se desenvolveu em componentes curriculares sobre a formação do campesinato brasileiro e Gênero, Sexualidade e Geração na Educação do Campo.

Foi naquele momento que começou o meu interesse pelo tema desta pesquisa, pois, a partir do relato das estudantes em sala de aula, pude observar como os marcadores sociais de gênero, raça e classe constituíam suas vidas até o ingressar na universidade, o que, em seus depoimentos, as discentes expressavam, relatando o impacto e as transformações que o ingresso no curso de Licenciatura em Educação do Campo trouxe.

A partir disso, e da minha adesão ao Núcleo CAPITU – Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Diversidade, na UFRB, surge o desejo de pesquisar a história das mulheres camponesas nestas licenciaturas, pois a condição material da realidade em que se inserem apresenta uma desigualdade histórica de negação de direitos. A inserção das mulheres do campo na universidade, na minha percepção, possibilita o redimensionamento dos espaços nos quais elas participam e nas relações às quais se engajam.

De acordo com Rosineide Cordeiro e Parry Scott (2006), as reflexões sobre mulheres e gênero realizadas no Brasil em contextos rurais alcançaram uma maior visibilidade a partir da década de 1980, podendo ser elucidadas três vertentes que ora se entrecruzam, ora correm paralelas: a produção das pesquisadoras sobre o trabalho feminino e, particularmente, na área rural, os discursos das mulheres trabalhadoras rurais organizadas em grupos e movimentos, as pesquisas etnográficas sobre campesinato, ribeirinhos/as, populações indígenas, comunidades de coletores/as e pescadores/as.

O estudo da mulher do campo tem uma relação muito próxima com a análise da exploração familiar tanto nos enfoques mais tradicionais, como nos mais inovadores e com uma perspectiva mais crítica. Muitos estudos tratam da unidade familiar sem analisar as relações sociais que se estabelecem dentro dela. Franco (2004) aponta que o paradigma da agricultura familiar se baseia na análise das unidades de produção familiar, onde, muitas vezes, nem trabalho nem família são problematizados, “isto significa ocultar as iniquidades de gênero, pois são impossíveis nestes termos” (FRANCO, 2004, p.195).

O protagonismo das mulheres camponesas é fundamental em aspectos como as relações internas da família, principalmente, na reprodução do grupo familiar, bem como, na preservação do patrimônio familiar (a terra). A presença feminina significa a continuidade e a permanência da terra enquanto patrimônio, e da terra de trabalho, onde se reproduzem os modos de vida e, igualmente, o resultado do trabalho, reafirmando a ligação da família com a terra. Porém, poucas pesquisas se debruçam acerca do percurso formativo educativo dessas

mulheres camponesas e, é nesse sentido, que essa proposta se torna relevante, visto que se insere na perspectiva dos chamados Estudos Feministas, campo multidisciplinar de conhecimentos.

Trata-se de uma pesquisa engajada, no sentido de contribuir para desvendar situações que são ocultadas nos estudos tradicionais, que apresentam uma visão androcêntrica do mundo rural. Considerando os elementos que originam a exclusão feminina do meio rural, a fim de retirar as mulheres do campo da invisibilidade a que frequentemente estão relegadas, me aproximo dos estudos teóricos Feministas Negros e Decoloniais, pois ambos trazem como ponto de partida a experiência e a agência dos diversos femininos.

A formação social do Brasil é marcada por desigualdades étnicas, raciais e de gênero. Nessa estrutura, predomina uma elite agrária proprietária e branca que dominou e produziu violências para as mulheres negras e indígenas, em sua maioria, camponesas. Para essas mulheres, a realidade brasileira e latina é de segregação. Nessa perspectiva, constato que, em nosso país, o modelo do agronegócio, da monocultura, associado à perda de direitos na luta pela demarcação das terras indígenas e quilombolas, tem mostrado a urgência das feministas incorporarem a luta contra hegemônica por um modelo de sociedade que faça enfrentamento à lógica produtivista e de expropriação do território dos povos do campo.

Neste sentido, entendo que os feminismos negros e decoloniais podem contribuir com esse processo, denunciando a imbricação estrutural das noções que incluem heteronormatividade, classificação racial e de gênero e sistema capitalista. O interesse em investigar a trajetória de mulheres camponesas nas licenciaturas do campo é resultado, portanto, de minha trajetória enquanto uma intelectual negra atuante na luta pela educação do/no do campo.

A intelectualidade na qual me coloco, parte do entendimento de bell hooks (2008), que nos ensina a transgredir pensando o trabalho intelectual como parte da luta pela libertação dos oprimidos, que incorpora a política do cotidiano para uma melhor compreensão do mundo, formando sujeitos do conhecimento e, portanto, descolonizando mentes.

Do ponto de vista da organização do texto, esta tese está estruturada da seguinte forma:

A primeira seção do texto é composta por esta introdução, na qual consta o caminho percorrido para realização deste trabalho, bem como um relato memorialístico da minha trajetória e como se entrelaça com o tema da pesquisa. Ainda nesta seção, descreverei a opção metodológica, o trabalho de campo, e a realização das entrevistas, assim como apresentarei o perfil das entrevistadas, fornecendo informações gerais colhidas no trabalho de campo.

O segundo capítulo descreve brevemente o campo da pesquisa desde a constituição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e suas Licenciaturas em Educação do Campo. Apresentamos os dados coletados sobre aspectos sociais, econômicos e territoriais das mulheres, além de apresentar, através das narrativas, as colaboradoras da pesquisa realizada.

O terceiro capítulo, intitulado “Por uma epistemologia Feminista Negra e Decolonial no Campo,” apresento um debate da crítica feminista à ciência, e aponto como escolha teórica analítica feminista as correntes do feminismo negro e decolonial por compreender que ambas as teorias podem dialogar com as experiências e lutas cotidianas dos feminismos camponeses.

No referencial, recorro às bases de construção do Feminismo Negro Afroamericano para compreender como esta corrente surge no debate feminista, que concomitantemente vem sendo elaborado no Brasil por autoras e militantes negras, como Sueli Carneiro, Luiza Bairros e Lélia Gonzalez. Trago nessa discussão, em destaque, o conceito de *amefricanidade* elaborado por Lélia Gonzalez, por entender que esse termo aproxima as feministas decoloniais latinas das práticas políticas das mulheres do campo, e por estar centrado nos povos negros e indígenas.

Além disso, a *amefricanidade* tem uma força epistêmica que permite que grupos subalternizados pelo moderno/colonial construam, por meio de suas experiências e processos de resistência, conhecimentos e modos de vida que desafiam lugares sociais e estruturas de poder da colonialidade. Sobre o feminismo decolonial, dialoga-se com as construções teóricas e metodológicas a partir de autoras como María Lugones (2019), Ochy Curiel (2019), Yuderkys Espinosa Miñoso (2019) que se engajaram em um feminismo que descoloniza as formas de pensar.

O quarto capítulo versa sobre o protagonismo das mulheres camponesas no Brasil, evidenciando desde a insurgência dos movimentos femininos de luta pela terra e direitos básicos no campo, até a luta por outro modelo de produção e educação. Reforço também o entendimento de que a valorização e o resgate das lutas por elas realizadas representa uma prática política de descolonização e enfrentamento da estrutura sistema moderno colonial.

No quinto capítulo, através das narrativas das mulheres analisamos como se deu o processo de ingresso na Universidade Federal do Recôncavo e escolha do curso de Licenciatura em Educação do Campo, destacando as percepções mais marcantes no processo formativo na Universidade que as participantes da pesquisa julgam como desafio ou enfrentamento. Nesta seção, discuto a questão agrária a partir dos depoimentos das interlocutoras da pesquisa, fazendo um paralelo entre a formação do latifúndio e a universidade que partem de uma estrutura colonial e desumanizadora.

A discussão sobre questão agrária é fundamental para compreender a estrutura social que situa o lugar de origem das mulheres pesquisadas, bem como, para redimensionar o viés de análise do campo que valorize os diversos sujeitos que constituem e produzem o projeto de uma Educação do Campo.

No sexto e último capítulo intitulado: *Entre caminhos e identidades: o significado da universidade e Educação do Campo para as mulheres camponesas*, apresentamos a partir dos depoimentos as identidades políticas que as mulheres passaram a constituir após as vivências na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, bem como mostramos as principais mudanças e transformações na vida dessas mulheres do campo após o ingresso na Universidade. Neste capítulo foi possível observar que as identidades negras e de gênero são acionadas a partir da afirmação e reconhecimento de uma territorialidade e posicionamento de uma universidade que se constrói em uma perspectiva inclusiva e diversa, e que tem impactado não apenas a vida das mulheres camponesas, mas todo o território do Recôncavo Baiano. Por fim, apresentarei as conclusões retiradas do trabalho, nas quais reconstruo alguns apontamentos e ideias para reiterar meu argumento e além de registrar algumas considerações acerca da pesquisa realizada.

1.1 Metodologia

O recorte teórico e metodológico de uma pesquisa implica em escolhas que objetivem maior profundidade nas questões apresentadas. Assim, esta tese, apresenta a inserção e as trajetórias de mulheres do campo que ingressaram no ensino superior, especificamente no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

Apresenta-se, portanto, como um estudo do campo das pesquisas feministas, pois além de dar centralidade às mulheres camponesas, visibilizando suas trajetórias e vivências, contribui para a significativa discussão acerca do feminismo e as relações de gênero com o enfoque na presença das mulheres na universidade e na Educação do Campo.

As pesquisas feministas têm exigido um novo olhar sobre os procedimentos metodológicos, fornecendo uma verdadeira mudança nas metodologias tradicionais empregadas nos estudos acadêmicos, demandando a construção de um caminho metodológico que garanta visibilidade aos sujeitos, afirmando suas particularidades, por meio das suas condições concretas de existência, em seus aspectos históricos e socioculturais, haja vista que o conflito individual não é resultado somente de vivências privadas e subjetivas, mas

determinado por dispositivos de poder, formado por condições históricas específicas (SHEFLER, 2008).

Uma das principais pautas das agendas feministas tem sido a crítica à ciência a partir de um olhar desconstrucionista de gênero. A crítica feminista denunciou a exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência, como também vem questionando os princípios da Ciência Moderna.

Para Sardenberg (2002) elaborar uma ciência feminista, ou mesmo qualquer outra ciência politizada exige a desconstrução dos pressupostos da relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento. Os estudos de gênero e as pesquisas feministas trouxeram um leque de metodologias alternativas em resposta à insatisfação com os “métodos usualmente empregados para dar conta de questões ligadas às mulheres, bem como em decorrência de um esforço significativo para ampliar os temas abrangidos por suas investigações e os novos enfoques que se descortinavam” (COUTINHO, 2006, p.65).

Existem notáveis diferenças na maneira de como as pesquisadoras feministas aplicam os métodos de coleta de informação, pois ouvem com muito cuidado o que as mulheres - as informantes - pensam sobre suas próprias vidas e as dos homens. E mantêm posições críticas contra as concepções de cientistas sociais tradicionais sobre a vida dos indivíduos. Elas também observam alguns comportamentos de mulheres e homens que, do ponto de vista dos cientistas sociais tradicionais, não são relevantes.

Pesquisadoras feministas sustentam que as teorias tradicionais foram aplicadas de forma que dificulta a compreensão da participação das mulheres na vida social, bem como a compreensão que as atividades masculinas são determinadas por gênero e as epistemologias tradicionais sistematicamente excluem, com ou sem querer, a possibilidade de as mulheres serem sujeitos ou agentes do conhecimento; elas argumentam que a voz da ciência é masculina e essa história foi escrita do ponto de vista dos homens e é por isso que propuseram teorias epistemológicas alternativas que legitimam as mulheres como agentes do conhecimento (HARDING, 1998).

A metodologia desta pesquisa sobre a inserção e trajetórias das mulheres camponesas na Universidade se aproxima de uma perspectiva da teoria do ponto de vista feminista, que embora os argumentos desta teoria sejam mais plenamente articulados com os escritos feministas, eles aparecem nos projetos científicos de todos os movimentos sociais. Uma história social da teoria deste ponto de vista se concentra no que acontece quando os povos marginalizados começam a ganhar voz pública, e neste caso, as mulheres camponesas.

A experiência das mulheres é o "fundamento" do conhecimento feminista e pode permitir fazer novas perguntas e críticas sobre não apenas a vida das mulheres, mas também sobre a vida dos homens e, mais importante, as relações entre eles (HARDING, 1996). A partir disso, as pesquisas feministas e as mulheres em seus diversos contextos históricos têm elaborado epistemologias “baseadas em suas vivências psicológicas, e sociais de gênero” (FARGANIS, 1997, p.230), o que conseqüentemente tem trazido transformações nas diversas metodologias empregadas nos estudos acadêmicos.

As questões teóricas e metodológicas da pesquisa vinculam-se às abordagens qualitativas de pesquisa, de modo que em sua natureza, tal forma de investigação privilegia compreender códigos, valores e comportamentos a partir das experiências dos indivíduos, do mesmo modo como a coleta de dados acontece em função de um contato mais profundo com as interlocutoras, nos seus contextos naturais.

Assim, por investigação qualitativa entende-se “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16). Os dados ou fontes de pesquisa qualitativas referem “a densidade das narrações, descrições de situações relativas às pessoas, espaços, conversas, e de análise de documentos institucionais e pessoais que circunscrevem a vida e suas diferentes narrações” (SOUZA, 2009, p.58). É preciso mencionar que na investigação qualitativa se encaixam práticas de pesquisa diversas, que fazem referências a muitos paradigmas de interpretação sociológica com bases nem sempre expressas, no qual demanda formas e cuidados na coleta de informações e tratamentos dos materiais de análise.

Na feitura desta tese, e desenvolvimento da pesquisa buscou-se no Método (Auto)biográfico a base para compreender e analisar a travessia das mulheres camponesas na UFRB. De acordo com Maria Helena Abrahão (2004) a pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, plena de significados, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros; tal caminho se utiliza da memória como elemento central. Embora se utilize de instrumentos como as narrativas, história oral, biografias, diários, memoriais, é, pois, o exercício da rememoração, o caminho para compreender a construção das subjetividades. Ainda segundo a referida autora, “as (auto)biografias são constituídas por narrativas que desvelam trajetórias de vidas. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a auto compreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004, p. 203).

A busca pelas memórias foi um recurso metodológico primordial para se compreender o processo de trajetórias individual das mulheres; juntamente com as narrativas orais, permitiu

uma análise pelas diversas temporalidades do vivido, demarcando subjetividades construídas nas trajetórias de vida analisada na pesquisa.

Para Tavares (2008), a memória consigna-se como atividade que constrói e reelabora o passado, cujo percurso se atém as lembranças e produz esquecimentos, tomando como base o presente. A memória pessoal reproduz um ponto de vista sobre a memória coletiva, isto é, a memória do grupo é evocada em recordações individuais. A memória individual estabelece uma relação de continuidade, de modo que, no processo de rememoração de fatos ou acontecimentos que marcaram a trajetória dos sujeitos, passado e presente se entrecruzam. As lembranças pessoais são reconstituídas sob as bases de um presente que é social, ou seja, são submetidas a uma seleção. A autora ainda ressalta que a memória pessoal é marcada por clivagens de gênero, raça/etnia, geração, classe social, entre outras.

A perspectiva de trabalho tematizada, das articulações e entrecruzamentos relativos à Universidade e inserção de mulheres do campo, se define enquanto um estudo que integra as Ciências Humanas e Sociais e, de certa maneira, perpassa pelo campo da Educação, por se tratar de mulheres em processo de formação docente. Nesta linha, a pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais, os sujeitos/as e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de vida de aprendizagem ao longo da vida.

Pesquisadores como Delory-Momberger (2016), Souza e Passeggi (2008) apontam que as fontes (auto)biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, diários, autobiografias, biografias, cartas, memoriais, entrevistas, configuram-se como objetos de investigação transversal nas Ciências Sociais e Humanas. Em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com os territórios e tempo de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos.

Souza (2009) observa que nas áreas das Ciências Sociais as pesquisas com histórias de vidas têm utilizado terminologias distintas e, ainda que considerem os elementos metodológicos e teóricos que as diferenciem como constituintes da abordagem biográfica, que utiliza fontes orais, delimitam-se no campo das perspectivas da História Oral.

Assim autobiografia, biografia, relato oral, depoimentos, histórias de vida, história oral, e as narrativas são tipificações da História Oral. Já nas pesquisas no campo da Educação, o autor coloca, que o termo histórias de vida, especificamente o método (auto)biográfico e as narrativas de formação constroem um movimento de investigação-formação que cabe nos

domínios da formação inicial, quanto continuada, bem como, nos percursos e trajetórias de sujeitos/as em formação, portanto:

São diversas as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica. As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisa na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo (SOUZA, 2009, p.62).

De todo modo, o ato de narrar valoriza o indivíduo, o sujeito narrador que discorre sobre sua experiência como resultado da vida. Tais vivências é ponto de centralidade narrativa, com suas contradições, individualidade e, sobretudo, permite o acesso às subjetividades. No caminho metodológico para concretização dos objetivos propostos, foram utilizados: formulários na plataforma do Google Forms e as entrevistas narrativas.

Salienta-se que, no plano inicial de trabalho, o cronograma para realização da pesquisa de campo foi impactado pela pandemia ocasionada pelo coronavírus COVID-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves e nos impôs um isolamento em grande escala, ocasionando a suspensão das aulas na Universidade Federal do Recôncavo-UFRB, naquele momento, isso impediu a realização do trabalho de campo que seria iniciado no mês de março de 2020.

A pandemia do Covid-19 impactou não apenas a saúde pública, como também, repercutiu de maneira desigual nos aspectos econômicos e sociais sobre a população mundial e no Brasil. As desigualdades de gênero, raça e classe foram escancaradas impactando de forma heterogênea sobre os diversos gêneros, sobretudo as mulheres em seus diversos contextos.

Com o isolamento social, recaiu sobre nós a responsabilidade do cuidado com os filhos, com os idosos e a família em geral, dobrando ainda mais a sobrecarga imposta historicamente às mulheres. Houve também aumento dos casos de violência doméstica; estudos do Observatório da Mulher contra a Violência² (OMV) criado em março de 2016, por meio da Resolução do Senado nº 7 de 2016, revelam o crescimento de crimes contra as

² <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv>

mulheres e crianças durante a pandemia, além das famílias que perderam seus entes queridos vitimados pela doença.

Além disso, no Brasil, a gestão desastrosa do presidente da república Jair Messias Bolsonaro foi marcada pelo crescimento ascendente do número de óbitos pela epidemia de Covid-19, o que se viu foi negação da existência ou da força da pandemia e o posicionamento do então chefe do estado em um completo descompasso com as orientações da Organização Mundial da Saúde ao qual prevenia o dimensionamento dos casos existentes no país e a busca por respostas na produção científica sobre a pandemia até então. Resumidamente, o que ocorreu foi que o governo federal fez uma campanha de falsas argumentações sobre a doença influenciando uma parte da população com uma narrativa de um suposto hiato entre a economia e a saúde, como se as medidas de contenção do contágio fossem prejudicar o crescimento econômico. Tal narrativa colocava o distanciamento social entre as pessoas, previsto pelas pesquisas científicas, como responsável pelo atraso econômico que, antes mesmo da pandemia, já dava sinais no Brasil. Uma segunda narrativa, foi o discurso constante de um medicamento que seria a cura não declarada para a Covid-19 (a hidroxicloroquina), sem nenhuma comprovação científica. O medicamento tornou-se presente diariamente nos contraditórios discursos presidenciais sugerindo-se que seu uso era negado pelos pesquisadores brasileiros, mas supostamente comprovado em outros países – entre eles, os Estados Unidos –, como se fosse à descoberta científica que traria a cura para a pandemia (SODRÉ, 2020).

Diante de todo esse contexto nunca imaginado e vivido de forma tão dolorosa, até o avanço da ciência com a fabricação de imunizantes e distribuição da vacina no ano de 2021, buscamos alternativas para seguir com a pesquisa. Assim sendo, utilizamos estratégias metodológicas incorporando as ferramentas digitais como elaboração de questionários no Google Forms. Este recurso permitiu criar um formulário para coleta de informações por meio de uma planilha no Google Drive com dados referentes ao local de origem, estados civil, cor, raça/etnia, participação política em movimentos sindicais ou de luta pela terra, situação socioeconômica e ano de ingresso na UFRB.

Nesse mesmo formulário, inserimos quatro questões na qual as discentes pudessem descrever um pouco sobre o ingresso e vivência na universidade. Essa foi uma estratégia de imersão no campo empírico, uma forma de sondagem e confirmação das categorias de análise da pesquisa que eram: ingresso na universidade, percursos e enfrentamentos, trajetórias de vida no ensino superior, transformações ontológicas e construção de identidade dentro do contexto social da questão agrária, educação do campo e universidade.

As quatro questões tratavam sobre quais motivos às levaram a ingressar na UFRB e na Licenciatura em Educação do Campo; descrever se houve ou perceberam alguma mudança ou transformação em suas vidas após a inserção na universidade; uma questão sobre a condição de ser mulher na academia, se houveram dificuldades ou algum enfrentamento, e por fim, se em algum momento elas pensaram em desistir do curso. Este questionário foi enviado a todas as mulheres que ingressaram na licenciatura entre o período de 2013 a 2020. Do universo de 164 discentes, 70 mulheres responderam ao formulário. Tal retorno surpreendeu nossas expectativas e ampliou horizontes para o campo de análise da tese.

A segunda etapa do trabalho de campo foi à realização das entrevistas, a escuta das mulheres, suas vivências, processo formativo e as transformações ontológicas na universidade. A priori, a intenção era utilizar basicamente a História e narrativa oral, através de entrevistas semiestruturadas para investigar questões como: a origem das mulheres, ascendência familiar, local de nascimento, costumes, cotidiano familiar; a trajetória ocupacional (no campo) de cada participante, bem como a dos pais e familiares, as estratégias de sobrevivência nos locais de origem; envolvimento nos movimentos sociais e em suas comunidades; percurso escolar e inserção na Universidade; as relações de identidade e de gênero e, sobretudo, ouvir das interlocutoras quais as transformações que houve em suas vidas nesse rito de passagem de mulher do campo no ensino superior.

Porém, a partir do contato inicial com as interlocutoras, por conta da relação docente e proximidade com a maioria das discentes, ocorreu um movimento significativo. Ao deparar-me com os depoimentos das mulheres em processo de formação na licenciatura, conseqüentemente, ali eu me formava enquanto pesquisadora, e era também impelida a refletir sobre a minha prática docente. Tornou-se difícil para as estudantes separarem a pesquisadora da professora. Mas isso, de algum modo, foi o que mais me aproximou delas para escuta das narrativas.

Deste modo, as entrevistas não poderiam ser apenas um sistema de pergunta-resposta e optamos por fazer entrevistas narrativas, pois, como observa Minayo (1994), o método qualitativo perpassa por um mundo de significados, de ações e relações humanas. Nesse tipo de entrevista, o foco não é a busca pela veracidade do que foi narrado pelas mulheres e sim no que foi marcado em suas lembranças e memória durante esse momento da vida em que passam pela universidade. E assim os estudos qualitativos são caminhos metodológicos que nos ajudam a compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências e histórias de vida.

Segundo Coutinho (2006), a narrativa oral tem sido um instrumento básico nos trabalhos sobre gênero para incorporar vidas, atividades e sentimentos, apresentando-se como uma das melhores maneiras de se fazer com que as pessoas falem sobre suas vidas, permitindo ao pesquisador tanto explorar fatos e atividades como também a experiência dos seus informantes. “Ao expressar relatos de vidas, os sujeitos constroem identidades, articulam suas experiências e refletem sobre o significado destas experiências para si” (idem, p.67).

Foi assim que recorri aos estudos (auto)biográficos, que no Brasil se vinculam com pesquisas na área educacional, e em outros campos como já dito, que tomam as narrativas como perspectivas de pesquisa e de formação. Para Souza (2007) a utilização da memória e da narrativa como fonte de produção de conhecimento surge a partir das mudanças paradigmáticas elaboradas a partir dos questionamentos sobre a capacidade do conjunto de aportes teóricos e metodológicos das ciências naturais, de dar conta da compreensão dos fenômenos sociais. Assim, desde então se problematizou a noção de ciência “a partir da contestação do positivismo que, constituía-se como ideia reguladora hegemônica na produção de conhecimento válido, é, portanto, da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo” (SOUZA, 2007, p.62).

Ainda sob o ponto de vista de Souza (2007, p.63) a valorização e utilização de fontes orais permitiu aos sujeitos excluídos transporem suas experiências em histórias, evidenciando memórias sociais que recuperam os sentidos de vozes ausentes, dando vozes aos que foram silenciados e questionando narrativas dominantes.

No campo da historiografia o reconhecimento da legitimidade de fontes orais como autobiografias, histórias de vida, narrativas escritas possibilitou que outras vozes reivindicassem o direito de falar, colocando em evidência as tensões e disputas. De tal modo, mulheres, pessoas não brancas, indígenas, a população LGBTQIA+ passaram a questionar o passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais, culturais e econômicas que os conformaram nos tempos atuais, passando a pautar um projeto para o futuro a partir de suas vivências.

As pesquisas que, como esta, se utilizam das entrevistas narrativas, contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação, e funcionam em uma perspectiva colaborativa, pois quem narra e reflete sobre sua trajetória abrindo possibilidades de teorização de sua própria experiência amplia a formação de si, de modo que as entrevistas narrativas demarcam um espaço em que o sujeito, ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-los oralmente, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma que utiliza a autorreflexão como suporte para

compreensão de sua jornada (SOUZA, 2008). O trabalho com narrativas me permitiu observar as transformações no processo formativo das mulheres mediante aos relatos orais.

A metodologia desta pesquisa foi escolhida por compreender que as narrativas tecidas através das experiências do vivido são sempre (auto)biográficas, pois trazem a vida ou fragmentos da história de vida das interlocutoras. Para Bragança (2018) o ato de narrar à vida produz movimentos de mudança e transformações que envolvem pesquisadores e os seus participantes.

A narrativa, em seus diversos modos de expressão, seja oral, escrita, imagens ou fotografias, mobilizam processos reflexivos, conhecimentos e, assim, investigadores/as e sujeitos se formam em paralelo tendo como redes dessa formação as questões tematizadas. Dessa forma, o (auto) biográfico se amplia e justifica, a presença dos parênteses indica para o “limiar de uma narrativa de um “auto” que se constitui e se expressa com os outros como expressão da *poiésis* vital que envolvem necessariamente relações socioculturais que nos atravessam e habitam” (BRAGANÇA,2018,p.69).

O (auto) biográfico não significa necessariamente se apegar a narrativa longitudinal da história de vida da infância aos dias atuais, mas levando em consideração a memória como fragmento e dialética entre lembrança e esquecimento e a experiência educativa em um espaço tempo da vida. Os eixos de análise que nortearam a realização das entrevistas foram:

1. *Trajetória de vida antes de ingressar no ensino superior*: objetivando levantar informações das vivências de origem das entrevistadas, de modo a identificar as multiplicidades de identidades campesinas femininas que compõem os cursos, experiências de escolarização básica das entrevistadas, e a relação com os movimentos de luta na/pela terra.

2. *Trajetórias na Universidade*: Levantar informações sobre:

- Processo de escolha e expectativas com o curso, quais as motivações para o ingresso na Universidade e licenciaturas do campo;
- Dificuldades e incentivos encontrados e vivenciados durante o percurso acadêmico.
- Participação da família ou comunidade na escolha e processo de formação acadêmica.
- As dificuldades do ser mulher e do campo no âmbito da Universidade.
- Expectativa de trabalho ou emprego a partir de sua formação acadêmica, e retorno a comunidade de pertencimento.

3. *Transformações ontológicas do ser*: observar mudanças que ocorreram na vida dessas mulheres ao ingressarem na universidade e quais identidades políticas vão incorporando em suas vidas.

São esses eixos que escolhemos para orientar as entrevistas narrativas e as categorias de análise. No próximo tópico apresentaremos como se deu o nosso caminhar metodológico da pesquisa, desde como ocorreram as entrevistas narrativas aos procedimentos de análise do material produzido.

1.1.1 Entrevista Narrativa: Realização e procedimentos de análise dos dados

Ao eleger o método (auto)biográfico como caminho metodológico, a Entrevista Narrativa (EN) foi o dispositivo central de produção de dados da pesquisa, na tentativa de sistematizar as trajetórias e percursos de vida e formação das mulheres do campo que ingressaram na Licenciatura em Educação do Campo da UFRB.

A narrativa, na concepção de Daniel Bertaux (2010), é o momento em que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida. O ato de contar ou fazer relato é a essência da elaboração de uma narrativa. Significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma de narrativa. Para Cunha (2010) a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.

Nas narrativas dos sujeitos estão presentes as suas próprias representações acerca da realidade, e que estão embrenhadas de significados e reinterpretações. Tanto o discurso narrado, ou seja, dito, quando o suprimir de acontecimentos e episódios, lembrar e esquecer tem muitos significados e tais contradições podem ser exploradas para fins da pesquisa. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA, 2010, p.201).

A Entrevista Narrativa é uma técnica idealizada por Fritz Schütze (2013), e tem sido utilizada por pesquisas em diferentes áreas do conhecimento e, especificamente, por estudos que tomam as histórias de vida como foco de análise, pela sua natureza própria de produção de textos narrativos. Para ele, na pesquisa biográfica nas Ciências Sociais houve um predomínio de interesse dos estudos por ciclo de vida de determinados grupos etários de uma

dada sociedade, por grupos que o mesmo denomina de agregados sociais, com características determinadas.

De acordo com Schütze (2013), essa forma de abordagem não apreende o que o sujeito individual vivencia na sua jornada pessoal. Essa ideia apresentada, não significa que o autor defenda que isto seja irrelevante para teoria sociológica, porém defende a tese de que é “importante perguntar-se pelas estruturas processuais dos cursos de vida individuais, partindo do pressuposto de que existem formas elementares que podem ser encontradas em muitas biografias” (p.210). Acerca das estruturas processuais, o autor afirmar que:

É fundamental ter em vista, desde o início, a estrutura temporal e sequencial da história de vida do portador de uma biografia. A história de vida é uma sedimentação de estruturas processuais maiores ou menores, que estão ordenadas sequencialmente, e, que por sua vez, estão sequenciadas entre si. Com a mudança da estrutura processual dominante no decorrer do ciclo da vida, altera-se também a respectiva interpretação da história de vida como um todo por parte do portador da biografia. Mesmo assim, deveria ser possível aprender, por meio de métodos de pesquisa apropriados, as estruturas processuais sedimentadas a partir da mudança de análise (SCHÜTZE, 2013, p.21).

Ao elaborar essa forma de entrevista, Schütze (2013) parte da ideia de que a narração pode reportar em detalhes as estruturas que norteiam as ações dos sujeitos. A entrevista narrativa não foi pensada como um instrumento de reconstrução da história de vida do informante em sua singularidade, mas para compreender os contextos em que essas biografias foram produzidas e os fatores que causam transformações e originam as ações dos portadores da biografia. Os princípios fundamentais dessa técnica de coleta de dados busca “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER, 2009).

Deste modo, as narrativas devem ser um elemento que instigue o pesquisador a desvelar o sentido que o narrador atribui a sua própria história, a sua identidade pessoal, referindo-se a si mesmo através da narração em múltiplas situações, como no caso desta pesquisa, que as mulheres contaram sobre a compreensão que tem de si mesmas como uma identidade única e singular, sobre recordações de experiências passadas e perspectivas futuras, refletiram sobre as antigas e novas maneiras de se auto compreenderem, ou seja, tudo isso leva a compreender as estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados.

A proposta da Entrevista Narrativa de Schütze segue três fases principais. No primeiro momento, a narrativa é orientada para que o entrevistado conte sobre sua vida ou fase específica dessa história. Não se deve fazer interrupções pelo pesquisador, apenas quando houver uma *coda* narrativa, ou seja, quando o informante sinaliza que concluiu sua fala. Na segunda fase da entrevista o pesquisador pode explorar fragmentos da narrativa que não ficaram compreendidos, inclusive para o próprio participante da pesquisa. A terceira fase consiste na descrição de momentos ou eventos que se repetiram na narrativa, e momento de questões como “por que”? Como uma forma de sugerir ao informante, explicações para os acontecimentos narrados.

Para análise dos dados é imprescindível que na sistematização das narrativas sejam destacados os elementos indexados e não indexados. Os elementos indexados em uma narrativa são todas as referências concretas como: quem fez, o que, quando, onde e por quê. Os não indexados ultrapassam a compreensão dos acontecimentos e expressões, valores, juízos e toda uma “sabedoria de vida”. Embora toda narrativa apresente, em sua maioria uma ordem cronológica, ou um contexto de eventos sequenciais, na entrevista narrativa devemos nos atentar que a compreensão de uma narrativa não perpassa apenas pelos fatos e acontecimentos contados, mas também pela dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo (JOVCHELOVITVH, BAUER, 2010).

1.1.2 Contexto e realização das Entrevistas

Para fins da pesquisa foram realizadas entrevistas narrativas com dez mulheres discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os critérios utilizados para seleção das entrevistadas foram: escolher as discentes que responderam ao formulário do *GoogleForms* enviado; e dentro deste universo, as representantes dos diferentes movimentos de luta pela terra, agricultora familiar, quilombola, pescadora/marisqueira. Após a escolha das entrevistadas, consolidou-se o contato através de e-mails e ligações telefônicas.

QUADRO 01- Caracterização das mulheres participantes da Entrevista Narrativa

NOME FICTÍCIO	COR/RAÇA	IDADE	MOVIMENTO SOCIAL
AÇUCENA	Negra	34 anos	Agricultora Familiar
ROSA	Negra	30 anos	Agricultora Familiar atua no Movimento dos Pequenos Agricultores- MPA

VIOLETA	Negra	26 anos	Quilombola/Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais - MPP
GARDÊNIA	Negra	24 anos	Agricultora Familiar
ACÁCIA	Negra	24 anos	Quilombola
DÁLIA	Parda	34 anos	Agricultora Familiar
TULIPA	Negra	29 anos	Agricultora familiar atua no MST/CETA/MPA/ Pastoral do Jovem Rural (PJR).
MARGARIDA	Negra	52 anos	Agricultora Familiar
AMARÍLIS	Negra	30 anos	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
ÍRIS	Negra	25 anos	Quilombola

Fonte: Elaboração de Maíra Lopes dos Reis (2022).

Os nomes fictícios escolhidos se referem a flores em homenagem a todas as margaridas, em referência a Marcha das Margaridas. Em uma etnografia feminista Nascimento (2022) nos mostra que as Margaridas se constituem uma categoria política organizativa une mulheres agricultoras familiares, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, mulheres das águas e da floresta que lutam em marcha por terra, segurança e soberania alimentar e são protagonistas de lutas por igualdade e por direitos, em homenagem a essas lutadoras, utilizou-se nomes de flores para identificar as colaboradoras da pesquisa.

Como já foi dito, a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 trouxe limitações objetivas à investigação, impedindo a ida a campo e atrasando o cronograma do plano de trabalho. Com o fechamento da UFRB, devido ao isolamento social, nos foi tirada a possibilidade de incursões nos contextos de pesquisa, afetando a utilização das técnicas previstas que usam a palavra, o olhar e a empatia (MINAYO, COSTA, 2019).

Muitas pesquisas, assim como essa, tiveram que ser suspensas e reorganizadas por conta dos próprios planos de contingência sanitária da COVID-19, e se, por um lado, a pandemia atrapalhou a pesquisa, por outro, fomentou a capacidade criadora dos pesquisadores aos novos desafios. Sendo assim, a tecnologia foi um suporte essencial para realização da pesquisa qualitativa através de plataformas interativas que permitem o contato visual e a gravação.

Das dez entrevistas narrativas realizadas, oito foram feitas através da plataforma do *Google Meet*, e duas foram realizadas presencialmente em Amargosa no retorno presencial do semestre letivo. A experiência com as entrevistas por vídeos chamadas não atrapalhou a observação dos elementos não verbais, como gestos e expressões, para este estudo. Acredita-se que a razão disso tenha relação com a minha inserção profissional no campo de estudo, já que havia uma relação de proximidade com as entrevistadas.

As entrevistas iniciavam-se com apresentação da pesquisa e dos objetivos. Eram explicados todos os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o projeto foi devidamente submetido à Plataforma Brasil e aprovado sob o parecer número 4.140.054 do Conselho de Ética do Instituto de Psicologia (IPS) da Universidade Federal da Bahia, atendendo a todas as prerrogativas éticas que envolvem pesquisas com seres humanos.

A pergunta geradora para início da entrevista foi: Eu gostaria que você pudesse me contar sobre seu lugar de origem, sua vida escolar até o ingresso na universidade, falando como foi pra você essa experiência e trajetória de vida na universidade, no campo e na militância. A entrevista narrativa parte de uma perspectiva colaboradora, na medida em que através da questão geradora a pessoa que narra vai refletindo sobre sua trajetória e trazendo possibilidades de teorização sobre sua própria existência vivida, segundo Souza (2006):

A pesquisa com entrevistas narrativas inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona sobre os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, por entender que as histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas institucionalizadas. As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito ao selecionar aspectos de sua existência e tratá-las através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação (SOUZA, 2006, p.67).

No que se referem às narrativas trazidas pelas mulheres nas entrevistas, destacaram-se aspectos do percurso de vida antes do ingresso no curso, a trajetória de formação na universidade, a vida no campo, o que permitiu, na análise que será apresentada nos capítulos finais, diferenças, aproximações e deslocamento que a história de vida de cada uma nos remete. Como recurso para registro, além da gravação em vídeo, utilizou-se também o gravador de voz, por medida de segurança e armazenamento de dados. Depois de realizadas a entrevista procedeu-se a transcrição das gravações que tinham em média quarenta minutos à uma hora e meia de duração.

Para análise das entrevistas, o primeiro passo foi à transcrição detalhada do material. Após elaborarmos os resumos de cada trajetória individual narrada foi feita a categorização analítica e conceitual da pesquisa, definindo uma matriz, a partir dos objetivos da pesquisa, colocados como temas no título e com trechos das narrativas de cada entrevistada.

Quadro 02- Dimensão temática e categorias analíticas

MULHERES DO CAMPO NA UNIVERSIDADE	
INGRESSO NA UNIVERSIDADE	Apresenta a narrativa das mulheres sobre como se deu o processo de entrada na Universidade e escolha do curso
PERCURSO/ENFRENTAMENTOS	Destaca as percepções mais marcantes no processo formativo na Universidade que as participantes da pesquisa julgam como desafio ou enfrentamento.
TRAJETÓRIA DE VIDA	Aponta aspectos de mudanças e transformações das mulheres do campo, bem como, elementos que passaram a constituir a sua identidade política após o ingresso na Universidade.

Elaboração: Reis, 2022.

Em seguida identificaram-se os elementos indexados e não indexados, que foram separados em uma tabela como trechos não indexados argumentativos que se referem aos trechos reflexivos, conceitos gerais e os acontecimentos, e em outra tabela os trechos não indexados descritivos, que são os acontecimentos que são sentidos e expressam opiniões.

Tanto nas entrevistas narrativas quanto nas respostas abertas fornecidas no formulário do Google *Forms* revelaram-se como fontes de dados objetivos e concretos, como também de dados subjetivos. Identificamos aspectos profundos das vivências das mulheres, possibilitando acessar informações que seriam impraticáveis com outros instrumentos, visto o fato de a fala “ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através da porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas” (MINAYO, 2000, p.108).

Em relação aos procedimentos do tratamento dos dados e das formas de análise, recorreremos ao uso do programa *Microsoft Excel 2019*, para elaboração dos gráficos e tabelas. Para identificação das respostas abertas do formulário, usou-se a estratégia de separação do ano de ingresso que denominados de 2013 a 2020 a sequência alfabética de A até F, e posição numérica de um a setenta conforme a ordem de formulários recebidos.

Durante a análise das entrevistas narrativas tomou-se como referência o modelo da análise temática sistematizada por Jovechelovitch e Bauer (2002), proposta originalmente por

Philipp Mayring (1983) que sugere que as passagens das narrativas sejam reduzidas a algumas palavras chaves. Na prática, elaboramos uma matriz com os objetivos e finalidades da pesquisa e foram colocados como temas, separado por colunas, juntamente com o relato de cada entrevistada.

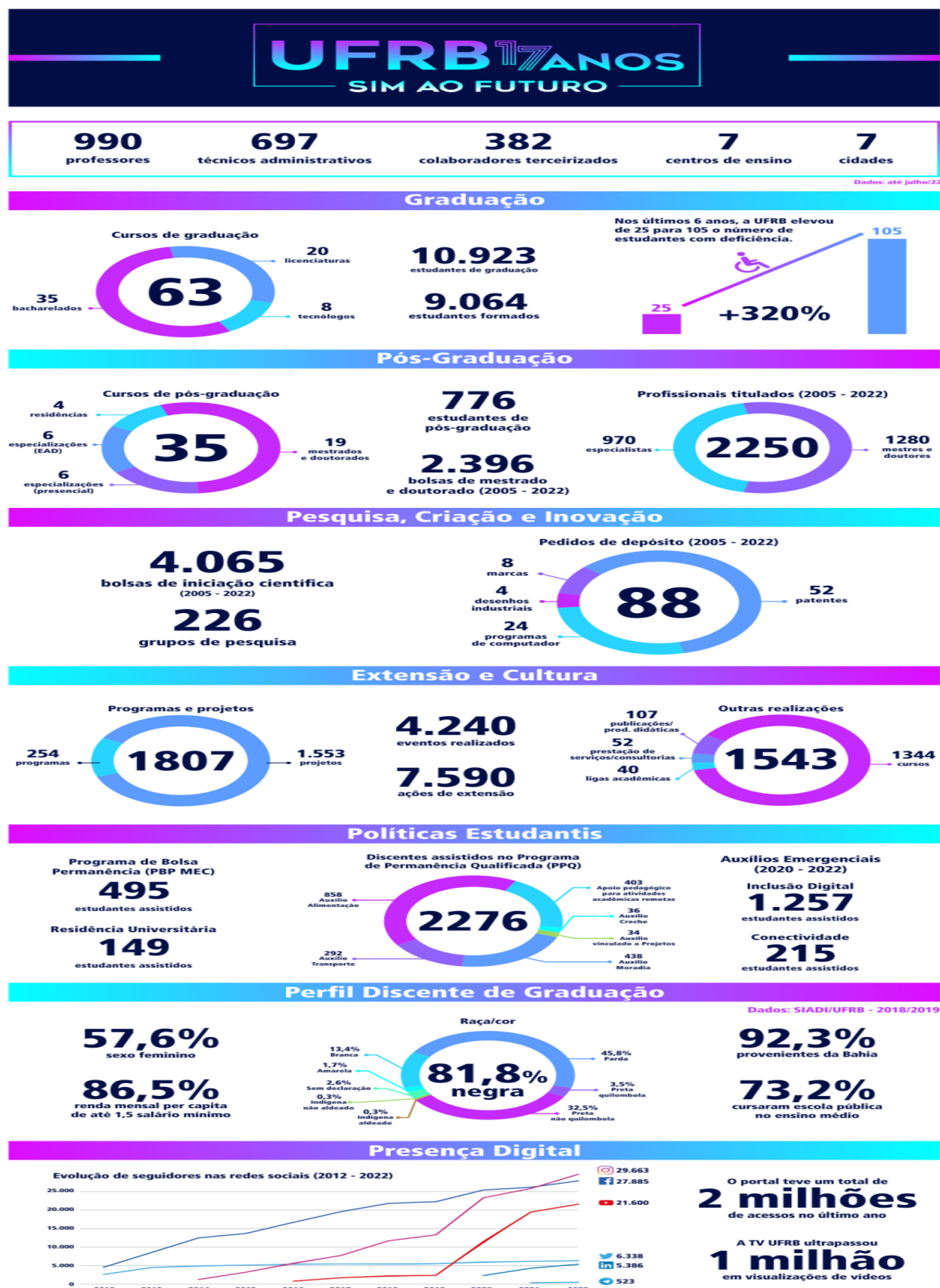
2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA-UFRB: UMA UNIVERSIDADE NEGRA, FEMININA E CAMPESSINA

Gerida no Recôncavo Baiano, território cultural de riqueza religiosa, com uma presença forte e afirmativa de povos africanos e indígenas, sobretudo aqueles advindos da colonização portuguesa, originando uma sociedade culturalmente complexa e diversificada que se traduz na pluralidade das formas de viver e crer das populações locais. Traduzindo-se num legado de luta contra a intolerância que retrata o traço cultural dos povos que formam a sociedade deste território, a UFRB faz parte da história do Recôncavo, pois é fruto das aspirações e de mobilização (FRAGA, 2010).

Silva (2022) afirma que a constituição histórica da UFRB se vincula à luta e mobilizações populares de diversos segmentos sociais que, através de audiências públicas nos municípios do Vale do Jiquiriçá e Recôncavo Baiano, conseguiram articular as comunidades dos municípios destes territórios em torno da criação dessa universidade. Com 17 anos de existência, a UFRB se constitui como uma instituição de expansão do ensino superior no interior do estado baiano, sancionada pela Lei nº. 11.151, e foi inaugurada em 2006, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. A Universidade possui natureza jurídica de autarquia, encontra-se vinculada ao Ministério da Educação e tem sua administração central localizada no município de Cruz das Almas, a 146 quilômetros da capital do estado.

Hoje, em 2022, a UFRB resiste aos constantes ataques do governo federal com contingenciamentos e cortes de verbas fundamentais para promoção de uma educação pública de qualidade, o que tem impactado na formação de um contingente de 10.923 estudantes de graduação, 81,8% autodeclarados negros, 57,6% do gênero feminino e 86,5% oriundos de famílias com renda mensal per capita total de até um salário mínimo e meio, com 92,3% provenientes do Estado da Bahia (dados infográficos/ UFRB/2022). “Os dados confirmam a demarcação explícita da UFRB como uma Instituição de Ensino Superior socialmente referenciada que tem cor/raça, gênero, classe social e lugar inscritos nos corpos” (OLIVEIRA, 2022, p.37).

Figura 01: Infográfico com números da UFRB - 2022



Fonte: Página oficial da UFRB, 09/10/22. Infográfico adaptado Maíra Lopes dos Reis (2022).

Colen (2019), em seus estudos assegura que a UFRB representa um projeto de universidade negra com uma dimensão marcadamente política, que rompe com a ideia de harmonia racial disseminada no Brasil. Para a autora, A UFRB aposta na concepção localizada de universidade e de conhecimento, que dialoga com a perspectiva decolonial de corpo geopolítico e coloca em cheque projetos universais de conhecimento e universidade. Assim, diante de uma instituição de ensino que tem pauta racial, a UFRB desmascara o ideal de democracia racial que prega a ideia de sujeito universal/desracializado e se insere no “campo das emergências, na medida em que a experiência empreendida e inaugurada por ela, através do projeto de universidade negra, produz a existência e a emergência de diversos sujeitos negros, seus saberes, conhecimentos e experiências” (COLEN,2019,p.82).

Tendo em vista o seu processo de implantação e o contexto político e histórico, pode-se afirmar que essa universidade conquistou um lugar de referência na adoção de ações afirmativas para o ingresso e formação de estudantes de escolas públicas, pobres, negros, camponeses e indígenas. Ao trazer o debate sobre o racismo, sexismo, inclusão e diversidade em seu projeto de universidade, a UFRB se compromete com a superação das desigualdades sociais através da educação, o que lhe confere o título de universidade mais negra e popular do Brasil.

A UFRB assume como princípio ético-político o propósito de assegurar institucionalmente a formulação e execução de políticas afirmativas e estudantis, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades, visando à inserção cidadã, cooperativa, propositiva e solidária nos âmbitos cultural, político e econômico da sociedade e do desenvolvimento regional.

As Políticas Afirmativas, vinculadas às ações da política institucional relativa aos Assuntos Estudantis, versam sobre o acesso, a permanência e a pós-permanência no ensino superior público brasileiro de estudantes oriundos das escolas públicas, de afrodescendentes e de índio-descendentes, tendo-se como foco o desenvolvimento regional. As referidas políticas são pautas que visam à criação do espaço necessário para a formulação e implantação de práticas institucionais de promoção da igualdade racial e inclusão social no Recôncavo da Bahia.

Em consonância com os princípios democráticos, de participação coletiva e construção mutualista, que vem norteando o trabalho de formação e as definições de políticas e práticas de ações afirmativas e assuntos estudantis na Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE), tornam-se pertinentes expressões da comunidade sobre a qualidade

da educação superior desejada e possível. Isto implica em perspectivas que respondam pelos efeitos históricos, sociais, culturais, identitários locais e regionais, sem perder de vista suas interdependências e complementaridades globais. Como experiências e vivências que exemplificam essa condição, citam-se: A Coordenação de Assuntos Estudantis, que tem como finalidade executar ações para aprovisionar as condições de permanência no ensino superior, de estudantes oriundos de classes populares, a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e raciais na região, reduzir a evasão e o fracasso escolar, possibilitando a conclusão de curso superior, que tem como principais consequências mobilidade social e desenvolvimento regional.

A execução das ações da Coordenação de Assuntos Estudantis da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis-PROPAAE preocupa-se, de maneira geral, com o processo de inclusão social/racial quando organiza e realiza a execução de ações nas diversas áreas de assistência ao estudante tais como: moradia, alimentação, esporte e lazer, entre outras. A CAE executa ações do Programa de Permanência Qualificada (PPQ) que se refere ao conjunto de políticas e que têm o propósito de articular, formular e implementar políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil no ensino superior.

Igualmente, desempenha um papel fundamental no processo de interiorização das universidades públicas federais, que tem possibilitado a inserção de estudantes oriundos do interior do estado da Bahia, que anteriormente encontravam-se excluídos do acesso à educação de nível superior, gratuita e de qualidade. A entrada destes sujeitos na UFRB tem desafiado os padrões hegemônicos e de dominação que excluem, segregam e oprimem nos espaços acadêmicos e provocam indagações e outras narrativas sobre a história do Brasil e das populações subalternizadas em nosso país. E assim, passam a construir novos enunciados, instrumentos teóricos, e epistemologias, partindo de suas realidades tão desiguais, mas ao mesmo tempo dando sentido à potencialidade do território do Recôncavo Baiano:

Inegavelmente, a abrangência territorial, o significado histórico, socioeconômico e cultural do Recôncavo para o Estado da Bahia, quiçá, para o Brasil, sinaliza os desafios sociais, políticos e epistêmicos colocados para a nova universidade. Instala-se uma universidade em um território, atravessado por sublevações, conflitos, encontros diaspóricos e trocas culturais de vários povos. Uma região imersa também em contradições e desigualdades de toda ordem, cujas dinâmicas e pluralidades requerem, da UFRB, além da competência técnica para gerir os interesses atinentes à instituição, romper com o eurocentrismo dos modos de pensar/fazer ciência e

produzir conhecimentos que estruturam as universidades brasileiras (SILVA, 2020, p.60).

A construção da UFRB tem como fundamento o território do Recôncavo e as diversas vivências e modos de vida locais engajados por diferentes sujeitos sociais. Ainda que haja disputas de poder e influência eurocêntrica nos currículos da grande maioria dos cursos, emerge nesta universidade, um movimento decolonial de educação que preserva e valoriza os pensamentos e as práticas das comunidades rurais, tradicionais, dos povos originários, africanos, povos de terreiro, de modo que os saberes provenientes desses povos têm cada vez mais se tornado referência epistêmica nos processos educacionais e pesquisas empíricas. Assim, um dos maiores impactos que a UFRB exerce enquanto uma instituição comprometida com a justiça social e desenvolvimento territorial é o de emancipação epistêmica a partir da coexistência de saberes acadêmicos, populares, sempre colocando em xeque as assimetrias da geopolítica do conhecimento, elaborando, portanto, “um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial como foi escrita pelo colonizador, e tenta substituí-la por narrativas escritas do ponto de vista do colonizado” (BOAVENTURA SANTOS, 2002, p. 13).

A geopolítica do conhecimento é uma construção da modernidade europeia, em que o paradigma de suas teorias, seus conhecimentos, são postos como verdades universais, o que silenciou por muito tempo os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos que, na atualidade servem de alicerce aos processos de resistência à colonialidade. Desta forma, se instituiu a modernidade, que tem raízes na herança colonial e nas diferenças hierarquizadas que o poder moderno/colonial produziu. A colonialidade “se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Nesse sentido, podemos dizer que a experiência de educação da UFRB é pautada no viés da decolonialidade, por ser emancipadora e estabelecer diálogo com os saberes historicamente silenciados, provenientes das experiências dos povos subalternizados pelos processos de colonização no Brasil e, especificamente, na região do Recôncavo. Concebida como modelo multicampi, a Universidade, em sua etapa inicial de criação, esteve organizada em cinco centros de ensino, quatro destes localizados em municípios do Território de Identidade do Recôncavo: Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), situados em Cruz das Almas; Centro de

Artes, Humanidades e Letras (CAHL), situado em Cachoeira; Centro de Ciências da Saúde (CCS), situado em Santo Antônio de Jesus. E, ainda, o Centro de Formação de Professores (CFP), situado na cidade de Amargosa, pertencente ao Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.

O Centro de Formação de Professores (CFP), que iniciou suas atividades em 16 de outubro de 2006, é um espaço de formação inicial e continuada para todos/as aqueles/as que desejam se tornar professores/as, buscando atender a uma demanda de formação acadêmica do interior da Bahia. Conta atualmente com 10 cursos de Graduação: Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, Licenciatura em Educação Física, em Filosofia, em Física, em Química, em Matemática, em Letras com competências e domínios dos usos da Língua Portuguesa, da Língua Inglesa e de Libras, Pedagogia diurno e noturno. Além dos cursos regulares de graduação, o CFP ofertou o Tecnólogo em Agroecologia, e, desde 2018, passou a oferecer vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia estruturado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no município de Castro Alves/Bahia.

No âmbito *Stricto Sensu*, o CFP conta com dois cursos de mestrado, o Mestrado Profissional em Educação do Campo, desde 2013, único na área no Brasil, e o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), que iniciará suas aulas em 2023. Ainda quanto à formação continuada aos profissionais graduados, o CFP oferta/ofertou os seguintes cursos *Lato Sensu*: Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial; Pós-graduação *Lato Sensu* em História da África; Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação e Interdisciplinaridade (2º turma finalizada em 2019); Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (1º turma em fase de finalização); Pós-graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências – Anos Finais do Ensino Fundamental Ciência é 10! - EAD (em fase inicial). Segundo dados de 2022, o CFP possui um total de 137 docentes, que estão distribuídos em oito áreas de conhecimento responsáveis por articular os encargos de ensino, pesquisa, extensão e administrativos. As áreas de conhecimento são assim divididas: Química, Tecnologia e Sociedade; Matemática Pura e Aplicada; Cultura, Corpo e Educação; Física e Sociedade; Ensino de Ciências e Matemática; Docências, Saberes e Práticas Educativas; Humanidades, Letras e Artes e Filosofia, Educação e Sociedade. O corpo técnico é constituído por 43 servidores, e atende a um total de 2.011 de

matrículas ativas nas graduações e os cursos de pós-graduação do CFP contam com cerca de 400 matrículas³.

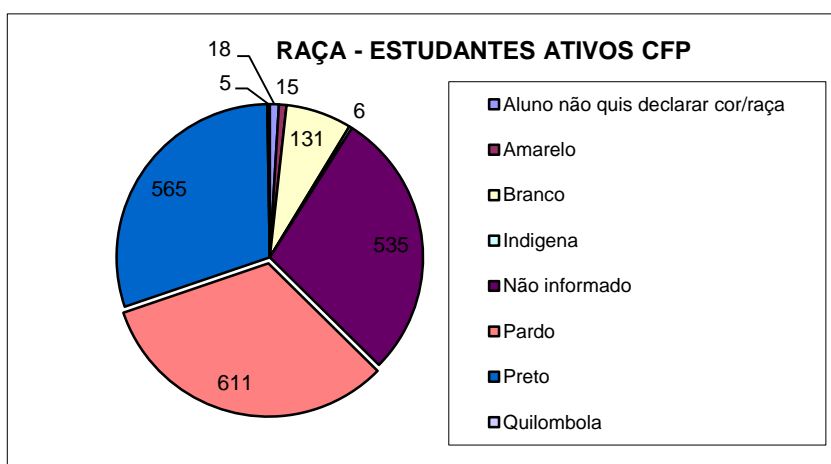
Quadro 03- Alunos Ativos - 2022

Curso	Ativos	Formandos	Total
Educação do Campo	251	18	269
Educação Física	247	12	259
Filosofia	167	0	167
Física	100	1	101
Letras	336	11	347
Letras	47	2	49
Matemática	155	1	156
Pedagogia (Diurno e Noturno)	451	29	490
Química	161	12	173
Totais	1925	86	2011

Fonte: Gerência Técnica CFP/UFRB, 2022.

Os cursos de Pedagogia e Letras são as graduações com maior número de estudantes ativos no ano de 2022, seguido da Licenciatura em Educação do Campo e Educação Física. O perfil dos estudantes que o CFP atende é de composição étnico-racial autodeclarados pretos e pardos, sendo um dos centros que possui o perfil socioeconômico mais baixo (UFRB, 2019).

Figura 02- Raça/cor de estudantes com status ativo



Fonte: Gerência Técnica CFP/UFRB, 2022.

³Disponível: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/conheca-o-cfp/1143-o-centro-de-ensino143:cfp-14anos&catid=23:site>

Ao somarmos pretos e pardos, agrupando na categoria negro, conforme convenção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (IBGE, 2000), que no Brasil, negro é quem se autodeclara preto ou pardo, pois população negra é o somatório de ambas, no gráfico da figura acima, totalizam-se 66% de estudantes negros. No entanto, quinhentos e trinta e cinco estudantes não informaram sua cor ou raça. Uma possível explicação da ausência de declaração de raça por esta parcela de discentes esteja relacionada à própria complexidade da categoria parda, que representa uma identidade racial, “muitas vezes confusa, difusa, negada e afirmada. Por assim dizer, refere-se a uma das dimensões mais emblemáticas do racismo à brasileira” (COSTA, SCHUCMAN, 2022, p.468).

A questão sobre o pardo no nosso país tem ganhando centralidade no âmbito das políticas de ações afirmativas. Concordamos com Nogueira (2006) que no Brasil a concepção de branco e não-branco varia em função do grau de mestiçagem, de pessoa para pessoa, de classe para classe e de uma região para outra, e talvez por esse motivo, subjetivamente, os indivíduos tenham dificuldade de assumir ou declarar uma identidade racial.

Costa e Schucman (2022) problematizam a definição de pardo dada pelo IBGE, que define pardo as pessoas consideradas mulatas, caboclas, mamelucos, mestiças, portanto, são descendentes de pessoas pretas e brancas, indígenas, com diferentes origens raciais. Porém, as autoras alertam que biologicamente pessoas com diferentes origens raciais podem nascer com fenótipo lido socialmente como sendo preto, mas outras pessoas com a mesma origem multirracial podem nascer com fenótipo considerado pardo, ou ainda ter fenótipo classificado como branco. Desse modo, mesmo que a leitura racial da sociedade brasileira classifique esse sujeito de branco, negro, ou pardo, dependendo das características fenotípicas, para o IBGE tal indivíduo pode ser classificado como pardo, pois a definição deste órgão se refere à origem, e, portanto:

A forma pela qual o IBGE define pardo é diferente da forma como o Movimento Negro e a sociedade em geral o definem, pelo fenótipo. Logo, segundo os critérios do IBGE, o pardo fenotipicamente negro e o branco de origem multirracial podem se classificar como pardos. Contudo, socialmente um é lido por suas marcas corporais como negro e outro como branco. Desta forma, queremos ressaltar que, além do pardo que pertence ao grupo racial negro (seja ele escuro ou claro), há também um branco de origem multirracial que, pela definição do IBGE, pode se definir como pardo (COSTA, SCHUCMAN, 2022, p.469).

O movimento negro construiu a estratégia política de instituir negro como o somatório de preto mais pardo, baseado na noção de que pardos também têm antepassados africanos e

sofrem racismo, porém a afirmação: “Negro demais para ser branco, branco demais para ser negro”, coloca o pardo em um limbo racial-identitário de um (não) lugar, cuja característica principal é a ausência de identidade e consciência racial o que gera, consequentemente, o silenciamento de uma parcela de pessoas em se autodeclarem pretas, brancas ou pardas. Isto nos coloca em uma posição de construir no CFP um processo mais amplo de consciência racial, já que “a dificuldade de se pensar a questão racial está ligada ao processo de desmemorização das vicissitudes históricas da diáspora africana, principalmente daquelas relacionadas à construção da identidade negra no Brasil” (FERNANDES; SOUZA, 2016, p.111).

Levando em consideração a especificidade do Centro em formar profissionais para docência, assim como o seu pioneirismo – compondo um dos campi da primeira instituição federal de ensino superior de uma importante região do interior do estado da Bahia, compartilhamos da perspectiva de Silva (2020) de que o Centro de Formação de Professores, com essa constituição étnico-racial e o perfil socioeconômico de seus/as estudantes, é um espaço formativo singular.

Desde a sua implantação, o CFP vem desenvolvendo diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, muitos dos quais com financiamento de diversas agências, contribuindo significativamente para a formação de professores, sobretudo no entorno do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá. Considerando-se as demandas regionais em torno da formação específica para educadores que atuam em áreas rurais – questão que atinge também todo o território nacional – um conjunto de professores vem se dedicando a empreender ações que considerem as especificidades da formação de professores em Educação do Campo.

Neste sentido, o Centro tem realizado ao longo de seus 16 anos de existência, uma trajetória caracterizada pelo desenvolvimento de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão e outras atividades que se articulam em torno de um projeto para formação docente. São eles: Programa de Educação Tutorial (PET) Educação e sustentabilidade que objetiva fortalecer as práticas interdisciplinares focadas na tríade ensino-pesquisa-extensão, envolvendo os alunos, docentes e comunidade; o PET Conexões de Saberes: Afirmação: Acesso e permanência de jovens de comunidades negras rurais no Ensino Superior (PET Interdisciplinar, contempla estudantes dos cursos de graduação do CFP e CAHL); o Programa de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) com a participação de aproximadamente 300 discentes visa proporcionar a inserção dos discentes na primeira metade do curso de licenciatura às práticas cotidianas das escolas públicas da Educação Básica; e o Programa de Residência Pedagógica, que visa o aperfeiçoamento da formação prática para os discentes

que estão na segunda metade do curso, no CFP participam cerca de 200 discentes. Atualmente o CFP tem Projetos de Pesquisa com Bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), com pesquisas realizadas pelos discentes dos cursos de graduação.

O quadro a seguir expõe em detalhe a infraestrutura física do CFP. Resumem-se: 13 laboratórios de ensino e 01 sala da brinquedoteca; 08 salas de instalações administrativas; 01 sala de professor; 02 salas de reuniões; 61 gabinetes de professores; 01 biblioteca; 02 salas de conferências/auditórios; 16 sanitários; 01 área de convivência, 01 cantina, complexo poliesportivo, guarita e estacionamento para carros. Externo a infraestrutura do CFP, no centro da cidade de Amargosa, na Praça do Cristo, vinculado às atividades do centro têm o Centro de Artes de Amargosa: Diversidade, Universidade, Cultura e Ancestralidade (CASA DO DUCA).

Quadro 04 - Infraestrutura do CFP

INFRAESTRUTURA	QUANTIDADE
Salas de aula	25 (Capacidade total - 1280 alunos)
Laboratórios (14)	02 Laboratórios de Química; 01 Laboratório de Bioquímica/biologia; 04 Laboratórios de Física; 01 Laboratório de Matemática; 01 Brinquedoteca; 01 Laboratório de Anatomia; 01 Laboratório de Ed. Física; 02 Laboratórios de Informática; 01 Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – LIFE.
Salas para instalações administrativas	08 salas com espaço entre 8,3m ² a 39,3 m ²
Sala para professores	01 sala de 23,76 m ²
Sala de reuniões	02 salas (14 e 18 m ²) Uma no pavilhão de aulas e outra no prédio administrativo
Gabinete de professores	61 gabinetes de 8,30 m ² que comporta 02 professores por gabinete
Biblioteca	01 com 3 318 títulos e outra com 32 529

	exemplares
Salas de conferências/auditórios	02 salas de aula com 85, 25 m ² e 117,39 m ² , respectivamente.
Instalações sanitárias	16 sanitários
Acesso para pessoas com deficiência física e motora	01 rampa 01 elevador
Áreas de convivência	01 com 7,89 m ² , localizada no pavilhão de aulas, andar superior.
Cantina	01 cantina com 40,18 m ² .
Complexo Poliesportivo	02 quadras poliesportiva, 02 banheiros, 02 depósitos, 01 piscina, 01 quadra futebol society e 01 estacionamento.
Guarita	01 banheiro.
Estacionamento	Para carros, motocicletas e vagas para pessoas com deficiência.

Fonte: Relatório CPA/UFRB, 2018-2020. Gerência Técnica CFP/UFRB, 2020.

A implantação do Centro de Formação de Professores no município de Amargosa se deve a sua importância no cenário educacional no território do Vale do Jiquiriçá. Oliveira (2022) em sua tese de doutorado sobre inscrições corporais negras e universidade e a produção de sentidos e docência no referido centro de ensino, afirma que Amargosa tem uma relevância política por sediar Núcleo Territorial de Educação 09 do Estado da Bahia (NTE - 09) – antiga 29ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC 29, além de ter uma vocação histórica na formação de professores, com instituições escolares tradicionais como o Ginásio Santa Bernadete (Sacramentinas) e do Seminário Menor da Imaculada Conceição, no século XX, e que, nos dias atuais, essa tradição em formar professores culmina com a ação do Centro de Formação de Professores. Ainda segundo o autor, o CFP tem grande destaque no processo histórico no movimento de interiorização do ensino superior federal no Brasil, ocorrido principalmente pela disposição da luta dos movimentos sociais e de políticas públicas de Estado a partir do ano de 2003, além de suprir uma demanda na política territorial na formação de professores para atuação na rede básica e pública de ensino.

Figura 03 – O Centro de Formação de Professores



Fonte: SILVA, 2022.



Fonte: SANTOS, 2022.

Nesse universo de ofertas de cursos de graduação do CFP, as licenciaturas em Educação do Campo surgem como uma pauta dos movimentos sociais camponeses locais. Considerando que trata-se de uma dívida histórica para com os povos do campo e uma demanda reprimida, a oferta dessas licenciaturas prioriza os povos do campo, ou seja, aqueles que vivem e trabalham no campo ou moram nas pequenas cidades e trabalham no campo ou em instituições que tenham as escolas do campo como sua principal área de atuação.

A proposta de ofertas dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo foi elaborada durante o ano de 2012, e submetida ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), do Governo Federal através do Edital

de Seleção nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012. Foram elaboradas duas propostas de graduação Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Matemática e Ciências da Natureza, a ser ofertado em Feira de Santana no Centro de Ciências e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS/UFRB), e a Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias no município de Amargosa, ofertada no Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB, sendo ambas aprovadas (Portaria do MEC/SECADI nº 072, de 21 de dezembro de 2012, D.O.U. de 27 de dezembro de 2012).

Desde sua criação em 2012 e funcionamento a partir de 2013, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias tem assumido a responsabilidade social em articular ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas, com vistas a atender a formação dos sujeitos do campo para transformação de suas realidades uma vez que, de modo geral, a realidade do campo brasileiro apresenta uma desigualdade substantiva histórica, no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, povos tradicionais, quilombolas e indígenas) e, particularmente, no acesso à educação pública (escolarização básica, técnica, superior), em relação ao conjunto da população.

O Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação do Campo - Área do Conhecimento Ciências Agrárias é uma conquista do Movimento Nacional de Educação do Campo, fruto da articulação entre organizações sociais camponesas, universidades e poder público, que lutam pelos direitos humanos básicos nas áreas rurais do Brasil. Apesar de não ter uma Diretriz Curricular Nacional específica para o ensino superior, as Licenciaturas em Educação do Campo, são orientadas pelos marcos normativos que regem a Educação Nacional como um todo, considerando aquilo que é disposto na Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Compreendendo que a Educação é um direito de todos e dever do Estado, o projeto do curso na UFRB foi delineado a partir de um conjunto de legislações que estabelecem princípios e diretrizes para se pensar a formação de professores do campo como: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002), que em seu Art.13 determina que “ os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo.

O Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 fevereiro de 2006, que trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância; a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o desenvolvimento de estratégias de formação para a docência multidisciplinar a partir de uma organização curricular pautada na área do conhecimento Ciências Agrárias, com os fins previstos no art. 2º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Decreto nº 7.352, 04/11/2010), que determina como um dos princípios da Educação do Campo, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; do PRONACAMPO, a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Com quase nove anos de funcionamento, as licenciaturas apresentam os seguintes números de estudantes ativos nos cursos:

Quadro 05- Quantitativo de discentes nas Licenciaturas em Educação do Campo na UFRB, por sexo, 2022.

Licenciatura em Educação do Campo	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Total
Habilitação em Ciências Agrárias (CFP)	172	79	251
Habilitação em Matemática	60	50	110
Habilitação em Ciências da Natureza	92	33	125
Total	316	146	462

Fonte: UFRB/SIGAA: 2022.

O quadro elaborado a partir do Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas - SIGAA da UFRB revela em números que a composição do corpo discente das licenciaturas é majoritariamente feminina. Nesse sentido, destaca-se a dimensão de um curso que integra uma Universidade socialmente referenciada com 81,8% dos estudantes autodeclarados negros, que também é feminina e campesina.

2.1 PERFIL DAS MULHERES CAMPONESAS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO - CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Em acordo com a finalidade da pesquisa, sobretudo a dimensão de refletir sobre a trajetória e percurso de mulheres do campo na UFRB, segundo informações de campo coletados a partir do formulário no Google *Forms* enviado a todas as discentes da Licenciatura em Educação do Campo- Ciências Agrárias, atentamos para o levantamento de dados para compreender o perfil de mulheres que compõem o universo da pesquisa, pontuamos a idade, o estado civil, filhos, auxílio de renda para os estudos, na intenção de contemplar melhor as realidades das participantes do estudo.

Inicialmente constatamos que a faixa etária das mulheres está entre 20 a 52 anos, sobre o quesito estado civil, 81% das mulheres são solteiras, 11,1% são casadas e 7,9% vivem união estável, e 69,1% das participantes da pesquisa não possuem filhos e 30,9% tem ao menos 1 filho/a. No que diz respeito à renda própria, conforme os dados levantados 28,1% dizem que possuem renda própria, 25% delas não possuem renda e depende da família para o sustento e auxílio da universidade, 37,5% recebem algum de tipo de bolsa e 9,4% estão vinculadas a auxílios do governo federal.

O campo demonstra como a política de assistência estudantil é essencial para que as mulheres possam permanecer na universidade. Para muitas, é a única renda para se sustentarem, o que é preocupante. Dentro de um cenário de cortes no orçamento das universidades essas políticas de permanência são afetadas diretamente, e, neste cenário, a situação das mulheres se agrava pela condição de gênero e raça articulada as desigualdades sociais. Sobre atividade ocupacional, 56,7% atualmente se encontram sem trabalho ou emprego, 19,4% atuam diretamente em atividades relacionadas à agricultura familiar ou de pesca, 11,9% trabalham com carteira assinada, 11,9% trabalham sem vínculo empregatício, como pode ser observado na figura 04 a seguir.

Figura 04- Trabalho e ocupação das mulheres da pesquisa



Fonte: Dados de campo, 2022.

Elaboração: Maíra Lopes dos Reis, 2022.

O próximo dado se refere aos territórios de origem das participantes, o quadro 06 e o mapa abaixo apresenta os principais municípios de localização das mulheres que compõe o curso, com a indicação de algumas comunidades/povoados rurais, assentamentos ou comunidades quilombolas.

Mapear o lugar de origem das mulheres nesta pesquisa é um dado importante porque a espacialidade e/ou territorialidade se relaciona com identidade, elemento que também tem um caráter de organização política, que pode representar mudanças nas relações sociais ou mesmo permanências, “a identidade é territorial e significa além de pertencimento a certo lugar, o resultado do processo de territorialização, com elementos de continuidade e estabilidade, unidade e diferencialidade” (SAQUET, 2007. p.152).

Quadro 06- Territórios de origem das participantes da pesquisa

MUNICÍPIO DE ORIGEM	COMUNIDADE/ASSENTAMENTO	QUANTIDADE DE ESTUDANTES NOS MUNICÍPIOS
Amargosa	Comunidade Chapadinha	4
	Mata das Covas	

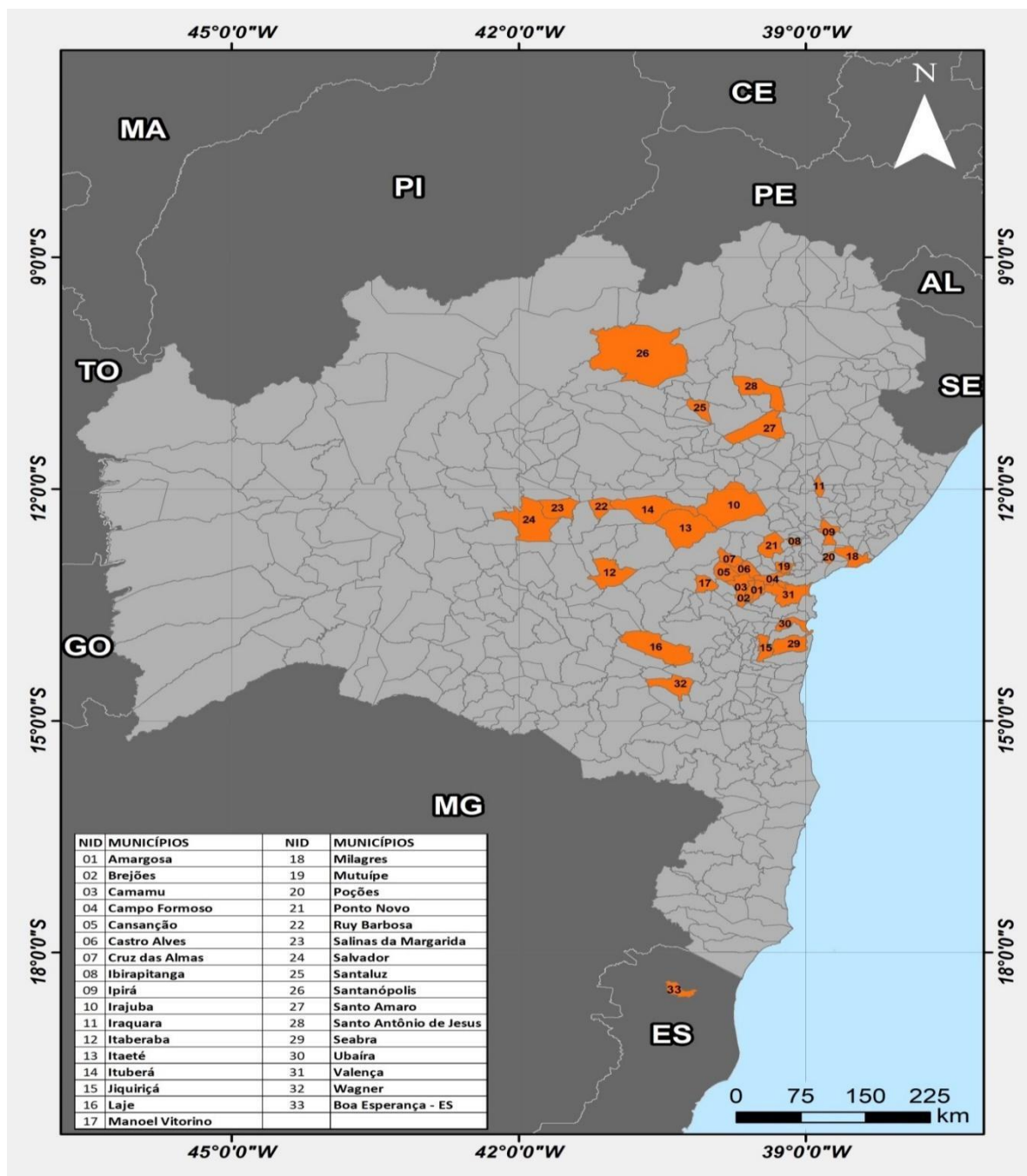
Boa Esperança/ Espírito Santo	-	1
Brejões	Comunidade Km 100	1
	Mamão do Mato	1
Campo Formoso	Comunidade do Bebedouro	1
Cansanção	-	1
Castro Alves	-	1
Camamu	Comunidade Quilombola do Ronco e Abóbora	1
Cruz das Almas	-	1
Ipirá	Assentamento Dom Mathias	1
Ibirapitanga	Assentamento Paulo Jackson	1
Itaberaba	-	1
Ituberá	Assentamento Josinei Hipólito	3
Irajuba	Comunidade do Ramalho	1
Iraquara	Comunidade da Cajazeira	7
	Comunidade Queimada	
	Pau D'Alho	
	Povoado Schubert	
Itaeté	Assentamento Rosely Nunes	3
Jiquiriçá	-	1
Laje	Comunidade da Boa Vista	7
	Comunidade do Tourinho	
	Comunidade do Deus Dará	
	Fazenda Borges	
	Comunidade da Serra do Frio	
Manoel Vitorino	São Domingos de Gusmão	3
	Poço da Pedra	
Milagres	Povoado Serra de Tartaruga	2
Mutuípe	Comunidade Duas Barras do Fojo	8
	Comunidade da Cachoeira Alta	

	Comunidade Corte Peixoto	
Poções	Assentamento União	1
Ponto Novo	Assentamento Terra Nossa	1
Ruy Barbosa	Povoado Morro das Flores	3
	Comunidade da Santa Clara	
Salvador	Ilha de Maré	1
Salinas da Margarida	Conceição de Salinas	1
Santo Antônio de Jesus	-	2
Santaluz	Assentamento Rose	3
	Comunidade de Limeira	
Santanópolis	-	1
Santo Amaro	-	1
Seabra	Comunidade Quilombola Vão das Palmeiras	2
Ubaíra	Povoado da Jacuba	1
Valença	Comunidade de Terreiro do Caxuté	2
Wagner	São Sebastião de Utinga	1

Fonte: Elaboração Máira Lopes dos Reis, 2022.

Os locais de origem das mulheres da licenciatura em Educação do Campo têm um alcance territorial que ultrapassa os limites da cidade de Amargosa, da região do Vale do Jiquiriçá e até do próprio estado da Bahia, como demonstrado no quadro acima, em que consta uma aluna oriunda do estado do Espírito Santo. Analisando a distribuição das estudantes em perspectiva estadual e tomando como referência a regionalização da Bahia em territórios de identidades, dos 27 territórios dessa divisão regional, 18 abrigam as estudantes do curso espalhadas por diversos municípios baianos com a seguinte distribuição: No território do Vale do Jiquiriçá, onde fica situado o CFP, além de Amargosa, têm-se mulheres dos municípios de Brejões, Ubaíra, Mutuípe, Irajuba, Jiquiriçá, Laje e Milagres; O território do Recôncavo nas regiões de Castro Alves, Cruz das Almas, Salinas das Margaridas, Santo Antônio de Jesus e o da Chapada Diamantina em Iraquara, Itaetê, Seabra e Wagner, são locais regionais de grande inserção do curso, visto que muitas mulheres dessas regiões tem buscado a licenciatura em educação do campo. O mapa 01 a seguir demonstra a espacialização das estudantes nos municípios da Bahia e do estado do Espírito Santo.

Mapa 01- Território de origem das participantes da pesquisa

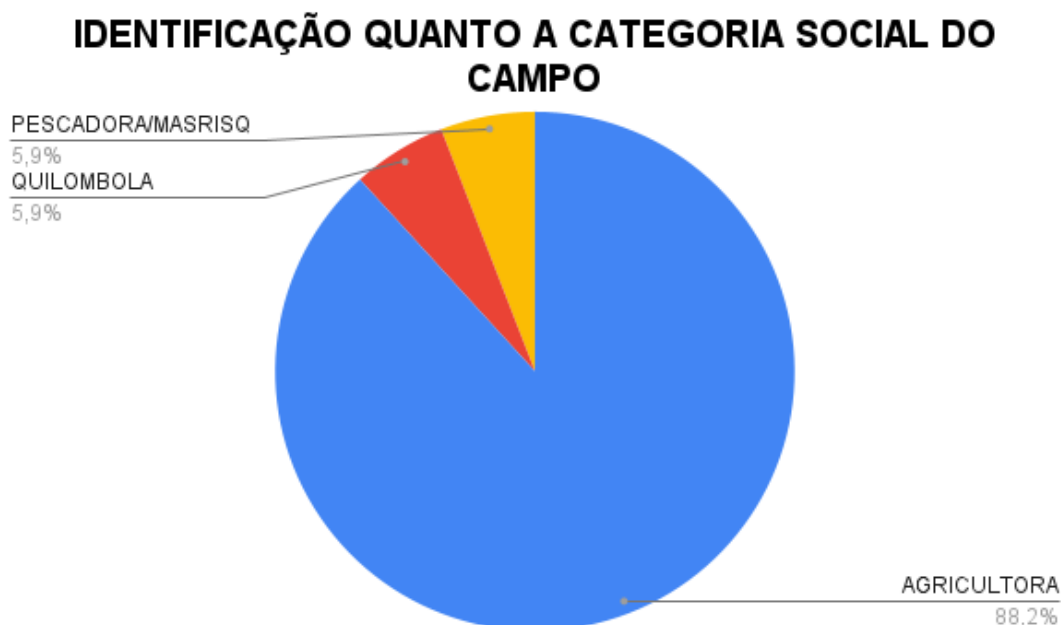


Elaboração: LIMA, 2022.

Observa-se que no curso de Licenciatura em Educação do Campo ingressaram mulheres de diversos locais do Estado da Bahia, desde a Chapada Diamantina até o Baixo Sul, e que cada uma traz para dentro do curso realidades agrárias distintas. Ou seja, uma materialidade territorial campesina com sua totalidade dialética marcada pela diversidade, desigualdade e, portanto, conflitualidade territorial. Em associação às informações de origem

territorial, levantou-se também dados quanto à identificação e categoria social do campo, conforme sistematizado no gráfico da figura 05 a seguir:

Figura 05- Categoria social



Fonte: Dados de campo, 2022.

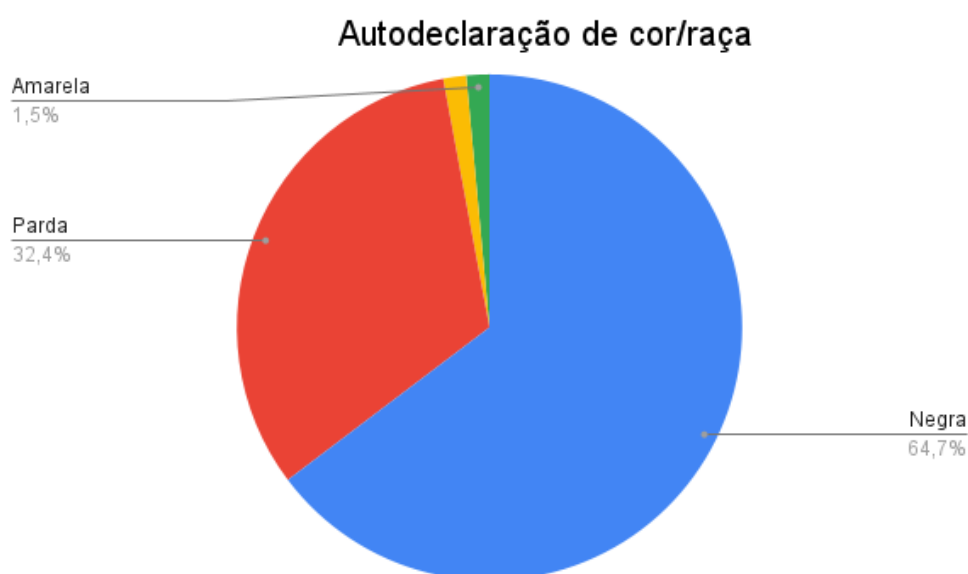
Elaboração: Maíra Lopes dos Reis, 2022.

A partir das informações observa-se que grande parte das mulheres do curso identifica-se como agricultoras, e um percentual de pouco mais que 10% são de pescadoras ou marisqueiras e quilombolas. Sobre a participação em movimentos sociais, 66,27% afirmaram integrar alguma organização e 33,8% indicaram que não participam. Em sua maioria as mulheres atuam, nos: Sindicados de Trabalhadores Rurais dos seus municípios, nas Associações, nas Comunidades Quilombolas, no (MST) Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento de Pescadores e Pescadoras artesanais do Brasil (MPP), comunidades de povos tradicionais e (Teia dos povos).

Para Germani (2010, p.02) toda essa territorialidade que identificamos na pesquisa, surge como um processo da questão agrária no Brasil em que as “emergências e consolidação dos movimentos sociais no campo, enquanto força política de transformação social”, vão se organizando para permanecer na terra através da luta e resistência pelo reconhecimento dos seus territórios para reprodução da vida.

Atentamos também para autodeclaração de cor/origem étnica informada pelas discentes em que 64,7% das discentes se declararam negras, 32,4% pardas, brancas, as amarelas não ultrapassam 1,5 % das autodeclarações. Considerando os percentuais descritos no gráfico da figura 06 a seguir, ressaltamos a expressiva marca de mulheres negras do campo presentes no curso.

Figura 06- Mulheres do campo da Ledoc autodeclaração de cor/raça (2022)



Fonte: Dados de campo, 2022.

Elaboração: Maíra Lopes dos Reis, 2022.

A última Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES no ano de 2021 realizada pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) indica que houve mudanças na composição de cor e raça dos (as) estudantes das IFES nos últimos 15 anos. Segundo o relatório divulgado, a partir do ano de 2003 os dados já indicavam um crescimento da participação de pretos e pardos nos cursos de graduação. Com isso, se deu a adoção de políticas de ação afirmativas nos institutos e universidades federais, sobretudo a partir da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), de 2007, e da criação de um programa federal de ação afirmativa por meio da Lei nº 12.711 de 2012.

É preciso ressaltar que no período de 2003 até 2011 o Brasil foi governado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva e, dentro de um curto período, políticas públicas, que há tempos eram pautas dos movimentos sociais foram implantadas. Além de melhorias do salário mínimo, geração de emprego e renda, cotas, direitos trabalhistas, mesmo que a custo da

estratégia de conciliação de classes, obtivemos grandes avanços no campo social e da educação, e no ano de 2016, com o processo de impeachment da Presidenta eleita Dilma Rousseff (2011-2016), muitas políticas e direitos conquistados passam a ser retirados e continuam sendo constantemente ameaçados pelo atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias é voltado para formar educadores/as para atuarem nas escolas do campo, para formação pedagógica de beneficiários de projetos de Reforma Agrária. O objetivo é criar condições teórico-metodológicas para que os/as educandos/as façam diagnósticos, problematize sua realidade e reelaborem suas práticas de intervenção profissional, social e política a partir das leituras teóricas.

Para atingir seus objetivos formativos, o trabalho pedagógico do curso se organiza sob os princípios da Pedagogia da Alternância, que é a estruturação do curso em períodos formativos que se alternam em atividades didáticas presenciais, com atividades de leitura, pesquisas diagnósticas locais e extensão, ao qual denominamos de Tempo Universidade – TU, e atividades que se concentram nas respectivas regiões e territórios de origem e atuação profissional dos licenciandos, em que são acompanhados (as) pelos (as) docentes, utilizando-se de diferentes ferramentas educativas, incluindo um Plano de Estudo com acompanhamento presencial e à distância.

A Pedagogia da Alternância é uma realidade histórica no Brasil e no mundo, e apresenta grande potencial para suprir demandas educacionais de uma parcela significativa da população brasileira, haja vista as experiências das Escolas Famílias Agrícolas, e em grande parte das Licenciaturas em Educação do Campo, ofertadas nas universidades e institutos federais do país. Trata-se de um processo formativo dirigido por princípios que admitem uma compreensão de educação como direito que deve ser garantido a todos e que agrupa vários instrumentos pedagógicos que agregam o conhecimento prático e científico, as diversas teorias, identidades e as territorialidades dos sujeitos, sobretudo a população do campo. Essa proposta pedagógica surge na década de 1930 na França baseada nas necessidades dos camponeses, tendo como fundamento uma educação que contextualiza o modo de vida dessa parte da população, além de ser uma forma de assegurar a permanência no campo, pois era grande a demanda do êxodo rural devido às revoluções industriais e as duas grandes guerras onde às atividades urbanas e industriais tomavam conta da época.

Segundo Vergutz (2012), tendo esse cenário educacional na década de 30 do século XX, os fundadores das primeiras Maisons Familiales Rurales (MFR), que significa casas

familiares, representado por três agricultores e um padre do vilarejo de Serignal-Péboldol, no interior da França, ao identificar que os jovens estavam desmotivados a permanecerem na escola e não valorizavam o meio rural em que viviam. Pensaram formas que permitissem aos jovens permanecerem em seu meio, fora das estruturas burocráticas e tradicionais escolares. Assim, elaboraram uma prática estruturada nos conhecimentos da vida quotidiana e no saber que se encontra nas escolas, ou seja, enraizados pela relação entre o empírico e o científico. Já no Brasil em 1968 a Pedagogia da Alternância foi implantada na escola Família Agrícola no estado do Espírito Santo em Oliveira, no município de Anchieta, trazida pelo padre jesuíta Umberto Pietrogrande. A partir daí, esse modelo educacional vai se expandindo para outros estados do Brasil, como uma alternativa educativa pensada pelo movimento da Educação do campo. As experiências têm demonstrado a força da Pedagogia da Alternância pelas possibilidades oferecidas na conjugação da formação teórica com as atividades da realidade de vida e trabalho. Ela se constituiu enquanto uma proposta extraordinária para colaborar com os processos formativos dos sujeitos e de desenvolvimento sustentável das escolas do campo, das águas e das florestas.

Nos anos de 1990, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola surgem como novos paradigmas na educação brasileira. Neste movimento educacional, e na implantação das políticas públicas, a Pedagogia da Alternância é um dos eixos centrais de todas essas propostas de formação, como é o caso dos cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), a exemplo dos cursos de “Pedagogia da Terra”. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e os cursos de Licenciaturas Interculturais Indígenas também foram concebidos e organizados sob orientação dos princípios da Pedagogia da Alternância. São diversas as experiências nos variados níveis da Educação Básica e da Educação Superior e sistemas de ensino.

A metodologia da alternância está normatizada no âmbito do Ministério da Educação pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006 (BRASIL, 2012). Recentemente o congresso nacional aprovou o Projeto de Lei nº 184/2017, que objetiva estimular o uso da Pedagogia da Alternância nas escolas do campo, incluindo-a formalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No entanto, no dia 23 de junho de 2022 este projeto foi vetado pelo atual presidente Jair Bolsonaro, acatando a posição da atual gestão do Ministério da Educação que alega que essa modalidade de ensino restringe a inclusão de outras modalidades de educação. Os movimentos sociais e educadores do campo se mobilizaram em diversas frentes para a derrubada do veto, tendo em vista que muitas instituições, escolas, universidades como a UFRB, se utilizam da Pedagogia da Alternância como modelo. A expectativa é de que, com o

novo governo do presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva a partir de 2023, as pautas da Educação do Campo sejam retomadas e o projeto aprovado.

Nos cursos da Licenciatura em Educação do Campo da UFRB a característica principal é o regime em alternância, o que nos coloca em permanente diálogo com os movimentos sociais e as Escolas Família Agrícola da Bahia. Ao longo da experiência com a Pedagogia da Alternância nesta universidade, tivemos algumas dificuldades de operacionalização institucional. Neste sentido, foi criada uma resolução de nº 016/2019 que dispõe o Regulamento da Modalidade e Regime de Alternância nos cursos de Graduação da UFRB, instrumento que serviu para criar meios que facilitassem os trâmites dentro da instituição.

Em termos pedagógicos, o projeto político do curso articula teoria e prática em todos os componentes curriculares e as atividades possuem distintas formas de acompanhamento. Ou seja, tanto com o deslocamento do (a) docente, para encontros presenciais nos locais de origem dos estudantes e também com o uso das redes sociais ou ambientes virtuais, como com o deslocamento do (a) estudante até o espaço da universidade por um determinado período para assistirem às aulas.

No caso de acompanhamento *in loco*, a universidade tem procurado garantir o traslado e as diárias para que os (as) docentes realizarem as atividades, a partir dos planejamentos coletivos iniciados no TU. Com essa iniciativa, os (as) docentes do curso potencializam o acompanhamento dos estudantes durante o intervalo entre as etapas de ensino, dando continuidade aos diálogos iniciados e potencializando novos debates, sendo um diferencial entre os cursos de Graduação na UFRB.

A política de contingenciamento e a pandemia causada pela Covid-19 não permitiu que os acompanhamentos docentes presenciais nas comunidades de origem dos discentes fossem realizados. Atualmente, o curso, assim como as universidades em geral, está em processo de avaliação sobre os efeitos do ensino remoto e corte das verbas no funcionamento dos cursos, sendo que alguns dados já são observados, como a drástica redução do número de matrículas e aumento da evasão.

O processo seletivo de candidatos para ingresso no curso é direcionado para os sujeitos do campo, povos de comunidades tradicionais, comunidades camponesas, acampados e assentados de reforma agrária, os agricultores familiares e os povos da floresta. Esses se constituem em identidades como as diversas etnias de povos indígenas, comunidades quilombolas, comunidades de pescadores, comunidades de fundos e fechos de pasto, os assentados e os acampados da reforma agrária, os caiçaras, faxinais, povos de religião de

matriz africana e outros modos de vida e trabalho no campo, incluindo os trabalhadores assalariados rurais sem terra.

O processo seletivo especial através de um vestibular específico foi uma luta institucional dos docentes do curso com o apoio dos movimentos sociais, como outros registros legais que amparam os cursos de Educação do Campo no âmbito da UFRB. Tendo em vista que o curso tem como objetivo atender a população camponesa, há um entendimento dos coletivos da Educação do Campo no Brasil de que o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), não é o meio de ingresso para alcançar estes sujeitos, sendo necessário um modo de seleção especial. Mesmo sendo uma universidade negra, campesina, feminina, ainda persiste uma mentalidade colonial e arcaica de se pensar e fazer universidade, o que nos leva a disputa de campos discursivos, subjetivos e normativos.

A entrada dos povos do campo nesta universidade nos educou para luta, fazendo-nos refletir que ao demandarem uma educação superior pública de qualidade e com o entendimento que a Educação do Campo é um dos grandes pilares para um projeto de desenvolvimento do território camponês e uma dimensão central da luta pela terra. E isso só ocorrerá efetivamente quando considerarmos todas as lutas e corpos que se engajam na resistência e enfrentamento às opressões de gênero, raça e classe. Sobretudo, uma educação que reconheça o protagonismo das mulheres camponesas que além de lutarem pelas suas terras e modo de vida, alimentam seus filhos e família, e entendem que é preciso mais para subsidiar a luta em seus territórios, assim, saem de suas casas e ingressam na universidade. É disso que essa tese trata, do significado e transformações dessas mulheres camponesas de estar na Universidade é sobre como diz Evaristo (2003, p.79) *“autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus”*.

2.2 QUEM SOMOS NÓS? QUEM SÃO ESSAS MULHERES?

Levando em consideração a potencialidade das abordagens feministas de evidenciar as experiências das mulheres, de modo que o projeto político dos feminismos é recortado pela urgência e necessidade de tornar visíveis práticas de mulheres que, historicamente, foram silenciadas pelos mecanismos de exclusão das narrativas dominantes.

Nesta tese a narrativa e história de cada mulher camponesa se torna uma ferramenta privilegiada, por permitir que tais experiências de vida possam ser cartografadas, se tornem fontes, como por permitir as (des)construções das identidades de gênero que fortaleçam a luta de outras mulheres rurais. Assim, nessa seção as participantes da pesquisa se apresentam

narrando seu percurso escolar, como elas chegaram à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e à Licenciatura em Educação do Campo e outros aspectos que essas mulheres julgaram importantes dizerem.

Margarida, 34 anos, Agricultora familiar, turma de 2014.

[...] Eu não gostava muito de ficar em casa fazendo trabalho doméstico, mas eu gostava de ir para a roça fazer as coisas, e assim eu ia o tempo todo, minha vida sempre foi assim, de ir para a roça, de brincar, brinquei muito, mas eu criei muito meus irmãos, eu lembro que eu tinha assim do lado, no quadril, um monte de bolhinha, eu não sabia porque eu tinha aquelas bolhinha, e muita bolhinha, bolhinha natural, de tanto eu enganchar meus irmãos.

[...] Eu era muito curiosa, não sabia ler, não sabia escrever, aí eu via a letra S e eu pensava que era uma mulher grávida, e eu associava a letra S a mulher grávida, aí eu não sabia... Eu vendia cocada, eu mesma fazia minhas cocadas, eu vendia e dava o dinheiro para o meu pai, para ajudar, e meu pai gostava desse movimento que eu fazia, só que ele não gostava de menina entrando na sala, essas coisas. Aí eu falei: - "Meu pai, quando o senhor for para a cidade, o senhor traz para mim um caderno e uma caneta", porque lá meu pai deixava os meninos estudar, mas as meninas ele não deixava. Ele dizia que menina era para fazer os trabalhos domésticos, que não era para estudar, para ficar sabida, para fazer carta para namorado, senão os pais não iam nem saber. E quando eu já tinha 15 anos eu fui para uma escola lá, que surgiu aí o fazendeiro lá queria trazer uma professora para trabalhar na casa dele, para morar e dar aula em uma comunidade local, mas a gente tinha que arrumar aluno, e o que fazer? Aí ele foi à casa de um e de outro dos amigos, para pedir para deixar os filhos estudarem, quando chegou lá em casa, meu pai: "Os meninos vão, as meninas não", aí ele disse: - "deixa de ser ignorante rapaz, vamos deixar nossas filhas estudarem, porque se deixar só os meninos não vai formar o grupo que a gente precisa", aí meu pai consentiu, e foi minha liberdade.

E assim eu comecei minha alfabetização, porque na verdade eu sabia escrever meu nome, mas não estava alfabetizada, aí eu comecei a estudar, fazer a primeira série, mas fazer a primeira série sem passar pelas séries iniciais da alfabetização. Aí eu comecei a estudar aqui na comunidade, depois eu comecei a fazer supletivo, fiz supletivo da quinta até a oitava série, atropelando tudo, fiz a primeira série e fiz supletivo, eu fiquei um tempo muito grande, mais de seis anos fazendo supletivo, porque eu tive que começar a trabalhar. Fiquei seis anos nessa labuta para terminar o supletivo, terminei, fui para o Aloisio Dias fazer o primeiro ano do ensino médio, e lá eu fui reprovada por conta de três décimos, mas não foi por causa do décimo, foi porque eu estava fazendo política de igualdade, porque o prefeito da época aqui era muito perverso e eu brigava com ele o tempo todo, porque eu sabia que vinha recurso, eu ficava ouvindo Voz do Brasil, eu passava informação a um bocado de gente da cidade, o povo tirava cópia dos recursos que entrava para a saúde e educação e me dava, e aí eu falava, eu chegava nos ônibus lotado, eu: "Gente, por favor, uma atenção de vocês. Vocês sabiam que veio tantos mil reais para a saúde do município? Vocês sabiam que vem tantos mil reais para educação? Sabe porque as estradas estão assim? Porque o prefeito não quer fazer, mas dinheiro tem olha aqui",

tirava cópia, distribuía na feira, era uma confusão. E eu não sabia que esse negócio, que isso tudo que eu estava fazendo era fazendo luta, e eu era odiada por muita gente, mas também outros me admiravam, mas não tinham coragem de se juntar a mim, mas gostava, mas não tinha coragem por causa da repreensão, e meus pais morriam de medo que eu fosse assassinada, eu falei: "Meu pai, se eu morrer eu morro fazendo o que é valor, o que o senhor me ensinou, eu não estou fazendo nada de errado", e assim foi.

[...]Eu já tinha feito vários vestibulares e passado em vários cursos, e não tinha ido, porque eu ia lendo, eu disse: "Não, não é isso não", passei em Biologia lá no IFBAIANO, fui a quinta na época, passei para engenharia lá na UFRB de Cruz, passei para direito na UNEB, para direito não fui, me arrependi, mas eu não fui porque eu tinha que optar, ou eu ia fazer direito ou ia continuar trabalhando para colocar comida em casa para minhas filhas e meu esposo que não eu trabalhava, aí eu disse: "Bom, eu vou, mas não posso parar"! Uma das coisas que me encantei primeiro foi com o curso, mas quando eu comecei a assistir as aulas, que vocês começaram a apresentar a realidade... Na verdade o significado mesmo, do letramento, a liberdade... Na verdade letramento é liberdade, a gente viajar o mundo todo sentado em uma cadeira e a gente poder apresentar esses resultados para a nossa comunidade, que para mim tudo só tem sentido se eu aprender uma coisa aqui e trazer para cá.

Irís, 25 anos , Quilombola, turma de 2018

[...] Sou mulher preta, camponesa, Quilombola e Sem Terra, militante, fruto da rebeldia, das lutas e resistências da minha ancestralidade. Minha vida acadêmica começou no ano de 2004, aos meus seis anos de idade, na Escola da Paz, na comunidade quilombola Ronco. Essa escola ficava muito distante da fazenda Massaranduba onde morávamos, assim por falta de condições físicas, pois íamos andando, eu frequentava a escola uma vez a cada dois dias, e dessa maneira estudei por uns seis ou oito meses, foi quando nos mudamos para o Projeto de Assentamento Bom Jesus. Ainda era acampamento, onde cursei a educação infantil e, posteriormente, o fundamental I, a princípio a escolinha era improvisada, coberta com lona preta, assim como os barracos que abrigavam as famílias. A escola recebeu o nome de Escola Santa Rita, o professor era um dos acampados que apesar de não possuir uma formação escolar para exercer tal função, tinha certo domínio na leitura e escrita. Por isso foi escolhido pela comunidade para alfabetizar as crianças, as demais crianças que já cursavam o fundamental I foram estudar na comunidade vizinha, apesar desta ser razoavelmente distante, as crianças faziam o percurso a pé.

[...]Seguindo com minha trajetória acadêmica, cursei meu fundamental II na Escola Agrícola Comunitária Margarida Alves (EACMA), que é uma Escola Família Agrícola (EFA), situada no município de Ilhéus no Sul da Bahia. A escola funcionava na Pedagogia da Alternância, onde ficávamos quinze dias na escola (Tempo Escola) e quinze dias na comunidade (Tempo Comunidade). É uma escola do campo e no campo, o ensino era diferenciado e contextualizado, pois dialogava com a realidade dos educandos e de suas respectivas comunidades. A Alternância possibilitou o desenvolvimento de atividades em minha comunidade que promoveram uma maior interação com as pessoas da mesma. A comunidade era um campo de pesquisa e de experimentos, havia uma ligação da escola com a família e com a comunidade. Este diálogo foi fundamental para minha formação, pois

conquistei o respeito e o apoio das pessoas na comunidade e isso me trouxe confiança e segurança para realizar as atividades e continuar estudando.

[...] Início o ano de 2018 cursando Licenciatura em Matemática à Distância pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no pólo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em Itabuna-BA, não consegui me adaptar ao ensino à distância. Então surgiu o vestibular da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) fiz a prova, passei e desisti do curso de Matemática, mergulhando de cabeça, corpo, alma e coração na Educação do Campo. Ingresso na UFRB ainda em 2018, no semestre 2018.2. Estava eu na universidade mais preta do Brasil, encantada com a pluralidade em cultura, corpos, vestes e tals. Contudo, passaram alguns dias e comecei a perceber que apesar de ser uma universidade pública e majoritariamente preta, é direcionada por um pensamento eurocêntrico colonial.

Tulipa, 29 anos, Agricultora Familiar atua no MST/MPA/PJR turma de 2014

Eu sou do Assentamento Rose, município de Santa Luz, nasci e me criei lá, eu acho que eu tenho um... Me considero na verdade uma pessoa de sorte, porque eu nasci em uma época que tinha o que? Dois anos que eles tinham entrado, então o processo de auto organização do assentamento, foi também um processo meu de crescimento. Então assim, essa parte de organização deles de curso acabei participando enquanto pequena e acredito que tem uma grande influência de quem eu sou. E meu território é o território do Sisal, semiárido, do qual tenho muito orgulho! Sim, da caatinga, então sou catingueira!

[...] Minha mãe fala que eu sou sonhadora, isso é bom, porque ela diz que eu acabo sonhando alto, e o ruim que ela diz que eu demoro a botar o pé no chão (risos). Mas foi esse fato de sonhar alto, foi que tive o desejo de entrar na universidade, assim. Foi pra mim um momento bem de decisão. Quando eu entrei na universidade foi quando terminei o curso técnico e minha mãe investiu muito financeiramente. Ela dizia que era investimento, e eu sabia que era investimento. Porque a gente né? Pobre o estudo não é algo de formação é investimento, porque depois seus filhos vai poder dar uma vida melhor para os pais.

Violeta, 26 anos, Quilombola/Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais/MPP, turma de 2016

Meus pais, meus avós, tios vem tudo da pesca, tem a profissão de pescador artesanal, e nenhum deles, nunca tiveram outra profissão além da pesca. É... Minha infância no caso, eu meio que comecei a escola bem cedo, eu acho que uma vez, três para quatro anos, eu já frequentava a creche aqui da comunidade, mas por conta disso mesmo, de os pais, eles tiveram que sair pra pescar, então desde cedo a gente já estava dentro da escola. Estudei dentro da minha comunidade mesmo até o 8º ano, não no nono ano, que antigamente no caso é da oitava série.

[...] Quando eu entrei na UFRB, eu meio que não conhecia o curso de Educação do Campo. Para falar a verdade no início nem sabia o que era

né? Quando falava é... não falava nem educação do campo, falava a parte das Ciências Agrárias, então eu achava era mais coisa ligada a agronomia, essas coisas. Na época ainda estudava de forma particular no caso na faculdade administração, cheguei a cursar quase dois semestres, depois eu parei porque eu vi que não era o que eu estava querendo. Aí então eu optei por fazer o vestibular. Aí eu fui, fiz o vestibular da Educação do Campo. É... eu meio que comecei a conhecer um curso um pouco quando eu estava estudando, né? Mas, o meu ingresso eu acho que foi meio assim, aí depois eu meio que comecei a conhecer o curso e até hoje eu sou apaixonada!
[...]Meus sonhos e perspectivas de vida. Ai me Deus, é tantos, então... Eu pretendo concluir a universidade entrar em um mestrado. No caso não quero parar por aqui, é entrar em um mestrado e um doutorado. E a partir daí construir a minha vida. Eu não sei o que eu quero do meu futuro. Eu só sei que eu quero fazer a universidade, fazer um mestrado e pela aí pela frente ver o que eu possa e o que eu não posso fazer.

Gardênia 24 anos, Agricultora Familiar, turma de 2016

[...] Então eu sempre fui muito moleque macho, assim como o pessoal tem mania de falar, menina que brinca demais, menina assim é moleque macho. Não sei o que... Então minha infância foi marcada por contato mesmo com a natureza, de minha avó tá fazendo roça de milho e de feijão, e eu estava no pedacinho assim fazendo minha rocinha também.

[...] Então desde muito pequena eu sempre tive muito contato com campo, tanto morando com meu avô como indo para casa da minha avó, então sempre foi mais essa relação mesmo de campo, assim. Brincadeira sapeca tudo mais e estudava sempre estudei na comunidade, depois passei a estudar na escola agrícola e sempre eu vendo isso, né? De que tinha que estudar para sair do campo de que o campo não era bom. E aí quando eu comecei a estudar na escola agrícola e eu comecei a mudar isso, que o pessoal sempre me dizia a gente acaba meio que acreditando né? Você tem que estudar para sair para cidade grande porque o campo não é bom, que isso, que aquilo outro. Tá, e aí eu fui estudar na escola agrícola, minha mãe foi embora, então, ela antes sempre trabalhava em roça de abacaxi, eu sempre fiquei em casa cuidando de irmão, estudando dando conta de tudo. E aí na escola agrícola eu fui mudando essa visão de que hoje eu estava acreditando né? Que o pessoal falava que eu tinha que sair do campo, que eu tinha que ir para cidade, na cidade era melhor, que era mais evoluído que o campo, não era para juventude, então na escola agrícola fui mudando, essa visão. Aí Eu me formei técnica agrícola na Escola Família Agrícola Mãe Jovina. E aí só fez afirmar minha ligação, assim, com o campo com meu lugar de origem.

[...]Sou a primeira mulher da família a cursar uma universidade federal, e isso mudou a minha perspectiva de vida, apesar dos desafios encontrados, estar no curso mudou o meu jeito de viver, me fez pensar mais no coletivo, a conviver melhor em comunidade, e nas práticas de produção no campo.

Açucena, 34 anos, Agricultora Familiar, turma de 2014

Tenho trinta e quatro anos, sou mãe, tenho dois filhos, sou preta. Fiz curso técnico em agropecuária lá no Instituto Federal Baiano e conclui, depois fiz a graduação. Mas assim, os momentos de estudo na minha vida foram todos

via campo. Primeiro estudei aqui na comunidade, depois eu fui para uma escola agrícola que é a EFA, que é Escola Família Agrícola e depois fui cursar o ensino médio, depois fui fazer a graduação. Foi um desafio muito grande fazer a graduação, minha comunidade é uma comunidade de agricultores familiares, pessoas que também se identificam muito com a cultura partir das suas vivências como agricultura.

Eu conheci a UFRB só porque eu passei na frente da UFRB grávida do meu filho que tem dezessete anos, e eu passei no carro de Brejões a Amargosa, e eu passei na frente, e a gente conversando, alguém falou assim: - Ali é uma universidade. Eu falei universidade? Então universidade é para as pessoas que sai do ensino médio e estudar. Eu falei: Oxe, mas ali não é para mim não! Eu grávida? Foi assim meio que eu pensei. Eu falei, poxa, eu grávida, eu terminei o ensino médio e eu nem terminei na verdade quando o meu filho nasceu, aquilo ali é pra que tem mais condições de estudar. Mas eu nunca me vi dentro da universidade não. Nunca. Eu nunca me vi não.

[...]E a universidade, ela tem essa parte maravilhosa, tem sua parte que a gente se desgasta mesmo, tem a sua parte de cansaço mesmo, de desgaste e de saudades, saudade dos amores. Eu deixava meus filhos com meus pais para estudar. E batia aquela saudade, aquela saudade. Às vezes eu tinha o dinheiro para mim, às vezes não. Mesmo quando que eu tinha um salário para viver e tudo, mas o salário não é tudo. O salário não dava para estudar. E deixar os filhos para estudar não é fácil. Eu não aprendi tudo, mais o pouco eu carrego é para minha vida toda.

Amarílis, 30 anos, professora de escola do campo, turma de 2013

[...]Eu estudava em um colégio muito distante da minha casa, primeiro eu comecei a estudar em um colégio que era de uma igreja católica, eles abriram essa escola para aceitar os alunos pequenos de primeira infância. Depois eu fui estudar um colégio chamado Osvaldo Campos, onde era muito distante, e eu passei por um processo de não ter livros, não ter farda, não ter mochila, chegar dentro de escola e levar livros em saco plástico, essas sacolas de mercado, chegava um tempo que eu colocava ela na escola como mochila, porque não tinha e não tinha como levar, era muito livro. Às vezes não tinha caderno, tinha que apagar aquela parte que já foi escrita para refazer aquelas folhas, porque não tinha. E como eu não tinha pai e minha mãe não tinha para onde recorrer, ela tinha que procurar um meio que eu fosse para a escola, teve um dia que eu disse assim: "Eu não vou mais não", ela dizia: - "Você vai", ela sentava junto comigo e apagava as folhas que já estavam escritas, ou algum caderno e procurava as folhas que ainda prestavam para eu levar.

[...]Quando eu cheguei no curso, a expectativa era de: "Estou fazendo faculdade federal", aquela expectativa de entrar na faculdade pública que todo mundo tem. Expectativa do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a gente achou que era um curso que falava de agronomia, depois caiu a ficha que era um curso de Ciências Agrárias, e o que acontece, eu dizia: "Meu Deus, onde eu vou atuar?", e a gente ouvia muito, muito mesmo, que o curso não era para a gente, que ali não era nosso lugar.

[...]Se hoje você me perguntar: "O que você está fazendo no curso de educação do campo?", eu digo: "Eu sou professora de Educação do Campo, eu estou me licenciando em educação do campo", e o que é educação do campo? É uma educação transformadora, primeiro transformou a mim que sou do campo, que sou registrada no campo, ou seja, sou pertencente, não só no documento, e hoje eu sou professora, "Você se formou?", ainda não, falta só uma disciplina, mas eu estou formada, porque o conhecimento que vocês passaram para a gente, o primeiro foi de pertencimento.

Rosa, 30 anos, Militante do Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA, turma de 2016

[...]E eu sou a primeira filha dos meus pais que cursou a universidade. Até agora, nenhum dos outros ainda não se desafiaram, alguns foi por condições mesmo, outras foram trabalhar. Estudei a minha vida praticamente toda na escola do campo, tanto na escola multisseriada nos primeiros anos, depois no ensino fundamental. Fui estudar na cidade já no ensino médio. E aí essa parte do ensino médio é quando a gente na época era já adolescente. Quase jovem ali, vamos dizer assim. Então, foi no período que a gente deu de cara com essa coisa da discriminação por ser da roça, então tinha tudo isso. Então eu vivi uma parte da minha vida que teve muito isso. E começo a entender mais sobre, e me reconhecer enquanto camponesa da importância dos camponeses quando eu me vinculo ao Movimento Pequenos Agricultores. Quando eu começo a militar nessa organização, inicialmente só na comunidade e depois vou conhecendo mais a organização, me inserindo nela e aí é o que faço hoje em dia. Milito nesse Movimento que é o MPA, que é a organização a qual venho construindo já há dez anos.

E aí, quando eu começo a militar no Movimento, que aí no Movimento tem muito essa discussão da necessidade da gente seguir estudando, a importância na verdade de seguir estudando, tanto do ponto de vista pessoal, mas, sobretudo pra que a gente tenha acesso a esse conhecimento pra ajudar as comunidades, essas comunidades que a gente atua. E no Movimento e a importância da educação que a gente sabe que tem. E é a partir do Movimento que esse sonho de estudar, fazer universidade, é que ele vem, é resgatado. E depois de seis anos é que eu entro na universidade, então eu passei uma época sem esse acesso à educação formal, mas o Movimento ficou nutrindo muito essa coisa do desejo de estudar, de seguir estudando, além de participar de diversos processos de formação. Então, quando eu venho pra universidade, eu não tenho aquele baque muito grande de ter passado muitos anos sem estudar. Então, aquilo que Paulo Freire fala, da leitura de mundo, antes da leitura da palavra, essa coisa toda é um incentivo que o movimento faz.

Dália, 34 anos, Agricultora Familiar, turma de 2016.

Eu sou natural de uma cidadezinha aqui do interior da Bahia. Morei boa parte da minha infância em um povoado chamado Riacho do Clemente, até meus dez anos de idade. Assim, a gente veio de uma família, de uma família simples, de uma família humilde, minha mãe é professora, então desde pequenininha assim a gente cresceu acompanhando ela, ela dava aula em uma fazenda próxima de lá, do Clemente, com dez anos, mais ou menos, a gente foi pro Assentamento União, foi quando meus pais ficaram sabendo

que a gente morava na terra da minha avó, e o sonho do meu padrasto era ter a terra dele, o cantinho dele, pra dizer que era dele. Foi quando a gente foi pro assentamento.

Depois a gente mudou pro assentamento, eu fui estudar em Poções, nesse período a gente sofria muito preconceito também na escola, e acho que por isso que eu sentia falta de, não sei, de parecia que faltava algo na escola pra gente, principalmente pra gente que é do campo, que vem desse lugar.

[...]Nunca me sentia acolhida. Tanto é que a gente tinha vergonha de dizer que morava num assentamento, porque na entrada do Assentamento tinha a placa Associação Comunitária dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, essa parte do sem-terra matava a gente, a gente não falava, porque a gente não teve a presença dos movimentos sociais na construção do assentamento, a gente não sabia o que era o MST, o sem-terra, a gente só sabia o que a gente via na televisão. Então para nós, e principalmente jovens, adolescentes, era muito ruim ser chamado de sem-terra e dizer que a gente morava nos sem-terra. Então a gente só falava, moro lá na Associação ou no Assentamento União, nunca Sem Terra. E teve uma disciplina que eu fiz na pedagogia que era educação rural. Que a gente veio conhecer o que é o MST, a luta do movimento. e que eu vim me sentir pertencente aquilo e ter orgulho daquilo e falar pra quem estava lá o que era desconstruiu aquela visão que a gente tinha meio que pejorativa do MST e eu vim perceber o quanto que era importante o movimento, e o quanto que era positiva aquela placa lá na frente, mesmo que não tinha a ver com o movimento, mas e foi isso que me fez, quando eu vi lá o edital Educação do Campo, eu falei, bom, eu acho que é isso aqui que eu preciso, eu acho que isso aqui que vai me completar, já que eu quero ficar nessa área da educação.

Acácia, 24 anos, Quilombola, turma de 2020

Minha mãe trabalhava muito em roça para poder me sustentar e sustentar minhas irmãs, minha mãe saía muito cedo para trabalhar e voltava a tarde e nesse período era eu que tomava conta da casa, das minhas irmãs e ela sempre dizia: -"Oh você tem que estudar"! E eu sempre fui muito dedicada, com dez anos eu terminei o fundamental, porque com 15 anos eu já tinha terminado o 3º ano do Ensino Médio. Nesse período eu tinha que cuidar das minhas irmãs, e ser dona de casa.

[...]Eu sou uma mulher preta, sou do campo e tudo é mais difícil pra gente e essa é minha oportunidade de eu me formar e ter uma formação e poder estimular outras mulheres também da minha comunidade que passaram pelo que passei e não tiveram coragem de tomar a decisão que eu tomei. Eu quero muito me formar para eu poder contar minha história e ajudar outras mulheres a conseguir também.

[...]Eu escolhi a Educação do Campo porque queria algo voltado para minha realidade, se eu fosse estudar outras coisas eu teria que ir para cidade, mas eu não quero sair da minha comunidade. Aqui eu pude abrir a minha mente para enxergar a educação no campo como algo precioso que é um direito nosso, descobri que temos muita força para lutar em busca dos nossos direitos enquanto negros, agricultores e universitários, e algo muito importante foi poder ver de perto a luta dos movimentos sociais na busca por igualdade, a busca por respeito e reconhecimentos das mulheres, em geral, e principalmente as mulheres negras camponesas que todos os dias têm que derrubar gigantes, seja ele do preconceito, racismo, machismo e

outros. Durante todo o meu percurso como estudante sinto que cheguei ao lugar certo, aqui posso me debruçar, lutar e expor quem realmente sou uma mulher preta, camponesa na busca de conquistar cada vez mais lugar na sociedade.

A fim de contemplar os objetivos propostos, o próximo capítulo se refere ao campo teórico dos estudos feministas, que são as perspectivas do feminismo negro e decolonial, ao qual utilizo como lentes para leitura e orientação epistemológica da pesquisa por oferecerem conteúdos fundamentais da história, política de mulheres afro-americanas, baseado em um conjunto de experiências para produzir teoria e conhecimento.

3 POR UMA EPISTEMOLOGIA FEMINISTA NEGRA E DECOLONIAL NO CAMPO

O feminismo e as conquistas das mulheres pela construção de uma sociedade na qual a igualdade seja um princípio organizador no decorrer do tempo não percorreu uma caminhada linear. A luta feminista trata-se de um processo de acúmulo político dos diversos movimentos e estudos teóricos que conectam diferentes gerações políticas e diversas mulheres.

Lutando por autonomia sobre os corpos e vidas, associados a outros projetos de justiça social, os feminismos, há muito tempo, tem contribuído para uma reflexão ampliada da vida social, política, econômica e da própria construção da ciência, pois sabemos que a história e construção do conhecimento são produzidos e sistematizados por um viés androcêntrico, heteronormativo, em sua maioria branco, para sedimentar uma visão de mundo que silencia e exclui grande parte da população, sobretudo as mulheres, a população negra, camponesas, indígenas, a comunidade LGBT, das posições de poder e humanidade.

Em tempos de avanço de um conservadorismo, que cada vez mais se articula de maneira ofensiva, perpassando pela retirada de direitos, retrocesso de políticas dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, como a criminalização das mulheres em todas as iniciativas reacionárias referentes ao aborto, reforço da heteronormatividade, a banalização da violência nos espaços públicos e privados, é urgente trazer as reflexões de elaborações teóricas e práticas políticas de transformação feminista.

Costa (2005) afirma que o feminismo é um movimento social moderno que surge no contexto das ideias iluministas e transformadoras da Revolução Francesa e da Americana e se expande, primeiramente em torno das reivindicações por direitos sociais e políticos. O movimento feminista chama a atenção das mulheres para o caráter político da sua opressão, distingue-se por defender os interesses das mulheres, por questionar os sistemas culturais e políticos, construídos a partir dos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres, pela definição de sua autonomia em relação a outros movimentos.

Semelhante à análise de Costa (2005), Siliprandi (2015) analisa o feminismo como uma teoria militante, através do qual se pode denunciar vieses ilegítimos que obscurecem o conhecimento, podendo ser também um instrumento de mobilização social que abre espaço para que os grupos oprimidos se organizem para realizar mudanças sociais. E enquanto teoria crítica, o feminismo teria como pressuposto “o reconhecimento de que a realidade social se estrutura através de um sistema sexo-gênero, cuja expressão visível é a dominação das mulheres pelos homens” (SILIPRANDI, 2015, p. 37).

As lutas das mulheres enquanto sujeitos históricos e políticos datam de vários séculos e muitos estudos destacam o papel das mulheres engendrando teorias e lutas emancipatórias, mas foi com o feminismo que elas geraram uma visibilidade pública de um coletivo. Pode-se identificar a existência de “marcos” dessas lutas, “como o sufragismo, as lutas pelo direito à educação e ao trabalho remunerado, pelos direitos civis igualitários, pelo livre exercício da sexualidade” (SILIPRANDI, 2015, p. 40-41).

Um dos principais campos de disputa do projeto feminista é o espaço da ciência e da academia, e o foco foi e ainda é produzir saberes sobre e por mulheres. Sabe-se que, durante toda história, a Ciência Moderna objetifica as mulheres, negando-lhes a capacidade de autoridade do campo. No entanto, as pesquisadoras feministas vêm questionando os parâmetros científicos definidores de quem pode ser o sujeito do conhecimento. A partir disso, as teorias feministas avançaram na elaboração de instrumentos teórico-metodológicos no interior do próprio movimento, com a construção e a teorização em torno das relações de gênero, propondo princípios, conceitos e práticas para superar limitações das outras epistemologias, no sentido de atender aos interesses das mulheres e outros grupos subordinados.

A crítica feminista tem denunciado a exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência, como também vem questionando os princípios da própria Ciência Moderna. Considerando que a epistemologia trata de um campo e uma maneira de produzir conhecimento, o feminismo além de realizar uma crítica ao modo dominante de construir ciência propõe modos alternativos de fazê-la (SARDENBERG, 2002).

Abordar a questão do “feminismo e ciência” requer, para Sardenberg (2002) muita cautela. Pois, como assinala a pesquisadora, os dois termos são zonas “contestadas e contestáveis” em si próprias, de modo que dentro da perspectiva da Ciência Moderna, pautar uma ciência feminista é falar o impensável. A relação posta é de que as práticas científicas feministas se baseiam em uma práxis política, um projeto de transformações das relações de gênero, ao passo que um dos fundamentos básicos desta ciência moderna é justamente a necessidade de se impor uma separação entre “fatos” e “valores”. Sem essa separação, ou seja, somente com a “neutralidade” é possível assegurar a objetividade para a busca de “verdades científicas” (p.91).

Assim, para elaboração de uma ciência feminista é necessário romper com os pressupostos iluministas quanto à relação entre objetividade, neutralidade e conhecimento científico. Para isto, portanto, requer uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento que autorize e fundamente esse saber que quer ser politizado. Ademais, além de incluir as

mulheres nas teorias nas quais eram invisíveis até então, e legitimá-las como objeto de investigação e agentes do conhecimento, as pesquisadoras feministas na busca de sua autoridade epistêmica se confrontam com essa questão da objetividade e neutralidade científica. A este respeito, Sardenberg (2002) afirma que para todas as estudiosas feministas a possibilidade de romper com esses impasses permitiu abrir uma teoria feminista, ou melhor, teorias feministas do conhecimento a partir de dois movimentos distintos e interligados.

O primeiro se refere aos avanços teóricos e metodológicos dentro do próprio pensamento feminista com a construção e teorização em torno das relações de gênero. Sobre a categoria de gênero enquanto um conceito paradigmático, (SARDENBERG, 2002, p. 93):

Com gênero construiu-se, por fim, um objeto teórico para as investigações e reflexões feministas - que tem permitido não apenas a abertura de novas fronteiras para reflexão e análise, como também a solidificação das bases para construção de uma epistemologia feminista. No particular, tem-se no conceito de gênero um instrumento de análise do impacto das ideologias na estruturação não apenas do mundo social, mas também intelectual, na medida em que o gênero é também um elemento central na constituição do self, bem como um princípio classificatório de organização do universo.

Deste modo, o gênero passa a ser uma categoria fundamental na construção do conhecimento, daí então os conceitos tradicionais epistêmicos devem ser reavaliados no sentido de permitir os efeitos do gênero sobre o conhecimento. Os estudos de gênero e as indagações sobre as epistemologias feministas introduziram, ao lado dos outros estilos de fazer ciência social, um estilo que desse mais lugar à reflexão sobre a subjetividade do(a) autor(a) e da construção das subjetividades dos sujeitos sociais (MACHADO, 1998, p. 116).

O segundo desenvolvimento da crítica feminista à ciência se apoia nas novas abordagens a epistemologia histórica e suas contribuições para desmistificação da Ciência Moderna. Em particular, ao alcance que essas abordagens têm demonstrado o caráter histórico, social e político dos parâmetros científicos, abrindo espaço para que se coloque em questionamento a sua suposta neutralidade (SARDENBERG, 2002, p. 94).

Segundo Farganis (1997) a epistemologia feminista contemporânea elabora uma crítica corrente ao modelo cartesiano de ciência, distinguindo-se de outros desafios à mesma por atribuir preconceitos ligados ao gênero tanto ao método científico, como à tradição epistemológica ocidental.

A contestação feminista parte da posição de que as mulheres, em certa medida, praticarão ciência de modo diverso em um mundo que legitima tais pressupostos: usarão

metodologias diversas ou se basearão em práticas de observação e compreensão do mundo à sua volta sendo conscientes da intencionalidade de seus estudos e dos usos que deles farão, e poderão dar novo nome e transformar às emoções proscritas excluídas da investigação científica.

Uma ciência social feminista busca desconstruir o modelo masculino e reconstruir outro que siga critérios femininos se opondo ao relativismo e a neutralidade ética usada para nortear a ciência contemporânea, partindo do seu status marginal e de suas experiências de cuidado e envolvimento (FARGANIS, 1997).

O projeto epistemológico feminista é bastante ambicioso e inclui uma proposta de mudança que vai além da crítica à ciência, tendo seu ponto de partida no pensamento que brota do movimento, que posteriormente é sistematizado nas universidades, e contém visão política de contestação de poder (ARRUDA, 2019).

No Brasil, as ciências sociais a partir dos anos 70 testemunharam uma ruptura epistemológica provocada pelas ideias surgidas no seio do movimento feminista impregnado de conteúdo político. Esse novo corpo de categorias que compõe as teorias feministas rompe com as perspectivas baseadas no conceito dos papéis e na condição feminina que aparece como um estado generalizado para todas as mulheres, dado pela natureza, ou seja, pelas características biológicas.

Segundo Arruda (2019, p. 343), na construção de suas diversas teorias, o projeto feminista perpassa de análises que vão desde o estudo da mulher como entidade universal para o das identidades múltiplas, da insistência à desistência pelo gênero. Não existe um, mas vários feminismos e os grandes eixos do projeto epistêmico feminista podem receber traduções diferentes. Para a autora, o projeto se fundamenta em três pilares: na ruptura entre a noção biológica do sexo e a de gênero, a primazia desta e de seu caráter relacional, de maneira a negar a substancialidade às categorias de homem e mulher, masculino e feminino; a transversalidade do gênero como construção social que perpassa as diversas áreas do social. Uma das bases para a construção de um novo paradigma que se traduziria nos estudos de gênero seria a de romper com o essencialismo binário feminino e masculino. Refere-se à construção de um paradigma que “reivindica, radicalmente, o caráter simbólico das relações de gênero e que aponta tanto para uma diferenciação quanto para uma indiferenciação, para um número qualquer de gêneros e para a instabilidade de quaisquer caracterizações” (MACHADO, 1998, p.112).

Harding (1993), em seus trabalhos discute alguns desafios que estão colocados ao processo de construção de teorias, e em particular, a elaboração de teorias feminista, e afirma

que os desafios estão associados com o uso ativo da teoria para nossa própria transformação e das relações sociais, de modo em que nós, como agentes, e as teorias, como concepções de reconstrução social, estamos em transformação.

Em seu texto “*A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista*”, Sandra Harding debate sobre a questão do sujeito das ciências, e denuncia como a associação patriarcal entre saber e poder pode suprimir as experiências das mulheres que ainda não foram inteiramente expressas na teoria feminista. Deste modo, propõe que possamos usar a força da razão e vontade, modeladas pelas lutas políticas, reunindo o que está posto sobre nossos olhos na vida e na história, e assim elaborar uma imagem conceitual clara, que pode se utilizar de um discurso aqui, outro ali, e revendo constantemente o nossos esquemas teóricos e continuando a desvelar outros androcentrismos nos conceitos e nas categorias utilizadas nesse caminho, compreendendo e aceitando a instabilidade das categorias analíticas, buscando nelas uma reflexão sobre determinados aspectos da realidade política em que se vive, e usando-as como recurso do pensamento. Para Harding (1993) as categorias analíticas feministas devem ser instáveis, pois teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são barreiras para construção do conhecimento quanto às práticas sociais.

Fala-se em epistemologias feministas no plural para incluir e dimensionar os diversos posicionamentos e discursos críticos sobre a sociedade e a ciências. No entanto, um ponto de convergência epistemológica feminista é a noção geral de “conhecimento situado”, ou seja, de que o conhecimento reflete a perspectiva e posicionalidade do sujeito (SARDENBERG, 2002).

Aqui temos a proposta de um paradigma do *standpoint*, ou teoria do ponto de vista, que parte da premissa de que todas as tentativas de conhecimento são socialmente situadas e que alguns desses locais sociais objetivos são melhores do que outros como pontos de partida para o desafio de projetos de conhecimento, dos pressupostos mais fundamentais da visão científica mundial e o pensamento ocidental que toma a ciência como seu modelo de como produzir conhecimento. Estabelece uma rigorosa “lógica de descoberta” destinada a maximizar a objetividade dos resultados da pesquisa e, assim, produzir conhecimento que pode ser para pessoas marginalizadas em vez de o uso apenas de grupos dominantes em seus projetos de administração e administrar a vida das pessoas marginalizadas (HARDING, 1996).

Para Donna Haraway (1991), não existe um ponto de vista único no feminismo, pois os nossos mapas requerem muitas dimensões para essa metáfora fundamentar nossas leituras. Portanto, o objetivo das teorias feministas perpassa pela construção de uma epistemologia

fundamentada na política do engajamento, cujas posições demarcadas permanecem poderosas. O conhecimento socialmente situado ou *situated knowledge* é a base da objetividade feminista para Haraway (1995), e depende da posição que se ocupa na sociedade. A objetividade na epistemologia feminista de refere à significação dos saberes locais, sendo o sujeito parcial, bem como seu olhar sobre seu objeto.

Existem muitos feminismos, e estes podem ser entendidos como o início de suas análises da vida de diferentes grupos históricos de mulheres. O feminismo liberal iniciou suas análises a partir da vida das mulheres nas classes europeias e norte-americanas dos séculos XVIII e XIX. Já o Feminismo marxista, da vida das trabalhadoras assalariadas nas sociedades industrializantes ou "modernizadoras" do século XIX e início do século XX. Já o Feminismo do Terceiro Mundo, a partir da vida das mulheres do final do século XX, descendentes do Terceiro Mundo - e essas diferentes vidas no Terceiro Mundo produzem diferentes feminismos. A teoria do ponto de vista argumenta que cada um desses grupos de vidas das mulheres é um bom lugar para começar a fim de explicar certos aspectos da ordem social. Não existe uma vida de mulher ideal e única, da qual as teorias do ponto de vista recomendam que o pensamento comece. Em vez disso, deve-se voltar para todas as vidas que são marginalizadas de maneiras diferentes pelos sistemas operativos de estratificação social. Os diferentes feminismos informam um ao outro e pode-se aprender com todos eles e mudar os nossos padrões de crença.

Harding (1993) afirma que o esforço inicial da teoria feminista foi o de estender e reinterpretar as categorias de diversos discursos teóricos, de modo a tornar as atividades e relações sociais das mulheres analiticamente visíveis no âmbito das diferentes tradições intelectuais. Se a natureza e as atividades das mulheres são tão sociais quanto às dos homens, nossos discursos teóricos deveriam ser capazes de revelar nossas vidas com tanta clareza e detalhe, quanto supomos que as abordagens tradicionais revelam as vidas dos homens.

Acreditávamos, então, que nos seria possível tornar objetivas ou exatas as categorias e conceitos das abordagens tradicionais onde elas ainda não o fossem. Essas tentativas nos fizeram entender que nem as atividades das mulheres, nem as relações de gênero (dentro dos gêneros e entre os gêneros) podem ser simplesmente acrescentadas aos discursos sem distorcê-los e sem deturpar nossos próprios temas (HARDING, 1993, p.01).

De certo modo, a crítica feminista historiciza a ciência ao voltar-se para a análise de como as categorias de gênero tem influenciado ao longo da história os conceitos de conhecimento e do sujeito cognoscente, justificativas e métodos de investigação ditas científicas, buscando revelar as práticas de dominação na atribuição do conhecimento e as

suas justificativas que prejudicam as mulheres e outros grupos subordinados. A crítica desvela como o androcentrismo vai além da exclusão das mulheres do mundo da ciência, tendo uma determinação na construção da cultura da ciência e no próprio conteúdo dos conhecimentos produzidos (SARDENBERG, 2002).

Por conseguinte, como assinala Cardoso (2012), as epistemologias se opõem às normas dominantes de análise dos fenômenos elaborados pela ciência moderna ocidental que faz desaparecer os corpos marcados pelo gênero, raça, classe, sexualidades, entre outros marcadores sociais, sob a lógica da objetividade e neutralidade entre sujeito e objeto. O conhecimento, portanto, está sujeito a esses marcadores que determinam processos de exclusão e constituem identidades. A análise de qualquer objeto de pesquisa se faz a partir destes eixos de marcação social que constituem os sujeitos, “pois o método científico por si só não assegura uma interpretação da realidade livre de fatores sociais e culturais” (CARDOSO, 2012, p.72).

Os estudos feministas inovam na maneira como trabalham com as multiplicidades temporais, excluindo a ideia de linha evolutiva inerente aos processos históricos e locais. Porém, somente nos últimos anos os estudos feministas com perspectivas das mulheres negras, bem como a visibilidade das pensadoras latino-americanas decoloniais passaram a ter evidência nos debates epistêmicos feministas.

Por muito tempo os estudos de gênero no Brasil foram referenciados por bibliografias eurocêtricas. Essa insurgência teórica, provavelmente, se deu por razão da emergência dos debates interseccionais e do giro decolonial e das teorias feministas decoloniais que passam, então, a construir novas práticas políticas e teóricas que dispensam intermediários, pois reivindicam seus lugares de enunciação, reconstruindo novos territórios epistêmicos que rejeita teorias eurocêtricas e a colonialidade de poderes e saberes.

3.1 FEMINISMOS NEGROS: O PENSAMENTO DAS MULHERES NEGRAS AFROAMERICANAS E AFROBRASILEIRAS

Na busca por uma epistemologia que incorpore a dimensão pessoal e subjetiva dos sujeitos, pois todos os indivíduos se apresentam no mundo a partir de um tempo e território específicos, de uma história e realidade específicas, as mulheres negras tem construído uma base teórica pautada em uma nova linguagem recortada pelas suas experiências, emoções e subjetividade, discursos tanto políticos, quanto pessoal e poéticos, partindo de suas diversas realidades desvelando e denunciando as opressões de raça e gênero. As intelectuais negras vêm transformando as configurações de conhecimento e poder, na medida em que se

movimentam entre os limites opressivos, entre a margem e o centro. A produção de conhecimentos por estas mulheres incorporam não apenas palavras de luta, mas a dor da opressão (KILOMBA, 2019).

Nesta seção do capítulo será abordada a construção do pensamento das mulheres negras dentro do movimento feminista. Busca-se trazer uma análise da trajetória política das mulheres afroamericanas e do movimento de mulheres negras brasileiras, a partir de autoras não brancas como Davis (1981), Collins (2015), hooks (1995), Lorde (1984) e autoras feministas negras brasileiras como Carneiro (2002), Gonzalez (1988), Cardoso (2012).

De acordo com Brah (2006) nosso gênero é constituído e representado de maneira diferente, segundo nossa localização dentro de relações globais de poder, de modo que nossas inserções nestas relações de poder se realizam por meio de processos econômicos, políticos e ideológicos e, nessa estrutura, não somos apenas mulheres, mas sujeitos categorizados em condições sociais específicas. Deste modo, o feminismo se apresenta como instrumento fundante para transformar as relações sociais de poder imbricadas no gênero, e o feminismo negro especificamente, desconstruiu “discursos que afirmavam a primazia da classe ou do gênero sobre os demais eixos de diferenciação, e interrogava as construções de tais significantes privilegiados enquanto núcleos autônomos unificados” (BRAH, 2006, p.357).

Analisar as construções teóricas de autoras negras de espaços geográficos distintos nos oportuniza observar que dentro do feminismo negro existe uma diversidade de perspectivas por inscrever uma multiplicidade de experiências, construindo um movimento feminista entre teoria e prática que contesta a ideia de hierarquizações entre os marcadores sociais de opressão. Mulheres negras não constituem o único grupo social que enfrenta problemas de ordem racial, de gênero, classe e sexualidade, porém as suas lutas para sobreviverem podem ser construídas e vivenciadas de maneira distintas. Suas experiências, quando consideradas coletivamente, justificam o fato das ideias permanecerem fundantes para as lutas por liberdade e igualdade. O que se propõe nesta escrita é discutir como o racismo, o sexismo, a exploração de classe e outros sistemas de opressão tem impactado na vida das mulheres negras de territórios distintos. Sabemos que todos são afetados por esta estrutura social, no entanto, mulheres negras afroamericanas, brasileiras, latinas, africanas, estão em posições diferentes dentro dessas relações de poder, sendo urgente o diálogo dos diversos projetos feministas negros, com suas variadas expressões e movimentos.

Collins (2019) aponta que por mais que seja difícil realizar coalizões entre mulheres negras, sejam elas negras estadunidenses ou afrodescendentes situadas de forma diferente no “*apartheid* global de gênero”, tais coalizões devem, além de considerar o contexto histórico

de cada luta, estar cientes dos pontos fortes e limitações variáveis que os grupos envolvidos trazem para a busca por justiça social. Embora as mulheres negras estejam localizadas de distintas formas neste “*apartheid* global de gênero”, que se organiza por intermédio de inúmeras políticas de Estado-nação, e portanto, dificultando diálogos entre essas mulheres que atravessam fronteiras nacionais, eles são extremamente necessários; para a pesquisadora, está posta uma grande tarefa de consubstancializar diálogos e coalizões entre mulheres negras que vivem em outros territórios da diáspora negra, tendo em foco que as opressões interseccionais deixaram rastros de desafios em comum que são organizados e enfrentados de maneiras diferentes.

Para Collins (2019) “os femininos autodefinidos da diáspora negra exigem vínculos entre o feminismo negro estadunidense e os feminismos das afrodescendentes, bem como de laços com o ativismo transnacional pelo direito das mulheres” (COLLINS, 2019, p.381). O projeto feminista afroamericano se constitui enquanto um pensamento de agência das mulheres negras, sua identidade, como teoria social, parte do compromisso com a justiça social para todos os grupos oprimidos, formando uma produção intelectual que dialoga com o feminismo afrobrasileiro, sendo cada vez mais preciso estabelecer estas conexões teóricas transnacionais, pois ambos os movimentos feministas negros enfrentam aspectos semelhantes, como, os resquícios perversos do processo de escravização, que colocam as mulheres negras em condição de desvalorização e invisibilidade, na organização para o enfrentamento do racismo.

3.1.1 Feminismo negro afroamericano

Ao longo da história, as intelectuais negras nos Estados Unidos construíram um pensamento feminista negro como teoria social crítica, dentro de um contexto de segregação racial. Independente de classe social e de outras diferenças todas essas mulheres foram afetadas por opressões interseccionais de raça, gênero e classe.

As esferas econômicas, políticas e ideológica de opressão suprimiram a produção intelectual dessas pensadoras feministas negras, excluindo-as dos discursos acadêmicos dominantes, passando a ocupar a posição de *outsiders*. Segundo Collins (2019, p. 48), as realidades das mulheres negras são negadas por pressupostos aos quais se baseia o pertencimento pleno a algum grupo: a branquitude como condição para inserir o pensamento feminista, a masculinidade como condição para integrar o pensamento social e político negro, e a junção de ambas para fazer parte do setor dominante da academia.

Impedidas de ocupar uma posição plena internamente em qualquer uma dessas áreas de pesquisas, as mulheres negras permaneceram nesta situação de outsiders, ou estrangeiras internas, vistas como sujeitos ao qual a marginalidade proporcionou uma visão específica sobre essas entidades intelectuais e políticas (p.48).

O pensamento feminista negro surge a partir de uma proposta que relaciona as categorias de gênero, raça, classe e sexualidade, e tem contribuído para elaboração da teoria feminista, demonstrando como o racismo, junto com o sexismo e classismo afetam as mulheres. O pensamento antirracista e pós-colonial surge na década de setenta nos Estados Unidos, assumindo um posicionamento de descolonizar a partir de registros e produções teóricas de práticas subalternizadas, racializadas e sexualizadas, de modo a reconhecer que as lutas e os processos de resistência das mulheres sirvam para elaboração de teorias (CURIEL, 2007).

Os processos de resistências antecedem esse período, mulheres negras como Maria W. Stewart foi pioneira da intelectualidade negra nos Estados Unidos e proferiu discursos sobre questões políticas preconizando uma série de questões que seriam retomadas pelas feministas negras que a sucederam. Maria Stewart, em 1831, incentivou as mulheres afroamericanas a rejeitarem imagens negativas da condição de mulher negra presentes em seu tempo, indicando que as opressões de raça, gênero e classe eram as causas da pobreza destas mulheres.

Em 1851, ocorreu na cidade de Akron, Ohio, nos Estados Unidos a primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres, este evento é marcado pelo discurso de Sojourner Truth mulher negra, abolicionista, afro-americana e ativista dos direitos da mulher, chamado: “E eu não sou uma mulher?” Este discurso foi uma inspiração para o movimento feminista do século XIX, que reivindicava os direitos das mulheres, a luta pela liberdade e contra a opressão racista, mas também contra a dominação sexual.

Segundo Davis (1981), Sojourner Truth foi a única mulher negra a participar da convenção de Akron, e enfrentou os argumentos acerca da supremacia masculina, e de que a fragilidade feminina era incompatível com o sufrágio. Defendeu de forma contundente a causa do seu sexo, sua fala estabeleceu um espírito de luta militante que é uma inspiração para os dias atuais. Pois, além de responder aos defensores da supremacia masculina, essa mulher negra também estava dando lição para as mulheres brancas, expondo como marcador de classe e o racismo do novo movimento de mulheres. Nem todas as mulheres eram brancas ou tinham a oportunidade de usufruir o conforto material da classe média burguesa, assim sua condição de raça e situação econômica serem diferentes das demais presentes na convenção não anulava sua condição de mulher, “e como mulher negra, sua reivindicação por direitos

iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média” (DAVIS, 1981, p.73). De igual modo, destaca-se Rosa Parks, que se negou a ceder seu assento a um homem branco e mover-se para a parte detrás do ônibus, transgredindo a absurda lei da época de segregação racial nos Estados Unidos em 1955.

Estas mulheres citadas são alguns exemplos dessa genealogia do movimento feminista negro, que para além de denunciar a situação social das mulheres negras, e especificidade de sua condição marcada pelos determinantes de gênero, raça e classe, experimentados de forma simultânea, também evidencia a invisibilidade dessas mulheres enquanto sujeitos do movimento feminista branco hegemônico. Collins (2019, p. 32) afirma que:

Suprimir os conhecimentos produzidos por qualquer grupo oprimido facilita o exercício de poder por parte dos grupos dominantes, pois a aparente falta de dissenso sugere que os grupos subordinados colaboram voluntariamente para sua própria vitimização. A invisibilidade das mulheres negras e de nossas ideias – não apenas nos Estados Unidos, mas na África, no Caribe, na América do Sul, Na Europa e em outros lugares onde vivem mulheres negras- tem sido decisiva para manutenção de desigualdades sociais.

Foi a partir dos anos 70 que as feministas negras estadunidenses, passaram a questionar o movimento negro que não levava em consideração a situação do gênero específico das mulheres negras nas análises sobre o racismo, e a denunciar os movimentos feministas que em suas teorizações não articulavam os determinantes de classe e raça sob as vivências das mulheres negras.

Uma das expressões de organização deste movimento é a Coletiva do Rio Combahee (Combahee River Collective) constituída por feministas negras, que se organizaram desde 1974, com intuito de fazer um trabalho político no interior do próprio grupo e em coalizão com outras organizações e movimentos progressistas, e estando comprometidas com a luta contra a opressão racial, sexual, heterossexual e classista, como mulheres Negras, enxergavam o feminismo negro como o movimento político para combater as múltiplas opressões que enfrentam as mulheres de cor.

A primeira declaração deste coletivo foi lançada em abril de 1977, este documento colocava em pauta elementos acerca da gênese do feminismo Negro contemporâneo que se origina a partir da realidade histórica das mulheres afroamericanas e sua luta pela sua sobrevivência e libertação. No entanto, a presença feminista negra aparece com a segunda onda do movimento da mulher anglo-americana no final dos anos 60, porém, tanto as

mulheres negras como as terceiro-mundistas foram invisibilizadas dentro deste movimento por conta do racismo e elitismo interno.

Salienta-se que a política feminista negra teve uma conexão com os movimentos de libertação Negros nas décadas de 60 e 70. Muitas mulheres participaram das Panteras Negras, do movimento dos Direitos Civis e Nacionalismo Negro, mas tiveram experiências de desilusão com esses movimentos libertários, o que as levou a construir uma política que fosse antirracista, diferente das mulheres brancas, e antissexista, à diferença dos homens Negros e brancos.

bell hooks (2015) traz uma crítica incisiva ao discurso feminista branco. Em sua análise, o movimento reforçou a supremacia branca e o racismo, negando a possibilidade de que as mulheres se conectem politicamente, interligando fronteiras étnicas e raciais, de modo, que a não inclusão de análise e enfrentamento das hierarquias raciais, suprimiu a conexão entre raça e classe. A autora argumenta que um fundamento central do pensamento feminista moderno tem sido a afirmação de que “todas as mulheres são oprimidas”, o que indica que as mulheres compartilham a mesma sina, que marcadores de classe, raça, religião, orientação sexual, não proporcionam uma diversidade de experiências que determina até que ponto o sexismo será uma força opressiva na vida de cada mulher. Sobre o sexismo e opressão hooks (2015, p. 197) assinala que:

O sexismo, como sistema de dominação, é institucionalizado, mas nunca determinou de forma absoluta o destino de todas as mulheres nesta sociedade. Ser oprimida significa *ausência de opções*. É o principal ponto de contato entre o oprimido(a) e o opressor(a). Muitas nesta sociedade têm escolhas (por mais inadequadas que possam ser); portanto, exploração e discriminação são palavras que descrevem com mais precisão a sorte coletiva das mulheres nos Estados Unidos. Muitas delas não participam da resistência organizada contra o sexismo precisamente porque o sexismo não têm significado de absoluta falta de opções. Elas podem saber que são discriminadas em função de sexo, mas não equiparam isso a opressão. No capitalismo, patriarcado é estruturado de forma que o sexismo restrinja o comportamento das mulheres em algumas esferas, mesmo que, em outras haja liberdade em relação a limitações.

A partir dessa perspectiva entende-se que a opressão sobre as mulheres está em uma dimensão ampla ao englobar toda a sociedade, no entanto, a opressão é diferente de exploração, a primeira é cultural e social.

Toledo (2008) aponta que a opressão é a atitude de se aproveitar das diferenças que existem entre os sujeitos para impor desvantagens em relação aos outros, ocasionando uma situação de desigualdades de direitos, de discriminação social, cultural e econômica. A

exploração é um fato econômico e dá origem à divisão da sociedade em classes. Existe uma relação direta entre a exploração e a opressão, quando surge a exploração econômica, esta tem a oportunidade de associar diversas situações de desvantagens e de opressões já existentes.

A crítica de hooks (2015), em termos gerais, aponta que as feministas privilegiadas não foram capazes de falar com e pelos diferentes grupos de mulheres, porque não compreendem de forma plena a relação posta entre a opressão de sexo, raça e classe ou silenciaram esta inter-relação, centrando as análises feministas sobre único viés do gênero. Assim, como grupo, as mulheres negras estão em uma posição incomum nesta sociedade, pois não só estão coletivamente na parte inferior da escada do trabalho, mas em uma condição social inferior à de qualquer outro grupo. “Ocupando essa posição, suportamos o fardo da opressão machista, racista e classista” (hooks , 2014, p.207).

Ochy Curiel (2007) discute em seu texto *Crítica pós-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista* que, desde o surgimento do feminismo, as mulheres afrodescendentes e indígenas, entre outras, têm enfatizado de maneira significativa a ampliação de suas perspectivas teóricas e políticas. Pois estas mulheres têm sido colocadas em lugares subalternizados na esfera da sociedade, como também na ciência social e no próprio feminismo, devido ao caráter universalista e todo recorte racista que lhes é atribuído. Para Curiel (2007) o Combahee River Collective partiu de uma identidade de viés essencialista, sustentada nas práticas das mulheres racializadas e sua proposta está fundamentada em uma interseccionalidade de dominações. A autora ainda cita que Barbara Smith, uma das fundadoras do coletivo acentuou a interseccionalidade de raça, de sexo, da heterossexualidade na vida e opressão das mulheres, sua insistência sobre este debate foi tão profícua, que para difundir este pensamento Smith fundou junto com Audre Lorde o editorial *Kitchen Table: Women of Color Press*. Para essas autoras a imbricação destas múltiplas opressões significava assumir uma posição radical.

Audre Lorde (1984), assim como bell hooks, teceu críticas as feministas brancas e burguesas por centrarem-se somente nas experiências e valores das mulheres da classe média. Seus escritos são fundamentados na “teoria da diferença”, e na ideia de que a oposição binária entre homens e mulheres seria extremamente simplista e ocultaria diferenças dentro da própria categoria mulher relacionadas à classe e raça. Lorde apontava que as experiências das mulheres negras são distintas, bem como, as experiências de lésbicas não são consideradas nas políticas feministas e defendia que não há hierarquia de opressão, se autodefinia como Outro em cada grupo que fazia parte, “a que está fora, assim afirmou (LORDE, 1984, p. 06):

Dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são Negros. Não há hierarquias de opressão.

Todas as militantes feministas negras evidenciam que estão em uma posição incomum nesta sociedade, estas mulheres apresentam uma experiência de vida que desafia diretamente a essa estrutura social, sendo que essa experiência pode moldar suas consciências de maneira que suas próprias visões de mundo sejam diferentes da de quem tem um grau de privilégio (HOOKS, 2015).

Collins (2000) no texto *Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro* apresenta os traços do feminismo negro, e afirma que este pensamento pode ser compartilhado com muitos outros corpos do conhecimento, mas que o pensamento negro estadunidense apresenta contornos particulares. Para ela, o feminismo negro segue sendo importante porque as mulheres negras dos Estados Unidos constituem um grupo oprimido.

Assim, destaca como principais traços distintivos do pensamento feminista negro, ser uma teoria social que tem como objetivo empoderar as mulheres afroamericanas em um contexto de injustiça social sustentada por opressões interseccionais. Um segundo traço surge da tensão que vincula experiências e ideias, o terceiro traço do pensamento feminista concerne às conexões entre as experiências das mulheres negras estadunidenses com uma coletividade heterogênea. Suas vivências históricas coletivas contra a opressão podem estimular um ponto de vista que promove o ativismo.

Para Collins (2000) como membros de um grupo oprimido, essa mulher negra tem fomentado práticas e conhecimentos alternativos projetados para promover o empoderamento do grupo, contrastando com a relação dialética que conecta opressão e ativismo, uma relação dialógica que caracteriza as experiências coletivas e o conhecimento grupal.

Em ambos os níveis, individual e coletivo, uma relação de diálogo indica que as mudanças no pensamento podem produzir ações distintas e que a transformação das experiências pode estimular uma mudança da consciência. Quando se fala em relação dialógica, significa considerar o feminismo negro como uma teoria social crítica, que implica teorizar sobre as questões sociais em defesa da justiça econômica e social, devendo abarcar corpos de conhecimento e conjunto de práticas institucionais que lida ativamente com as questões centrais que as mulheres negras enfrentam como grupo.

Outro traço importante do pensamento do feminismo negro são as contribuições das intelectuais afroamericanas, pois estas têm a tarefa de fazer perguntas adequadas e investigar todas as dimensões do ponto de vista das mulheres negras. Elas são centrais na produção deste pensamento, somente elas podem promover a autonomia necessária para realizar coalizões efetivas com outros grupos.

Collins (2016) descreve que o pensamento feminista negro se baseia em ideias produzidas por mulheres negras na perspectiva singular de suas experiências, é sobre esse chão que as intelectuais negras irão produzir suas teorias, pois negar-lhes a experiência é matar a existência do sujeito.

Assim, conforme sinaliza Brah (2006), o feminismo negro escancarou discursos que assentavam a primazia da classe ou do gênero sobre os demais eixos de diferenciação, e questionou as construções de tais significantes privilegiados enquanto núcleos autônomos unificados. O feminismo negro não só representava um sério desafio aos racismos centrados na cor, mas sua significação ultrapassa esse desafio. Embora constituído em torno da problemática da “raça”, o feminismo negro desafia performativamente os limites de sua constituição. O sujeito político do feminismo negro descentra o sujeito unitário e masculinista do discurso eurocêntrico, e também a versão masculinista do “negro” como cor política, ao mesmo em que perturba seriamente qualquer noção de “mulher como categoria unitária” (p.357).

As mulheres do feminismo negro trouxeram em suas análises e reivindicações a especificidade de sua condição social demarcada pelos marcadores de opressão de gênero, raça e classe, experimentados de forma simultânea, e construíram a partir de coletivos que associavam a prática política e intelectual o conceito da interseccionalidade que será abordado a seguir.

O movimento político das mulheres negras, na construção de ferramentas de enfrentamento às dominações e às desigualdades que estruturam as relações sociais elaborara um conceito que faz conexões entre os marcadores de gênero, raça e classe em uma perspectiva de interseccionalidade, trazendo uma reflexão de que esses marcadores não são dimensões fixas, mas estão imbricados no terreno das relações sociais, que são dinâmicas.

O foco à interligação entre raça, gênero e opressão de classe é um tema com centralidade no trabalho das feministas negras, pois enquanto a realidade das mulheres negras não puder ser compreendida sem dar atenção à natureza interligada das estruturas de opressões que limitam suas vidas, as experiências das mulheres afroamericanas sugerem que possibilidades de ativismo existem dentro dessas estruturas múltiplas de dominação. A

atenção que as feministas negras dão à natureza interligada da opressão é significativa, pois implícita nessa visão está uma perspectiva alternativa humanista para a organização da sociedade (COLLINS, 2016).

Patricia Hill Collins (2015) no texto *“Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão”* afirma que são necessárias novas categorias de análise que incorporem raça, classe e gênero como estruturas de opressão distintas, mas imbricadas, e devemos afastar os discursos de análises somatórias ou aditivas de opressão. Para a autora, reflexões somatórias da opressão se assentam, diretamente, nos pilares do pensamento de quantificar e hierarquizar todas as relações para que se saiba onde alguém se localiza. Essas abordagens enxergam as mulheres afroamericanas como sendo mais oprimidas que todos/as porque a maioria das mulheres negras enfrentam os efeitos negativos das opressões simultaneamente. “Raça, classe ou gênero podem estruturar uma situação, mas podem não ser igualmente visíveis e/ou importantes nos autos definições das pessoas” (COLLINS, 2015, p.18).

Para as mulheres brancas de classe média, o gênero pode ser central sobre suas experiências, que não é igual para as mulheres hispânicas pobres que lutam por melhores condições de trabalho. A respeito disso, Sardenberg (2015) acrescenta que se essas categorias estruturam a vida das pessoas, o nível de vulnerabilidade que a elas poderão atribuir dependerá também da presença de “matrizes macroestruturais de opressão, a saber, sexismo, racismo, capitalismo (ou outro sistema econômico baseado em classes sociais hierarquizadas), etarismo, heteronormatividade, etc” (p.78).

O conceito de interseccionalidade foi elaborado pela advogada negra feminista Kimberlé Crenshaw em um artigo onde buscava explicar as violências específicas sofridas por mulheres negras (SADENBERG, 2015). Crenshaw (2002) entende a interseccionalidade enquanto uma conceituação do problema, que procura capturar as consequências estruturais e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos de subordinação. A autora explicita que a interseccionalidade (CRENSHAW, 2002, p. 177):

Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes

definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam.

Para elaboração conceitual da interseccionalidade, a autora utilizou a metáfora das avenidas que se entrecruzam, considerando como raça, gênero, classe, etnia, categorias que atuam como eixos de poder, analisando que, dependendo do contexto, o “tráfego” pode ser mais intensificado em umas avenidas e menos em outras, ou mesmo, um fluxo mais forte em todas, como ocorre com as “mulheres racializadas”.

Crenshaw (2002) aborda que as “mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o ‘tráfego’ que flui através dos cruzamentos” (p.177). Essa abordagem evidencia que os limites das reflexões realizadas somente a partir de uma ótica desses eixos de subordinação, reconhecendo as diversas identidades e suas respectivas maneiras de opressão, além disso, o olhar que as feministas negras deram a natureza imbricada da opressão está implícito uma perspectiva alternativa para humanização da organização social, e serem mais sensíveis em analisar como esse sistema também afetam homens afroamericanos, pessoas de cor e o próprio grupo dominante.

Corroborar-se com a perspectiva de Cardoso (2012) que a relevância de pensar a subordinação a partir de uma visão interseccional, pois permite entender que a opressão experimentada a partir de um lugar que é dado pela forma como gênero, raça, classe e sexualidade se entrecruzam em diferentes pontos, permitindo a rejeição das explicações baseadas na adição das opressões, uma ideia que cria grupos mais discriminados do que outros.

Akotirene (2018) apresenta em seu livro “O que é interseccionalidade” a raiz política, o fundamento e contrapontos deste conceito. A autora se posiciona no texto em uma postura política de rejeitar quaisquer expectativas literárias elitistas, jargões acadêmicos, escrita complexa na terceira pessoa e abstrações científicas paradoxais, sob a sombra iluminista eurocêntrica, míope à gramática ancestral de África e diáspora. Do ponto de vista da autora, é necessário aos ativismos, incluído o teórico, conceber a existência duma matriz colonial moderna, cujas relações de poder são imbricadas em múltiplas estruturas dinâmicas, sendo todas merecedoras de atenção política. Desde modo, ela traz que a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica, pensada por feministas negras, cujas experiências e

reivindicações intelectuais eram inobservadas tanto pelo feminismo branco, quanto pelo movimento antirracista, a rigor, focado nos homens negros (idem, p.13).

Para Akotirene (2018), a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais. E demonstra como as mulheres negras estão posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal, são mulheres de cor, lésbicas, terceiro mundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade.

A interseccionalidade sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica. Este conceito permite às feministas criticidade política a fim de compreender a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna de onde saem.

É como expõe Kilomba (2019): raça e gênero são inseparáveis. “Raça não pode ser separada do gênero nem o gênero pode ser separado da raça” (p.94). Segundo a autora, a experiência envolve ambas as categorias porque construções racistas se pautam em papéis de gênero e o inverso também ocorre, de modo que o gênero tem impacto na construção de “raça” e na experiência do racismo.

A principal dificuldade é determinar em detalhes o impacto específico tanto da “raça” quanto do “gênero”, porque tais opressões se entrelaçam e não operam de forma singular. O racismo não acontece como uma ideologia e estrutura distinta, ele atua com outras ideologias e estruturas dominantes como o sexismo e o próprio capitalismo. Neste sentido, Kilomba (2019) analisa as relações vividas por mulheres negras por racismo generizado, entendendo que a opressão é estruturada por percepções racistas de papéis de gênero.

3.2 O MOVIMENTO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

O movimento feminista negro afroamericano se desenvolve em um contexto histórico e espacial da sociedade Estadunidense, o que expressa contornos bem específicos. No entanto, se torna uma influência importante para a construção de outros feminismos, sobretudo, na América Latina e Caribe, baseados no viés da colonialidade do poder e os seus efeitos sobre as mulheres racializadas. Nos Estados Unidos, intelectuais negras feministas contribuíram

para compreensão dos múltiplos eixos de opressão feminina que afetam as experiências da vida de mulheres não brancas naquele país.

No Brasil, a violação perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial. Essa violência sexual colonial é também o “cimento” de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossa sociedade (CARNEIRO, 2001).

Lélia González, intelectual e feminista negra brasileira, discutiu a importância da relação entre racismo, sexismo e classismo na vida das mulheres negras e indígenas no Brasil e elaborou o conceito de Amefricanidade. Tal categoria se insere em um viés pós-colonial e o objetivo é construir uma abordagem que interliga o racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos. Esta autora apresenta uma visão do feminismo atenta ao racismo gendrado, um feminismo descolonizado que insira as mulheres que estão à margem do sistema capitalista moderno colonial, com o objetivo de elaborar modelos alternativos de sociedade.

Segundo Lélia Gonzalez (2019), o colonialismo europeu configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período o racismo se constituiu como a “ciência” da superioridade branca e patriarcal, na medida em que se estruturava o modelo ariano de explicação que viria a ser não apenas o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem. Para ela, quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenha um papel fundamental na internacionalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados. E ele apresenta pelo menos, duas faces que somente se diferenciam como táticas que visam ao mesmo objetivo: exploração/opressão.

No caso das sociedades de origem latina, Lélia Gonzalez classifica o racismo disfarçado de racismo por denegação, pois aqui é onde mais prevalecem as teorias da miscigenação, da assimilação e da democracia racial. A chamada América Latina que, na verdade, é “muito mais ameríndia e americana é o melhor exemplo de racismo por denegação” (GONZALEZ, 2019, p.44). As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina, herdaram as ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas.

Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos como grupos dominantes. O racismo na América Latina é bastante sofisticado pra manter negros e índios na condição de segmentos

subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento (GONZALEZ, 2019).

Sobre a categoria político-cultural da Amefricanidade, Gonzalez (2019) nos apresenta um olhar criativo e diferenciado no enfoque histórico-cultural do Brasil. Ao contrário do que geralmente se afirma, que o nosso país, por razões de ordem geográfica e, sobretudo, de ordem do inconsciente tem sua formação exclusivamente, europeia, branca, o Brasil é uma “América Africana”, cuja latinidade, por inexistência, teve trocado o f pelo d, aí sim, ter seu nome assumido com todas as letras: Améfricaladina.

Deste modo, todos os brasileiros são latino-amefricanos, essa referência a África e a América Latina na leitura da formação do Brasil, entende-se como um referencial espacial e cultural da origem dos povos subjugados, negros e indígenas, que são fundamentais na formação sócio territorial do continente americano. As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade são democráticas, exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a América como um todo. Em caráter metodológico permite a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram em uma determinada parte do mundo.

A Améfrica, como sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados do continente, inspirados em modelos africanos. O termo americanas/americanos designa toda uma descendência, não apenas a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram à América muito antes de Colombo, nele podendo-se identificar a experiência comum da diáspora, revelando que muito embora existam diferentes sociedades no continente americano, o sistema de dominação apoiado sobre o racismo está presente (GONZALEZ,2019).

Uma vez estabelecidos os efeitos da superioridade branca a partir das ideias de Lélia Gonzalez, o mito da democracia racial também é um elemento fundador da nacionalidade das sociedades latino americanas, mas que nega a existência do racismo. Esta ideologia da miscigenação se construiu a partir da violação das mulheres negras e indígenas. O discurso nacional brasileiro esconde as dimensões de gênero e raça, e a construção da imagem da mulher negra é retratada como um corpo hipersexualizado e a sociedade colonial e escravista do Brasil contribuiu para esse mito de que as mulheres negras são quentes e provocadoras. Assim, Carneiro (2002, p. 172) discorre que:

No decorrer do século XX, persiste essa visão que limita a mulher negra a ser destinada ao sexo, ao prazer, às relações extraconjugais. Para as mulheres negras consideradas como destituídas de atrativos reserva-se a condição de “burro de carga”, como se entrevê no dito popular: “Preta pra trabalhar, branca para casar e mulata para fornicar”. Essa é a definição de gênero/raça, instituída por nossa tradição cultural, patriarcal e colonial para as mulheres brasileiras; além de estigmatizar as mulheres em geral, ao hierarquiza-las do ponto de vista do ideal patriarcal de mulher, introduz contradições no interior do grupo feminino.

Observa-se que as mulheres negras têm os seus corpos desumanizados historicamente, ultrassexualizados, vistos como objeto sexual. Conceição Evaristo, escritora brasileira que, por meio da *escre(vivência)* das mulheres negras, explicita as aventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade insiste em inferiorizar, mulher e negra, ela denuncia que a mulher negra não aparece na literatura como musa ou heroína romântica, sua imagem ainda é ancorada pelo passado escravo, de “corpo-procriação e ou/ corpo objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado pelas mulheres brancas em geral” (EVARISTO, 2005, p.02) . Esses estereótipos racistas contribuem para a cultura da violência contra as mulheres negras, assim:

Essa herança colonial e a persistência desses paradigmas no pós- abolição terão impactos negativos na construção de uma perspectiva unitária de luta das mulheres pela sua emancipação social, transformando o movimento feminista posterior em um campo de batalha, onde ressentimentos seculares decorrentes dos privilégios e opressões determinados por esses estereótipos defrontar-se-ão de forma às vezes dramática, até que as diferenças pudessem ser admitidas o suficiente para viabilizar um diálogo que só agora se inicia de forma mais solidária, desarmada e consequente (CARNEIRO, 2002, p.172).

A imagem das mulheres negras, construída historicamente, produziu formas particulares de violências vividas por elas, deste modo, desconsiderar o debate de raça nos debates de gênero é relegar o aprofundamento da compreensão dos elementos culturais racistas que tem violentado os direitos humanos das mulheres no Brasil.

Em “*Racismo e sexismo na Cultura Brasileira*” Lélia Gonzalez (2019) discute sobre a aceitação e reprodução do mito da democracia racial no Brasil e como a mulher negra é situada neste processo. De acordo com essa grande pesquisadora, o lugar em que estamos situados determina a nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Sendo que “o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (p.230). Assim, ela evidencia que sua articulação com o sexismo produz ações violentas sobre a mulher negra.

Neste ensaio, Gonzalez (2019) nos provoca a olhar a mulher negra sobre a perspectiva das construções dadas sob as noções de mulata, doméstica e mãe-preta. Uma crítica que ela fazia era de aprofundar essas noções, pois até então os estudos no campo das ciências sociais retratavam a mulher negra apenas por um viés socioeconômico que elucidava uma série de problemas propostos pelas relações raciais. Sua análise buscava suporte no campo da psicanálise para compreender a lógica de dominação que impôs ao povo negro a posição de “lata de lixo da sociedade brasileira” (p.239). Deste modo, afirma que fomos domesticados a partir de narrativas que são recorrentes no cotidiano da sociedade brasileira, como pode ser observado no trecho abaixo (GONZALEZ, 2019, p.240):

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criança etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e, se é malandro, é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filhinho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto, têm mais é que ser favelados. Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença, porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.

A partir desses trechos, que são ouvidos no cotidiano brasileiro até hoje, Lélia Gonzalez mostra a lógica de dominação e se utiliza das noções de consciência e memória para esmiuçar a relação de dominador e dominado. A consciência é lugar do desconhecido, da alienação, do esquecimento e do saber, e onde o discurso ideológico se faz presente. A memória é o não saber que conhece, é o lugar das inscrições que restituem uma história que não foi escrita, local da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção, “a consciência exclui o que a memória inclui” (p.270).

A partir dessa análise, na medida em que o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante em uma dada cultura, ocultando a memória diante da imposição do que a consciência afirma como verdade. Utilizando-se dessas noções, pode-se então entender o movimento dialético entre a consciência e a memória da mulher negra na sociedade brasileira, que se constituiu em termos da linguagem no mito da democracia racial.

Para Gonzalez (2019), as mulheres negras são representadas como a mulata, a doméstica e a mãe preta; o engendramento das atribuições de “mulata” e “doméstica” teria surgido como derivação da mucama, proveniente da língua quimbunda, mucama (Do *quimbundo* mu’kama ‘amásia escrava’) surge no período escravista.

No dicionário Aurélio essa palavra aparece com o significado de “escrava negra moça e de estimação que era escolhida para auxiliar nos serviços caseiros ou acompanha pessoas da família e que, por vezes, era ama de leite” (p.242). A esse respeito, a autora desvela o deslocamento do significado no dicionário, que representa uma neutralização e esvaziamento no sentido original. Segundo Cardoso (2014), ao trazer a epistemologia da palavra, Lélia Gonzalez busca desvelar o que a história oficial ocultou, através da redefinição, com o intuito de fazer esquecer e tornar invisível, quando do registro da história da sociedade brasileira, ou seja, a exploração sexual das mulheres.

Quanto à noção da imagem de mulher negra enquanto doméstica, Gonzalez (2019), afirma que ela nada mais é do que a mucama permitida, “a prestação de serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua própria família e a dos outros nas costas”, e devido a essa condição reside no lado oposto da exaltação, porque está no cotidiano (p.244). Portanto, a continuidade das atribuições relacionadas ao período da escravização e ao vínculo de funções à casa grande, incluindo a exposição à violência sexual, além de mostrar que no cotidiano as mulheres negras, independente da classe social e profissão são vistas como empregadas domésticas (CARDOSO, 2014).

A construção da mulata atribui o significado tradicional resultado da mestiçagem e é ressignificada pela exploração econômica em que é retratada como mercadoria ou produto de exportação. O melhor exemplo, que Lélia Gonzalez utiliza é o carnaval, nesta festa o mito da democracia racial é reencenado e atualizado com força simbólica. É neste rito carnavalesco que a mulher negra se transforma única e exclusivamente na “mulata deusa do samba”.

O mito da democracia racial realiza ocultamentos para além daquilo que se mostra e exerce sua violência simbólica sobre a mulher negra, pois o outro lado do vislumbre do carnaval, no cotidiano dessas mulheres se transfigura na empregada doméstica. Logo, constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A palavra mulata também é analisada como invenção do colonizador português, que institucionaliza “raça negra” como objeto, nesse caso a “mulata” é crioula, nascida no Brasil, não importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele (GONZALEZ, 2019).

A invenção da mulata, ou mulato, objetifica os negros de modo geral, e em particular a mulher negra. Ainda sobre o termo mulata, Grada (2019) afirma que esta palavra tem origem

portuguesa, mula, ou seja, o cruzamento entre um cavalo e uma jumenta (ou de um jumento e uma égua) são usadas especificamente para identificar as pessoas negras com ascendência branca, são termos com conotação animal ofensiva, o que reforça também a ideia de objetificação do povo negro.

Já a mãe-preta, Lélia Gonzalez (2019) analisa como a figura que “vai dar a rasteira na raça dominante”. O que ela coloca é que a “mãe preta” ou a “ba” não é o exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e, nem tampouco seria a entreguista e traidora da raça, ela é simplesmente a mãe, pois a branca, na verdade é a outra que “só serve para parir os filhos do senhor”, e não exerce a função materna, tarefa que é feita pela negra. Por isso, “a mãe preta” é a mãe. E ao exercer a função materna, a mãe preta passou todos os valores que lhe diziam respeito para a criança brasileira. “Essa criança, este infans, é a dita cultura brasileira, cuja língua é pretoguês” (p.249).

No geral, a ideia da mãe negra seria a representação ideal de mulheres negras para a branquitude, como amorosa, confiável, obediente e amada pelos brancos, no entanto, a grande sacada da mãe preta é que através dela são repassados os valores, o ensino da língua materna e uma série de outras coisas que irão fazer parte do imaginário da gente (GONZALEZ, 2019,p, 250).

As construções desses estereótipos que recaem sobre as mulheres negras ainda são amplamente demonstradas, por meio de distintas práticas de representação: da literatura, da pintura e da música, etc. “A mulata, a mucama, a mãe preta, a empregada doméstica são representações racializadas, resultantes de construções racializadas de gênero” (CARDOSO, 2014, p.978).

Nessa perspectiva, é fundamental aprofundar o debate acerca da construção de estereótipos, com vistas aos marcadores de raça, gênero e sexualidade, capazes de desvendar a constituição dessas representações. Por outro lado, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero, classe e de raça vem desenhando contornos para ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

A luta das mulheres depende não apenas da capacidade de superar as desigualdades históricas da hegemonia masculina, mas também confere o combate a outras ideologias, como racismo, que constroem a inferioridade social dos segmentos não brancos da sociedade, em especial das mulheres negras (CARNEIRO, 2002).

O processo de *enegrecer o feminismo* significa, na perspectiva da Sueli Carneiro (2019), designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista

brasileiro, de modo a assinalar a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista e também revelar os limites teóricos e políticos de integração das diferentes expressões do feminino construído em sociedades multirraciais e pluriculturais.

Com essa ação foi possível demarcar uma agenda nas políticas demográficas, na questão da violência contra mulher, ao introduzir o conceito de violência racial como aspecto determinante das formas de violência sofridas pela população feminina negra, abordar sobre as doenças étnicas/raciais e formulações de políticas de saúde, problematizar as desigualdades e os privilégios das mulheres brancas, em relação às mulheres negras. Afirmando e visibilizando uma perspectiva feminista negra, que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre, delineando o papel que as mulheres assumem na luta antirracista no Brasil.

Ainda nas reflexões de Carneiro (2002) ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão da condição de raça, sexo e classe. Ou seja, por força das contradições que o ser mulher negra enseja, recai sobre elas a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro e do movimento de mulheres, somando-se também aos movimentos outros voltados para a construção de outro projeto de sociedade, estruturada nos valores da igualdade, solidariedade, respeito às diversidades e justiça social (p.182).

O movimento de mulheres negras brasileiras amadurece na década de 80, sendo fruto da intersecção entre os movimentos negros e feministas, sendo também o espaço de tensão das especificidades das mulheres negras provenientes da urgência das demandas étnico-racial e de gênero.

A relação das mulheres negras com o movimento feminista ocorre a partir do III Encontro Feminista Latino-americano, ocorrido em Bertioga em 1985. De acordo com Moreira (2011), é a partir desse momento que emerge a organização atual das mulheres negras com expressão coletiva no campo feminista, surgindo assim os Primeiros Coletivos de Mulheres Negras, época em que aconteceram alguns encontros Estaduais e Nacionais de mulheres negras.

A aproximação do movimento de mulheres negras com o movimento feminista no Brasil apresenta alguns conflitos na condução de pautas prioritárias. Apesar disso, é o feminismo que vai alavancar a base política e de ação das organizações das mulheres negras, pois estas percebem as especificidades de suas questões e assim se voltam para o movimento feminista como uma maneira de construir toda uma teoria que o próprio feminismo vem elaborando e da qual as mulheres negras estavam distantes (BAIROS, 2008, p. 142).

Não há dúvidas que as mulheres do Movimento Feminista trazem uma contribuição importantíssima do ponto de vista de uma visão do mundo, feminina, mas também são essas mesmas mulheres formadas para desconhecer as desigualdades raciais, formadas para pensar o Brasil como uma democracia racial e aí, contraditoriamente, ainda que o Movimento Feminista consiga perceber em que nível a diferença de sexo é utilizada no sentido da produção das desigualdades, ele não consegue sacar a recriação constante dos mecanismos de discriminação racial das quais as feministas têm sido instrumento.

Verifica-se que no interior do movimento feminista a dificuldade em identificar as intersecções entre raça e gênero e estruturas raciais de poder invisibilizaram as mulheres negras nas teorizações feministas. Atualmente, feministas negras ainda continuam a pautar o racismo como fator estruturante.

Para Kilomba (2019) a luta antirracista não é parte das preocupações das feministas brancas, especialmente porque estas não são cotidianamente confrontadas com a violência racista, mas somente com a opressão de gênero. O gênero se tornou o único foco de suas teorias, isto revela que o feminismo dominante estava mais interessado em refletir sobre a opressão patriarcal, do que se voltar para suas posições como brancas em uma sociedade supremacista branca.

Lélia González criticou a invisibilidade da raça nos estudos e movimentos feministas no Brasil, considerando a forte presença negra e indígena. Na verdade, essa é uma crítica do movimento feminista negro ao feminismo hegemônico que trabalhava com a noção unitária de gênero, não estabelecendo conexões entre o sexismo e as outras formas de dominação. Esta crítica levou as mulheres não brancas a usarem suas experiências de exclusão para desenvolver suas próprias formas de teorizações sobre gênero e feminismo.

Cardoso (2012) afirma que o movimento de mulheres negras no Brasil inseriu a categoria raça em evidência, desvelando o racismo e as desigualdades raciais como fatores determinantes no processo de opressão, discriminação e exclusão da população negra, especialmente das mulheres negras, quando o racismo e o sexismo se articulam. Segundo a autora poucos são os estudos no Brasil que abordam a intersecção de gênero e raça/etnia, estudos de gênero tem escondido a realidade das mulheres negras e das indígenas.

Para Bairros (1995), raça, gênero, classe social e orientação sexual configuram-se de forma multidimensional, e de acordo com o ponto de vista feminista não há uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de maneira socialmente e historicamente determinada. Esta constatação permite refletir em termos o movimento negro e de mulheres

negras no Brasil, “este seria fruto da necessidade de dar expressão a diferentes formas da experiência de ser negro (vivida através do gênero) e de ser mulher (vivida através da raça) o que torna supérfluas discussões a respeito de qual seria a prioridade do movimento de mulheres negras?” (BAIRROS, 1995, p.461). Lutar contra o sexismo ou contra o racismo? As duas dimensões não podem ser separadas, uma não existe sobre a outra.

Negligenciar o racismo como tema dentro das teorias feministas se torna um gigantesco fracasso para um movimento social preocupado com as formas como as mulheres têm sido oprimidas. As reivindicações de feministas negras não é categorizar as estruturas opressivas de modo a escolher entre a solidariedade com homens negros ou com mulheres brancas, entre raça ou gênero, mas é fazer as realidades vividas se tornarem visíveis tanto na teoria quanto na história.

3.3 FEMINISMO DECOLONIAL

Os estudos decoloniais representam uma construção teórica fundamental para aprofundar a análise das relações de poder nas Américas, a partir da interpelação das estruturas de poder de dominação coloniais que sustentaram essas sociedades. O pensamento decolonial aponta para um novo entendimento das relações globais e locais, e explica que com o fim do colonialismo como instituição geopolítica e histórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia, não se modificou inteiramente. O que ocorreu foi uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global, que se alicerça na tríade da modernidade ocidental eurocêntrica, o capitalismo mundial e o colonialismo (CURIEL, 2019).

A América é o resultado da modernidade na construção de um sistema-mundo. A Europa, por sua vez, para estabelecer-se como centro do mundo, tornou o continente americano sua periferia desde 1492, quando o capitalismo se forma mundialmente, através do colonialismo. A partir do viés eurocêntrico, a modernidade ocidental surge como caminho de salvação, um mito que definiu a superioridade dos europeus sobre os outros povos (DUSSEL, 2003).

Aníbal Quijano (2000) afirma que o novo padrão de poder estabelecido no “novo mundo” tinha como eixos fundamentais a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados, pautados na ideia da raça, ou seja, uma suposta diferença na estrutura biológica que localizava os sujeitos em condição de inferioridade em relação uns aos outros, que consequentemente colocou-se a imposição de uma classificação racial étnica: índios, negros,

amarelos, brancos e mestiços. E estabeleceu também um padrão de poder de classificação geocultural. Essa relação imposta pela modernidade-colonialismo e capitalismo que produz um padrão mundial de poder que provoca uma colonialidade do poder, do ser e do saber.

A colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do saber tem relação com o papel da epistemologia e as tarefas da produção de conhecimento na reprodução de regimes do pensamento colonial. A colonialidade do ser refere-se então a experiência vivida de colonização e seu impacto de linguagem, pois segundo Nelson Maldonado Torres (2009) a colonialidade do ser responde a necessidade de esclarecer a pergunta sobre os efeitos da colonialidade na experiência, não apenas na mente dos sujeitos subalternos, ela introduz o desafio de conectar os níveis genéticos existenciais e históricos onde o ser mostra seu lado colonial e suas fraturas (TORRES, 2009, p.130-131).

A colonialidade, portanto se estabelece como um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que ao invés de limitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, refere-se à maneira como o trabalho, o conhecimento, autoridade relações intersubjetivas são articuladas entre si, através do mercado capitalista mundial e a ideia de raça. Assim, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. As propostas decoloniais, em suas diversas manifestações, ofertam um pensamento crítico para compreendermos as singularidades históricas e políticas das sociedades, partindo de um paradigma não dominante que mostra a relação entre modernidade ocidental, colonialismo e capitalismo, ou seja, questionando as narrativas da historiografia oficial e denunciando como se formaram as hierarquias sociais. “As colonialidades do poder, do ser e do saber, formam o lado obscuro da modernidade, dessa modernidade ocidental onde também surge o feminismo como proposta emancipadora para todas as mulheres” (CURIEL, 2019, p.128).

Os estudos feministas decoloniais ou feminismo do Sul tornam-se fundamentais na América Latina, pois trata de pontos essenciais referentes às especificidades dos sistemas de opressão sobre as mulheres em países coloniais. O debate feminista negro em sua construção já apresentava estreitos diálogos com as teorias decoloniais. A própria Lélia Gonzalez nos dava traços dessa teoria, quando propõe a *amefricanidade* enquanto categoria político-cultural permitindo que grupos subjugados pelo modelo moderno e colonial produzam, por intermédio de suas experiências e processos de resistência, conhecimentos que põem em xeque lugares sociais e estruturas de poder advindas da colonialidade, denunciando o racismo e o sexismo das sociedades coloniais, além de renunciar modelos de pensamento eurocêntricos.

Para Ochy Curiel (2019), o feminismo decolonial ao contestar a colonialidade do saber, aponta caminhos de avanço político latino americano e provoca construções epistemológicas radicais que rompem com a dicotomia entre teoria e ativismo político, retomando boa parte dos princípios que orientam o giro decolonial e dos feminismos críticos, trazendo uma nova perspectiva de análise para entendermos de maneira mais complexa as relações e entrelaçamentos de raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica.

As propostas epistêmicas são elaboradas por feministas indígenas, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, entre outros femininos, que têm questionado as formas como o “feminismo hegemônico branco e com privilégios de classe entendem a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências situadas, reproduzindo o racismo, o classismo e o heterossexismo em suas teorias e práticas políticas” (p.121).

Partindo dessa crítica ao feminismo hegemônico, que universaliza a categoria mulheres e, sob a lógica da chamada Teoria Decolonial, esse projeto é pensado por diferentes pensadores/as latino-americano/as, e que a feminista argentina María Lugones elabora, chamamos de Feminismo decolonial.

Em seu texto “*Rumo a um feminismo decolonial*” Lugones (2019), apresenta uma releitura da modernidade colonial capitalismo, explicando que a imposição colonial dos gêneros atravessa relações com o mundo dos espíritos, do conhecimento, bem como das práticas diárias que nos ensinam a cuidar do mundo ou a destruí-lo. Assim, propõe uma análise para que possamos compreender o que está por detrás dos entendimentos sobre raça e gênero e a relação de ambos com a heteronormatividade.

Para a autora, a modernidade organiza o mundo ontologicamente em categorias homogêneas e separáveis. E aponta que a crítica das mulheres de cor e do Terceiro Mundo ao feminismo universalista versa sobre o fato de que a intersecção de raça, classe, sexualidade e gênero extrapolam as categorias da modernidade. Pois, a partir da análise do sistema moderno, colonial e de gênero, pode-se produzir uma teoria mais profunda sobre a lógica opressora da modernidade colonial (p.357).

Ao analisar o sistema moderno colonial e de gênero, a feminista argentina nos diz que a principal dicotomia deste sistema é a hierarquização e separação entre seres humanos e não humanos. Essa diferenciação se tornou uma marca da humanidade e civilização. Essa noção de humanidade que foi imposta pela modernidade foi iniciada nos debates sobre os indígenas e negros serem ou não humanos. As fêmeas e machos colonizados não eram mulheres nem homens, pois nem eram considerados humanos.

Deste modo, o *dimorfismo sexual*- macho e fêmea, o que gera a capacidade reprodutiva e da sexualidade animal, se tornou a base do entendimento dicotômico dos gêneros, uma característica humana. Deste modo, o gênero é uma categoria moderna e colonial aliada à prática de desumanização constitutiva da colonialidade do ser.

Lugones utiliza o conceito de colonialidade para nomear não apenas uma forma de classificar pessoas através de uma colonialidade do poder e dos gêneros, como também para pensar processos de redução das pessoas à desumanização que as qualifica para a classificação, o processo de subjetivação e a tentativa de transformar o colonizado em menos que humano. Nestes termos, ela segue o entendimento de Aníbal Quijano, porém o confronta ao colocar que a raça sozinha não determina a configuração da colonialidade do poder, pois esta colonialidade é acompanhada pelo gênero e a heterossexualidade, além de apontar que Quijano trabalha com uma noção de sexo biologizante, um gênero meramente ligado a uma relação de reprodução da espécie e de economia sexual.

Ainda de acordo com esta autora, a colonialidade dos gêneros ainda está presente em nós, e aparece na intersecção do gênero, da classe, da raça como uma construção central do sistema mundo capitalista de poder. Diante deste cenário, a autora assinala que é necessário pensar e teorizar sobre as ações subjetivas infrapolíticas, que se caracterizam como um olhar para dentro das políticas de resistência, para a libertação. Assim, ela mostra o poder das comunidades oprimidas na construção de significados de resistência à organização social pelo poder.

Para pensar formas de resistência à colonialidade dos gêneros, María Lugones aponta que “descolonizar os gêneros é necessariamente uma práxis. Trata-se de transformar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial, capitalista e heterossexista - em uma mudança viva da sociedade” (LUGONES, 2019, p.363). E a superação dessa colonialidade é dada pelo feminismo decolonial ao começar inclinando o olhar a diferença colonial, sem necessariamente sermos íntimos do mundo dos significados onde a resistência à colonialidade surge, utilizando como ponto de partida o lócus fraturado e assim mover-se construindo um novo sujeito a partir de uma nova geopolítica feminista do saber e amar.

As teorias decoloniais desenvolvidas na América Latina se baseiam na cosmologia ameríndia e no debate pós-colonial e decolonial. E partem de epistemologias que evidenciam como as fronteiras e dicotomias como natureza/cultura, humano/não humano são arbitrárias e têm sua essência no processo moderno colonial do ocidente, tendo um olhar crítico sobre os padrões de poder que alicerçam hierarquias no capitalismo global a partir da constituição da ideia de raça.

Nesse processo teórico decolonial, as feministas chegam para ampliar a teoria demonstrando que além da raça, o gênero atua como imposição colonial na hierarquização da colonialidade do poder. Como nos informa Lugones (2019, p. 56):

Entender os traços historicamente específicos da organização do gênero em seu sistema moderno/colonial (dimorfismo biológico, a organização patriarcal e heterossexual das relações sociais) é central para entendermos como essa organização acontece de maneira diferente quando acrescida de termos raciais. Tanto o dimorfismo biológico e a heterossexualidade quanto o patriarcado são características do que chamo o lado iluminado/visível da organização colonial/moderna do gênero. O dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos-com letras maiúsculas e hegemonicamente- no próprio significado de gênero.

A classificação social produzida pela colonialidade está presente em todos os aspectos da vida social e no surgimento de novas identidades territoriais, sociais, culturais, como também ela é uma produção do sistema de poderes que perpassa pelo “controle do acesso, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior das relações intersubjetivas” (LUGONES, 2019, p.57).

María Lugones nos mostra que a divisão entre humanos e não humanos é característica da colonialidade, e que o processo civilizatório moldou a transformação do não humano colonizado em homem e mulher, através dos sistemas de gênero e raça, inclusive em lugares em que as diferenças entre os gêneros não eram um parâmetro de organização social, e sim um processo de imposição da dominação ocidental, como nos mostra a pesquisadora nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2019) em seu artigo “*Conceituando o Gênero: Os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas*”.

Neste trabalho, a autora aborda a Modernidade enquanto um processo histórico que evoca a o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como, o estabelecimento de estados-nação e o alargamento das desigualdades regionais no sistema-mundo e tudo isto assentado sobre o tráfico de povos escravizados e a colonização dos continentes africano, asiático e América Latina, trouxe uma série de transformações sociais e culturais.

Assim, para ela, gênero e raça foram eixos fundantes sobre o qual as pessoas exploradas foram classificadas. Dentro desse contexto, a Europa e os Estados Unidos exercem uma hegemonia sobre a produção e saberes, conhecimento, história e cultura, de modo a produzir uma espécie de racialização do conhecimento. A Europa se torna a fonte do saber.

Dito isso, Oyěwùmí (2019) passa a questionar o conceito de gênero e outros relacionados a eles, com base em experiências e epistemologias africanas, e afirma que o gênero segue a tradição ocidental de universalizar e homogeneizar as experiências aprisionando em conceitos que não levam em consideração contextos culturais e locais específicos e, portanto, impostando conceitos coloniais. Assim como Lugones (2019), Oyěwùmí (2019) renuncia a ideia do patriarcado como uma categoria que atravessa todas as culturas, e não reconhece o gênero como princípio organizador na sociedade ioruba no período pré-colonial.

Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2019) cita que, em sociedades iourubás no sudeste da Nigéria, existe outro tipo de organização familiar em que o gênero não é um determinante social, tendo a anciedade baseada na idade como princípio organizador, ou mesmo a matrifocalidade que é muito presente em sistemas familiares africanos. E menciona que, no contexto ocidental, os conceitos feministas são pensados dentro de uma lógica da família nuclear patriarcal. Uma das marcas do pensamento decolonial é não reconhecer o sistema patriarcal no período pré-colonial, porém este argumento não é um ponto de convergência entre as feministas decoloniais.

Rita Segato (2012), respaldada por evidências históricas e relatos etnográficos, defende a existência de nomenclaturas de gênero e uma organização patriarcal nas sociedades indígenas, tribais e afro-americanas, ainda que diferente do gênero ocidental que ela denomina de um patriarcado de baixa intensidade, de modo, que compreende que o gênero existe, porém de uma maneira diferente do que é posto pela modernidade, sendo que quando a colonialidade impõe o gênero, o modifica de forma perigosa. Para essa autora, o gênero moderno colonial intervém na estrutura dessas sociedades pré-coloniais reorganizando-as a partir do interior das mesmas, mantendo a aparência de continuidade, no entanto mudando os sentidos ao inserir uma ordem regida por outras normativas. Nessa linha, a posição de poder masculina preexiste e é ampliada a partir da colonização e novas morais são colocadas, desestruturando os sentidos da sexualidade e das relações entre homens e mulheres.

Julieta Paredes Carvajal (2019) aprofunda o debate do feminismo decolonial, propondo um pensamento que ela nomeia de feminismo comunitário. Essa pensadora e ativista boliviana de origem indígena entende que o feminismo é “a luta e a proposta política de vida de qualquer mulher em qualquer lugar do mundo, em qualquer etapa da história, que tenha se rebelado diante do patriarcado que a oprime” (p.195). Esta definição em sua perspectiva nos posiciona politicamente perante o feminismo hegemônico ocidental, que se

constituiu no mundo das relações coloniais, imperialistas e transacionais, em teorias hegemônicas que desconsideram outras realidades e contribuições.

Assim, elabora o feminismo comunitário, que parte da comunidade como princípio inclusivo que cuida da vida, desmitificando o *chacha-warmi* (homem-mulher), reconhecendo assim como Rita Segato (2012), um patriarcado ancestral cuja estrutura complementa a noção do *chacha-warmi* (homem-mulher), que não deve ser confundida com a relação de heterossexualidade ocidental.

O par complementar que se propõe no feminismo comunitário muda a posição dos termos para *warmi-chacha* (mulher-homem) e representa a estrutura simbólica das comunidades originais e seus contornos enquanto complementaridade horizontal, em que ocorre a reciprocidade das existências. Ao fazer a reconceitualização desse par complementar por meio das mulheres, porque segundo ela, são as mulheres que são subordinadas, e construir um equilíbrio na comunidade e na sociedade, recuperando o poder das redes de solidariedade e as decisões comunitárias superando as relações individuais.

Verifica-se que as proposições teóricas e práticas políticas decoloniais, em suas diversas manifestações, ofertam um pensamento crítico para que possamos compreender a especificidade política de nossas sociedades. Renunciando paradigmas dominantes atrelados a modernidade ocidental, colonialista e capitalista, tais propostas questionam as narrativas da história oficial e revelam como se configuraram as hierarquias sociais.

Para Ochy Curiel (2019) o feminismo decolonial, traz uma nova perspectiva de análise para que possamos entender de forma mais complexa as relações e enlaçamentos de raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. Essas propostas, desenvolvidas por feministas indígenas, afrodescendentes, populares, feministas lésbicas, têm questionado as formas como o feminismo hegemônico, branco, branco-mestiço e com privilégio de classe entende a subordinação das mulheres, a partir de suas próprias experiências localizadas, reproduzindo o racismo, o classismo e o heterossexismo em suas teorias (CURIEL, 2019, p.121).

Em “*Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial*” Ochy Curiel (2019), nos aponta as diferenças entre o feminismo decolonial e pós-colonial, pois enxerga que existem confusões e interpretações divergentes sobre essas perspectivas epistemológicas e políticas, e, portanto, devem-se pontuar suas principais diferenças.

Assim, a pesquisadora entende que o feminismo pós-colonial propõe outra narrativa, em detrimento do feminismo hegemônico e introduz a importância do debate de raça e classe para entender as relações geopolíticas. Para ela, uma grande contribuição do feminismo pós-colonial está nos conceitos de *colonização discursiva* e *violência epistêmica*, elaborados

respectivamente pelas autoras indianas Chandra Mohanty (2002), (2008) e Gayatri Spivak (2010). Nas palavras de Curiel (2012, p. 124-125) o argumento central dessas duas categorias:

Refere-se às críticas ao conhecimento produzido sobre as mulheres do Terceiro Mundo, geralmente por intelectuais brancxs e do Norte global, que tomam essas mulheres desprovidas de agência e somente vítimas, criando uma relação saber-poder estabelecida a partir de lugares de sexo, raça, sexualidade e geopolítica. Ainda que os contextos em que esses conceitos foram aplicados pelas autoras sejam diferentes da América Latina e do Caribe, eles se aplicam perfeitamente a nós. Teorias, categorias e conceitos europeus e norte-americanos são transportados para a nossa região sem uma recontextualização, com a finalidade de analisar as realidades de muitas mulheres que se convertem em objetos de estudo de feministas com privilégios institucionais e acadêmicos, além de privilégios de raça, classe e sexualidade.

A crítica de Ochy Curiel (2019) às feministas pós-coloniais é que por mais que elas façam disputas epistêmicas em espaços acadêmicos, não há em seu entendimento um envolvimento político das mesmas, nos movimentos sociais. Isto limita as possibilidades de descolonização do saber, pois não reconhecem as categorias elaboradas nas práticas políticas das mulheres, sem privilégios sociais em suas comunidades.

Sobre o feminismo decolonial, ela assinala que os processos de descolonização ocorreram com as lutas dos povos indígenas e negros no período colonial, e que desde então surgiram epistemologia. Deste modo, práticas descolonizadas já haviam sido feitas mesmo antes de se definir o que se denominou de decolonial. Portanto, uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade são constitutivos da episteme moderna colonial, elas não são apenas eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno (CURIEL, 2019).

Sobre as condições e genealogia do feminismo decolonial, Yuderkys Espinosa Miñoso (2019) afirma que esta corrente coleta, revisa e dialoga com os pensamentos e produções de pensadores, intelectuais, ativistas e combatentes, feministas ou não, de ascendência africana, indígena, mestiço popular, camponeses e migrantes racializados, bem como os acadêmicos brancos comprometidos com a subalternidade na América Latina e no mundo. Para essa filósofa esse pensamento é nutrido pelas diversas tradições críticas da modernidade ocidental e do heteropatriarcado, mas também para a própria teoria feminista, e assim aponta cinco linhas gerais da genealogia do feminismo decolonial.

Na primeira linha cita que o feminismo decolonial é um herdeiro direto do feminismo negro, colorido e do terceiro mundo nos Estados Unidos, que emerge da crítica à teorização feminista clássica centrada no gênero e sua proposta aponta para um direcionamento interseccional de opressões (classe, raça, gênero, sexualidade). Ao mesmo tempo, propõe-se recuperar o legado crítico de mulheres e feministas afrodescendentes e indígenas, que da América Latina levantaram o problema de sua invisibilidade e inferioridade dentro de seus movimentos e dentro do próprio feminismo, começando um trabalho de revisão do papel e a importância que tiveram na realização e resistência de suas comunidades.

A segunda linha se refere ao legado crítico proposto pelo feminismo pós-colonial que abordam a invisibilidade, o apagamento e a subalternidade dos sujeitos produzidos pelo patriarcado e pelo colonialismo, trazendo o enfoque nas vozes e realidades das mulheres colonizadas e nas questões de gênero como caminho para realizar uma crítica pós-colonial, e também fazem crítica ao colonialismo da academia feminista baseada no norte e a ideia de privilégio epistêmico. Como terceira linha genealógica, Miñoso (2019) aponta o movimento feminista atual autônomo na latino-americana, que foi desenvolvido desde a década de noventa em sua denúncia da dependência política e econômica, em que eles introduzem políticas de desenvolvimento em países do terceiro mundo, bem como o processo de institucionalização de movimentos sociais que impõem uma agenda útil de direitos globais e interesses neocoloniais.

E, na quarta linha, são as contribuições de algumas das teorias feministas ocidentais que, em sua tentativa de revisão crítica da teoria feminista, forneceram metodologias e categorias de análise que feministas decoloniais recorrem, geralmente depois de revê-los. Para a autora, apesar de problemáticos eles geralmente são úteis na revisão crítica do feminismo e, operando dentro de uma estrutura analítica como o do feminismo decolonial, interessado em criticar o eurocentrismo e o racismo epistêmico, pode funcionar de maneira diferente, reunindo uma espécie de estágio intermediário na tarefa de descolonizar feminismo.

Por último, a produção da corrente crítica latino-americanista revisitada hoje, de onde uma historização da modernidade ocidental é realizada como produto do processo de conquista e colonização da América. Estas contribuições permitem uma revisão das categorias de classificação social (raça, sexo, natureza-cultura, Europa-América, civilização-barbárie) como uma operação específica por meio da qual é produzida e imposta através da violência, um sistema de diferenças que justifica e naturaliza o sistema capitalista, heteropatriarcal e racista que cria a Europa como o centro da civilização (MIÑOSO, 2019).

Para Yuderkys Espinosa Miñoso (2019) os caminhos da pesquisa e da análise crítica são cada vez mais variados para este encontro entre decolonialidade, anti-racismo e feminismo na América Latina. O campo é tão fértil que todos os dias a lista de tópicos de pesquisa e reflexão e análises em andamento, retornando ao campo de preocupação, está se expandindo cada vez mais e possibilitando a tarefa de renunciar às referências eurocêntricas do feminismo no continente, rejeitando tratamentos de fragmentação de opressão/dominação.

Finalizando este capítulo, observa-se que as mulheres e os feminismos têm dialogado com a construção das mais variadas perspectivas. Deste modo, para pensar a condição das mulheres camponesas, as teorias feministas negras e decolonial se aproximam da realidade dessas mulheres. Ambas correntes fazem o chamado para que as análises de raça, gênero, classe ou etnicidade não sejam encaradas como natural, ou mesmo, marcadores que limitam ou paralisam a agência dos sujeitos, mas, sobretudo, que estas opressões que atravessam os diversos contextos sociais e relações estabelecidas, possam possibilitar ações insurgentes.

4 MULHERES DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS NA LUTA PELA TERRA E DEFESA DA VIDA

Todas As Vidas

Vive dentro de mim
uma cabocla velha
de mau-olhado,
acocorada ao pé do borralho,
olhando para o fogo.
Benze quebranto.
Bota feitiço...
Ogum. Orixá.
Macumba, terreiro.
Ogã, pai de santo...
Vive dentro de mim
a lavadeira do Rio Vermelho.
Seu cheiro gostoso
d'água e sabão.
Rodilha de pano.
Trouxa de roupa,
pedra de anil.
Sua coroa verde de são-caetano.
Vive dentro de mim
a mulher cozinheira.
Pimenta e cebola.
Quitute benfeito.
Panela de barro.
Taipa de lenha.
Cozinha antiga
toda pretinha.
Bem cacheada de picumã.
Pedra pontuda.
Cumbuco de coco.
Pisando alho-sal.
Vive dentro de mim
a mulher do povo.
Bem proletária.
Bem linguaruda,
desabusada, sem preconceitos,
de casca-grossa,
de chinelinha,
e filharada.

Vive dentro de mim
a mulher roceira.
- Enxerto da terra,
meio casmurra.
Trabalhadeira.
Madrugadeira.
Analfabeta.

De pé no chão.
Bem parideira.
Bem criadeira.
Seus doze filhos
Seus vinte netos.

Vive dentro de mim
a mulher da vida.
Minha irmãzinha...
Fingindo alegre seu triste fado.

Todas as vidas dentro de mim:
Na minha vida -
a vida mera das obscuras.

(Cora Coralina)

O campo brasileiro apresenta uma diversidade de lutas no sentido de garantir a existência dessa categoria social dentro de um contexto em que ocorre intenso processo de desterritorialização. No interior dessas lutas, constituíram-se identidades múltiplas, que afirmam a diversidade de situações e demandas específicas, e neste caso, localizo as lutas dos femininos camponeses, em razão da força expressa na capacidade de mobilização e organização, em torno da luta pela terra.

Historicamente, a estrutura fundiária do Brasil tem sido desigual desde os tempos coloniais. As capitanias hereditárias e depois as sesmarias são a origem da grande maioria dos latifúndios do país. Acrescido a estes dois movimentos têm-se os processos sociais de cada lugar, que vai passar a dominialidade das terras públicas para as privadas.

Com o processo de independência e o fim da escravidão, os governantes do país permitiram a possibilidade de se obter a posse da terra. No entanto, isso somente seria possível com a Lei de Terras de 1850, que dava o direito à terra a quem tivesse poder de compra, impossibilitando escravizados libertos ao acesso a terra. Acerca dessas condições históricas e sociais que regularam a ocupação do espaço agrário brasileiro, Germani (2006) afirma que as terras livres se tornaram:

Terras aprisionadas nas mãos de poucos onde se convive com manifestações constantes de violência sem igual. Uma história de ocupação que gerou e consolidou uma estrutura de propriedade das mais concentradas do mundo e, o pior, uma imensidão de terras sem uso algum. Como consequência, uma legião de agricultores sem trabalho e sem terras (GERMANI, 2006, p.142.).

Discutir sobre o campo brasileiro nos remete a enfatizar os problemas referentes à questão agrária, que se relacionam, especialmente, à propriedade da terra e à concentração fundiária; aos processos de expropriação, exclusão dos trabalhadores, camponeses e assalariados; à luta pela terra e reforma agrária, aos modelos de desenvolvimento da agropecuária e aos padrões tecnológicos. Toda a dimensão política, econômica e social que envolve a questão agrária (FERNANDES, 2001).

Assim, a discussão sobre questão agrária ainda permanece atual, devido à emergência dos movimentos sociais de luta pela terra no campo e, sobretudo, como salienta Franco (2004), por ser uma relação de poder, uma relação social em contínuo movimento, guiada pelo enfrentamento de forças entre os interesses do capital fortalecidos pelo Estado e as formas de resistência dos camponeses e trabalhadores.

No Brasil, a questão fundiária sempre foi disputada no processo de dominação. Desde o período colonial a violência contra os povos indígenas e comunidades negras, a partir da

escravidão e da exploração, expropriavam das mulheres e homens os meios de produção e destruíam os seus modos de vida e trabalho. Essa violência foi ganhando institucionalidade e se materializando na forma jurídica da propriedade da terra fundada na grilagem, falsificação de documentos, corrupção e diversas ações de violência contra comunidades residentes. Este processo demarca, desde aquela época até os dias de hoje, processos de lutas camponesas, de resistência contra o avanço do modelo explorador do capital. Essas histórias não foram bem contadas, são histórias da resistência de mulheres e homens pobres em defesa da terra, da água, da floresta e da vida (JAHN; PEREIRA, 2009).

Em diferentes épocas e lugares, as lutas femininas foram se constituindo no decorrer da história, possibilitando mobilizações que permitiram transformações nos modos vida e de sentido sobre os gêneros e suas relações. Neste sentido, destaca-se o protagonismo das mulheres camponesas na luta pela terra, suas formas organizativas e sistematizadas a partir das primeiras associações de trabalhadores/as no campo. Elas participaram das lutas por direitos, melhores condições de trabalho e acesso aos meios de produção.

Ressalta-se que ao referir-me aos sujeitos femininos camponesinos como “mulheres camponesas”, não se tem intenção de definir uma categoria homogeneizante, mas agrupar uma pluralidade e diversidade de mulheres que povoam os diversos territórios do campo brasileiro e que se nomeiam enquanto: agricultoras familiares, indígenas, quilombolas, trabalhadoras rurais, assentadas, quebradeiras de coco, seringueiras, extrativistas, pescadoras e marisqueiras, ou ainda, camponesas.

Refletir sobre as multiplicidades das lutas que são encarnadas pelos feminismos camponesinos permite olhar para um conjunto de formas de constituição étnica de grupos em luta, ou seja, se coloca na questão agrária, uma amplitude de mobilização social para luta. Além disso, as formas de fazer e pensar o conhecimento a partir da realidade das mulheres do campo, das águas e das florestas proporcionam aberturas epistêmicas, que podem estar relacionadas às perspectivas feministas e principalmente através das experiências e modos de vida produzidos pelas mulheres em sua relação com a terra.

Segundo Almeida (2008), o campo brasileiro apresenta uma diversidade de formas de existência coletiva de diferentes povos e grupos sociais em suas relações com a natureza e, por um bom tempo, o termo “camponês” foi um elemento fundamental de mobilização e organização política e que, dentre os movimentos de luta pela terra, são os movimentos de mulheres que mais se utilizam da categoria “camponesa” para mobilização das lutas e suas pautas. Assegura ainda que:

As novas denominações que designamos movimentos e que espelham um conjunto de práticas organizativas traduzem transformações políticas mais profundas na capacidade de mobilização destes grupos face ao poder do Estado e em defesa dos territórios que estão socialmente construindo. Em virtude disto é que se pode dizer que mais do que uma estratégia de discurso tem-se o advento de categorias que se afirmam através de uma existência coletiva, politizando não apenas as nomeações da vida cotidiana, mas também um certo modo de viver e suas práticas rotineiras no uso dos recursos naturais (ALMEIDA, 2008, p.88-89).

Em suas diversas multiplicidades as mulheres do campo, das águas e das florestas têm assumido no contexto histórico das lutas e resistências, um protagonismo vital na defesa da terra, dos seus territórios e suas comunidades ameaçadas pelo modelo econômico do capital. De todo modo, os contextos espaciais em que essas mulheres se situam são diversos, no entanto a interseccionalidade entre classe, raça/etnia e gênero amplia as possibilidades de ação política dos femininos camponeses.

A ação feminina camponesa de incorporar elementos de suas identidades e os marcadores sociais que as recortam para o movimento de luta pela terra acaba por assumir uma postura de ruptura com a atitude colonialista homogeneizante, que historicamente apagou as diferenças étnicas e raciais, culturais e territoriais. Desde modo, insurgem as ações infrapolíticas individuais e coletivas que consequentemente amplia as pautas reivindicatórias nas instâncias dos movimentos sociais e, redimensionando a ótica da questão agrária, incorporam a perspectiva feminista, racial e de classe.

Neste capítulo, se evidencia, brevemente, o contexto histórico dos movimentos de mulheres camponesas, na tentativa de demonstrar que essa construção organizativa de certa maneira fundamenta uma epistemologia teórica e política e, portanto, devem ser incorporadas as análises da questão agrária brasileira.

4.1 A CONDIÇÃO FEMININA NO CAMPO

A condição feminina no campo é uma dimensão da questão agrária, porque ela tem sua centralidade inserida em um processo muito maior, que é aquele relativo ao embate, a partir das relações de gênero, onde são identificadas as relações assimétricas que expressam as relações de poder. A presença feminina significa a continuidade e a permanência da terra enquanto patrimônio, e da terra de trabalho, onde se reproduz os modos de vida e igualmente o resultado do trabalho, reafirmando a ligação da família com a terra (REIS, 2013).

Na América Latina, quase 40% das mulheres que vivem no campo não tem renda própria, contra 14% dos homens na mesma situação. Menos de um terço, possui a titularidade da terra que residem além da ausência generalizada de reconhecimento aos diversos tipos de trabalhos realizados pelas mulheres. Além de cumprir um papel fundamental no lar, também assumem as atividades produtivas para assegurarem a estabilidade e a sobrevivência de suas famílias. No Brasil a população rural feminina brasileira compõe-se de mais de 14 milhões de pessoas, representando 48% da população deste espaço (IBGE, 2010). Cerca de 34% das mulheres não possuem rendimento monetário e aproximadamente 25% são pessoas responsáveis por famílias, com maior incidência em famílias monoparentais – ou seja, composta pela responsável, sem cônjuge e com filhos(as) (IBGE, 2010; 2014).

Karla Hora (2018) aponta que as mulheres do campo, das florestas e das águas têm importante papel na agricultura familiar e camponesa. Elas são responsáveis, em grande parte, pela produção destinada ao autoconsumo familiar e pelas práticas agroecológicas e reprodução de sementes crioulas, garantindo qualidade de vida na família e na sociedade e manejo ambiental adequado às unidades de produção familiares (p.442). Porém os dados revelam que as condições de vulnerabilidade social a que estão submetidas, exigem ações de políticas públicas.

O último censo agropecuário realizado em 2017, demonstra que persiste uma profunda desigualdade no acesso a terra pelas mulheres. Na tabela abaixo apresentamos o número de direção dos estabelecimentos agropecuários, a distribuição está dividida por cor ou raça, segundo o sexo do produtor.

Tabela 01 – Estabelecimentos agropecuários dirigidos pelo produtor, por cor, ou raça, segundo o sexo do produtor- Brasil-2017

Sexo do produtor	Estabelecimentos agropecuários dirigidos pelo produtor, por cor ou raça					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Total	5 056 525	2 297 013	423 408	31 108	2 248 549	56 447
Homem	4 110 450	1 951 438	319 380	25 593	1 772 209	41 830
Mulher	946 075	345 575	104 028	5 515	476 340	14 617

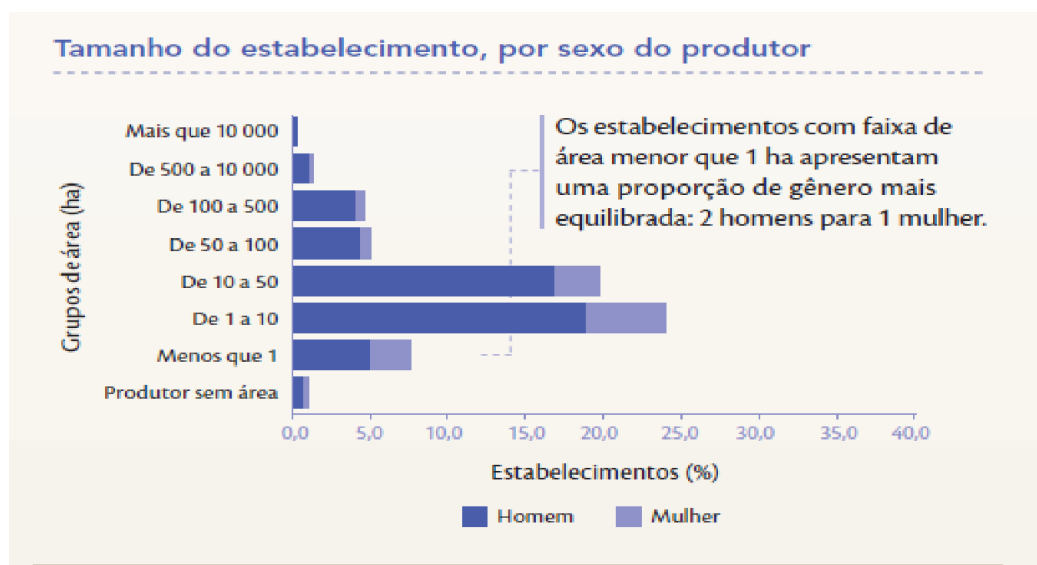
Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

A proporção de estabelecimentos em que as dirigentes são mulheres é inferior à dos homens. Com base nesses números da Tabela 01, observa-se que 81% dos produtores são do sexo masculino e 19% do sexo feminino representando um aumento na participação das

mulheres, pois no Censo Agropecuário de 2006 representavam 13% do total de produtores. Por cor do produtor, temos a seguinte distribuição: brancos 45%; pretos 8%; amarelos 1%; pardos 44% e indígenas 1% (IBGE, 2019).

O que se observa é a existência de uma enorme desigualdade, marcada profundamente pela imbricação de classe, gênero e raça-etnia na distribuição das terras no Brasil. Nobre (2012) constatou que o acesso desigual das mulheres a terra é ainda mais evidente quando se analisa a área média por condição do produtor. Os estabelecimentos em que as mulheres são as responsáveis têm áreas médias inferiores à metade da área média dos estabelecimentos em que os homens são responsáveis nas condições de proprietários e arrendatários, e próximas à metade nos casos em que eles são parceiros e ocupantes.

Figura 07 - Tamanho do estabelecimento, por sexo do produtor- Brasil 2017



Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

Os indicadores e os diversos estudos sobre a condição feminina no campo evidenciam a invisibilidade da mulher rural, que sofre com a falta ou acesso insuficiente à propriedade da terra, aos recursos produtivos, ao financiamento, à conectividade, à água potável, à educação e capacitação, à saúde e à justiça (OTERO, 2019).

As mulheres camponesas, dentro dos seus diversos contextos, exercem um papel central na produção de alimentos e na preservação dos recursos naturais e, mesmo sem reconhecimento, sempre estiveram presentes no espaço público, na produção da sobrevivência e enquanto guardiãs históricas da cadeia alimentar (FISCHER, 2006).

Presentes nas atividades agroecológicas, nos quintais produtivos e roçados, elas são detentoras dos saberes e culturas de seus povos, transmitindo de geração a geração suas experiências no manejo da água, das florestas, do solo e das sementes. As mulheres também se fazem presentes na criação de animais, floricultura e lavoura, atividades que estão relacionadas ao consumo e aos cuidados domésticos, por serem realizadas em torno da casa. Entretanto, essa relação oculta o caráter produtivo das demais atividades, que acabam sendo consideradas como extensão do lar. Por esta razão, tem-se o desafio de mensurar o trabalho realizado pelas mulheres do campo nas estatísticas oficiais, pois, mesmo participando de forma ativa na produção, o acesso a terra esteve durante muito tempo associada à sua condição civil (BUTTO; HORA; DANTAS, 2010).

Para Fischer (2006), no cotidiano rural, as mulheres estão nas duas pontas da cadeia alimentar: na produção agrícola e na transformação desses produtos em alimentos. Trata-se de um processo que articula os espaços da roça e da casa, que se configuram, como espaços público e privado. Porém, essa configuração no campo se torna peculiar, visto que, na prática, as mulheres camponesas são atuantes na produção. Portanto, os dualismos público/produção e privado/reprodução não são uma moldura de análise das experiências femininas no âmbito rural.

Um dos aspectos que devem ser considerados ao descrever a condição da mulher no campo é a desvalorização do seu trabalho. Alguns estudos de autoras como Miriam Abramovay (2000) e Anita Brumer (2004) apontam que a produção familiar é um *locus* privilegiado para se perceber o significado do trabalho feminino, geralmente, visto como acessório, complementar, ideia pautada na concepção cultural da divisão sexual do trabalho em que cabe ao homem a função de provedor, sendo as mulheres responsabilizadas pelos encargos maternos e domésticos. Acerca disso, Heredia (2006, p.04), assegura que:

Na agricultura familiar, além do trabalho na casa, as mulheres participam do trabalho na agricultura e se responsabilizam pelo “quintal”, onde podem realizar atividades agrícolas (hortas, pequeno roçado para consumo, transformação de alimentos) e o trato dos animais, especialmente aqueles de pequeno porte destinados ao consumo direto da família. Estas atividades não são consideradas como trabalho porque não são contabilizadas em termos monetários. Com isto, também não é considerado como trabalho o esforço que demanda a sua realização, nem mesmo nos casos em que a existência desses produtos contribui, como todos os outros, para conformar a renda da unidade familiar, seja via consumo direto ou via venda. Em outras palavras, para a mulher rural em regime de economia familiar, o trabalho agrícola é uma extensão das suas tarefas domésticas, e, portanto não considerado com “trabalho” (HEREDIA, 2006, p.04).

Os estudos sobre o cotidiano das mulheres camponesas revelam que há uma articulação do trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres, recorrente da necessidade de manter a família, que em geral, não é remunerado, realiza-se de forma cíclica e descontínua, modelado pelos acontecimentos familiares e pelas identidades de gênero, visto como ajuda. Não há uma clara distinção entre os limites do lar e do trabalho, entre as atividades domésticas e as tarefas agrícolas, entre as responsabilidades dos filhos e a vida comunitária.

A obra *Gênero, família e trabalho no Brasil* (2005) apresenta uma coletânea de estudos que abrange diversos aspectos das relações de gênero no ambiente familiar, especificamente ao que se refere às percepções sobre inserção das mulheres na força de trabalho, divisão do trabalho doméstico, papel da maternidade e do casamento e relação entre satisfação individual e vida familiar. Esta obra evidencia que as dimensões das relações sociais da família e trabalho estão conectadas, tendo vínculos estreitos entre estruturação e reprodução da família e lugares ocupados por homens e mulheres na vida social.

As pesquisadoras organizadoras deste estudo, Araújo e Scalón (2005), constataram que, ao longo da história, na associação desses vínculos, um padrão observado como característico dominante no tempo e no espaço é a existência de relações de gênero marcadas por uma hierarquia entre os sujeitos, assumindo os homens posição dominante, e uma divisão de atribuições assimetricamente valorizadas, a divisão sexual do trabalho, responsabilizando as mulheres pela reprodução e tarefas domésticas, esferas desvalorizadas socialmente, e os homens pelo que se nomeou o domínio da produção e pelas atividades que se remetem a vida pública com valor social.

Ainda segundo as autoras, embora a ruptura com o tradicional devido à modernidade tenha se inserido nessas duas dimensões, as transformações não foram lineares. Assim como em todas as esferas da vida, as relações de gênero entre familiares são entrelaçadas pela emergência constante de novos valores e atitudes que possibilitam dinâmicas inovadoras de interação, convivendo com formas tradicionais e conservadoras de perceber e conduzir tais relações.

Na sociedade contemporânea, os conflitos entre tradição e modernidade, entre a afirmação da individualidade e vivências coletivas, o público e o privado, espaços divididos em suas formas de organizar a reprodução da vida cotidiana, e entre os significados e as consequências dos pertencimentos de gênero: ser homem ou mulher, encontram na organização da vida doméstica e nas relações familiares intensos pontos de experiências, por ser um espaço privilegiado de vivências, de interação afetiva e orientação da vida diária, constituída por conflitos, tensões e prazeres.

Ainda com intenção de apreender as várias dimensões das relações de gênero que se estabelecem na dinâmica entre família e trabalho, Sorj (2005) identifica tendências na percepção das desigualdades relativas à divisão sexual do trabalho, elegendo algumas variáveis relacionadas aos papéis atribuídos a homens e mulheres: O declínio da família nuclear, a ascensão das famílias monoparentais femininas, o avanço das taxas de separação e divórcio, a queda da fecundidade e o maior nível de escolaridade das mulheres, aliam-se à atuação do movimento feminista na redefinição das identidades de gênero diante das desigualdades.

Ao elencar tais mudanças, a autora nos convida a refletir em que sentido os valores tradicionalmente estabelecidos em relação à família e aos papéis de gênero estariam em situação de igualdade nas esferas da família e do trabalho. Sua ideia é mostrar que a participação no mercado de trabalho, a educação e a geração influenciam de forma significativa para iniciativas direcionadas à igualdade de gênero. O aumento do nível de escolaridade das mulheres permitiu novas oportunidades de ação prática e de entendimento do mundo e delas próprias.

A militância feminista contribuiu para redefinição das identidades de gênero, ao conceber tais desigualdades como moralmente injustas. Todas as mudanças culturais relacionadas ao papel de gênero valorizam a autonomia das mulheres, promovendo grandes impactos na legitimidade do modelo tradicional da divisão sexual do trabalho.

No entanto, em espaços rurais, a realização desigual de tarefas entre os sexos na unidade de produção familiar sugere que o trabalho da mulher é condicionado à extensão do seu papel de mãe, esposa, dona-de-casa, - características tradicionais na construção da identidade feminina. Ainda que as mulheres participem de todas as atividades do campo, o trabalho feminino continua sendo visto como “ajuda”, mesmo quando são responsáveis por significativa parcela da produção para o consumo. Porém, em termos de geração de renda e jornadas de trabalho, sua contribuição é considerada pouco relevante nestes espaços. Esse mesmo padrão de subordinação está presente no contexto do meio rural brasileiro. A generalizada ausência de reconhecimento dos diversos tipos de trabalho desenvolvidos pelas mulheres é parte constituinte da dinâmica das relações de gênero (RUA; ABRAMOVAY, 2000).

A atuação feminina no campo está muito além do espaço privado do lar, as mulheres participam efetivamente do processo produtivo na roça, na plantação, na colheita e nas casas de farinha, bem como, nas lutas que se referem à defesa dos seus territórios e melhoria da condição do espaço agrário. O trabalho feminino no campo demonstra a necessidade de que se

reconheça o desempenho das mulheres no desenvolvimento do espaço agrário, de maneira a serem reconhecidas enquanto produtoras desse meio.

Sales (2007) assinala que a presença das mulheres rurais na produção agrícola familiar é um fato, pois mesmo na invisibilidade, elas estão ocupando terras, plantando, colhendo, e cultivando o desejo de ter uma terra livre e usufruí-la com seu trabalho. Presentes na casa, no quintal, na roça e na luta pela terra, as mulheres tiveram ainda de lutar pelo direito de serem reconhecidas como trabalhadoras. A emergência das mulheres rurais nos movimentos sociais proporcionou seu aparecimento como sujeito político, rompendo sua invisibilidade como trabalhadora, e é a partir desse lugar de produtoras/trabalhadoras que elas se colocam na luta por reconhecimento, direito e visibilidade.

4.2 MOVIMENTO DE MULHERES CAMPELINAS

Na década de 1980 as mulheres camponesas surgem no bojo da explosão dos movimentos sociais, não apenas no Brasil, mas em vários países, questionando os modelos econômicos concentradores de riqueza e a falta de democracia e participação popular nas esferas governamentais, especialmente na América Latina.

As inquietações das mulheres rurais partem das reivindicações que se referiam aos direitos trabalhistas oriundos do reconhecimento das agricultoras como “produtoras rurais”; a garantia dos direitos sociais e previdenciários das trabalhadoras rurais; os direitos sindicais; e questões relacionadas à saúde das mulheres.

Maria Ignez Paulilo (2016), em sua obra *“Mulheres rurais: quatro décadas de diálogo”*, apresenta um amplo estudo sobre mulheres em contextos agrários na interface com as pesquisas feministas, e evidencia nesta coletânea de textos, a dimensão do trabalho, seja ele remunerado ou não, como uma categoria central para as mulheres do campo como uma forma de torná-las visíveis e valorizadas. Para a autora, o trabalho está no cerne de uma das “principais conquistas dos movimentos de mulheres agricultoras que, junto com outros movimentos ligados ao campo, lutou para que as esposas envolvidas na produção agrícola familiar fossem consideradas “produtoras rurais” e não “do lar” (PAULILO, 2016, p.179).

Paulilo (2009) ao se debruçar sobre o movimento de mulheres agricultoras argumenta que a valorização do trabalho feminino no campo, foi intensificada com o surgimento dos movimentos autônomos de mulheres camponesas na década de 80. As mobilizações essencialmente se deram pelo seu reconhecimento profissional como agricultoras. Esse reconhecimento passou a ser fundamental para que as mulheres pudessem acessar alguns

direitos, em especial os previdenciários, mas também passassem a se associar aos sindicatos. Tratava-se de mudar o estatuto do trabalho feminino, considerado como “ajuda”, numa família em que o trabalho masculino era o mais valorizado.

A luta pelo direito à terra por parte das mulheres é central na agenda dos movimentos femininos rurais, para Deere (2004) a reforma agrária no Brasil sob uma análise de gênero demonstra ainda um baixo número de beneficiárias comparado a outros países latino-americanos. A autora afirma que devido à distribuição e titularidade da terra ser uma opção conjunta, dificultou a conquista do direito a esse bem pelas mulheres. Associadas às práticas culturais sexistas em que dão o poder ao homem de representar a família. Somente com a inserção feminina nos movimentos sociais e sindicais na década de 80 e 90 as mulheres passaram a reivindicar o reconhecimento efetivo de seus direitos a terra.

O reconhecimento da importância dos direitos da mulher a terra acontece geralmente por duas razões, o que nós temos chamado de argumentos ‘produtivista’ e ‘de empoderamento’. O argumento produtivista refere-se ao reconhecimento de que o direito das mulheres a terra está associado com o aumento do bem-estar de mulheres e seus filhos, bem como com sua produtividade e, portanto, com o bem estar de sua comunidade e sociedade. O argumento do empoderamento reconhece que os direitos das mulheres à terra são decisivos para aumentar seu poder de barganha dentro da família e da comunidade, para acabar com sua subordinação aos homens e, assim, atingir uma real igualdade entre homens e mulheres. No Brasil as mulheres ganharam o direito formal a terra como um subproduto do processo de alcançar a igualdade entre homens e mulheres em todas as suas dimensões legais, através da expansão dos direitos da mulher na Constituição de 1988. Mas a obtenção de mecanismos específicos de inclusão de mulheres na reforma agrária – para aumentar a parcela de mulheres com direitos efetivos à terra – não foi alcançado até que os argumentos produtivistas fossem mais bem compreendidos e internalizados tanto pelo Estado como por todos os movimentos sociais rurais (DEERE, 2004, p.176-177).

Nesse período no Brasil emergem muitos movimentos sociais, com forte influência da ala progressista da Igreja Católica. No âmbito rural, a influência da igreja foi essencial para participação e integração feminina no movimento, pois as cerimônias religiosas eram um dos poucos espaços que as mulheres participavam.

No decorrer do tempo, as participantes começaram a não mais se identificar com as possibilidades oferecidas pela Igreja Católica, pois mesmo com alguns movimentos progressistas, ainda se fundamentava em preceitos patriarcais e de restrição ao comportamento sexual e contraceptivo, e assim as mulheres passam a reivindicar pautas relacionadas às suas próprias aspirações.

Conte (2018), ao abordar a luta das mulheres camponesas nos contextos do Brasil e indígenas do México, a partir das organizações populares e coletivos, descreve que:

Desde o final dos anos de 1970, a maioria das mulheres, especialmente as camponesas, com a contribuição das pastorais progressistas, começou a se perceber excluída da sociedade e sem direitos, embora os homens da roça também possuíssem quase nada, como trabalhadores. Foi a partir dessa percepção de atuar como líderes das comunidades e algumas poucas em sindicatos de trabalhadores rurais, ou mesmo nos movimentos populares rurais que surgiam na época, que elas começaram a querer mudar essa realidade. Assim, iniciaram organizações de base fazendo discussões acerca de sua situação de vida, para serem levadas em consideração por governos e entidades locais e, desse modo, construíram organizações específicas de mulheres. Até então, elas não tinham espaços de legitimidade para suas pautas específicas, ou era muito pouco espaço. De forma generalizada, suas pautas e reivindicações não eram consideradas ou eram tidas como de pouca importância na luta geral, especialmente no movimento sindical (CONTE 2018, p.57)

Na metade dos anos 80, a luta das trabalhadoras rurais abre novos espaços políticos em que a fala das mulheres começa a ser franqueada. As principais reivindicações foram pela sindicalização, emissão de documentos, direitos previdenciários e participação política. A participação em movimentos sociais estimula as mulheres a romper com a divisão de papéis, com o lugar já predeterminado na família, no trabalho, e a ocupar espaço no campo político.

Tendo em vista a ação coletiva feminina nas áreas rurais do Ceará, Sales (2007) faz uma retomada histórica para compreender a organização das lutas nessa região, e quais as consequências delas para as agricultoras no reconhecimento da sua condição enquanto trabalhadora e seus direitos. Na perspectiva da autora, o despertar pela luta das mulheres no mundo, no Brasil, chegou ao campo e marcou o percurso das mulheres. As Conferências Mundiais, a aprovação da Década da Mulher (1975-1985) e a instalação do Ano Internacional da Mulher, em 1975, foram acontecimentos impulsionadores na luta pelos direitos das mulheres.

Nos registros do Movimento de Mulheres Camponesas (2018) consta que, em 1986, ocorreu em São Paulo, o I Encontro Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, com mulheres de 16 estados, para analisar a realidade das mulheres camponesas em todo o país e as lutas em comum. Deste encontro foram tiradas linhas de atuação conjunta, como a luta pela participação política das mulheres, luta contra toda forma de opressão e discriminação, e colocarem as demandas das mulheres dentro da luta da classe trabalhadora, a sindicalização e organização de mulheres dentro dos sindicatos.

A atuação conjunta naquele período pela luta dos direitos das mulheres resultou no surgimento de propostas à nova constituição. De forma organizada as mulheres pressionaram, por meio de caravanas à Brasília e recorrendo aos parlamentares, para garantir o Reconhecimento da Profissão de Trabalhadora Rural na Constituição Cidadã de 1988, assim, garantindo o direito a aposentadoria rural, na condição de seguradas especiais aos cinquenta e cinco anos de idade. Nessa luta, as mulheres também conquistaram reconhecimento pelo seu trabalho e outros benefícios para as trabalhadoras e também para os trabalhadores rurais, foi uma das maiores conquistas para as camponesas até hoje (MMC, 2018).

Acerca destas conquistas Siliprandi (2015), relata:

Entre 1986 e 1988, todos os movimentos de mulheres do Brasil- incluindo o das rurais - mobilizaram-se para influenciar na elaboração da nova Constituição Nacional, promulgada em 1988. As mulheres rurais estiveram presentes como participantes ativas, organizando abaixo-assinados (um deles com cem mil assinaturas) e realizando marchas até Brasília para defender a ampliação dos seus direitos civis. Obtiveram duas importantes conquistas na nova Carta: a menção explícita ao direito das mulheres à terra e sua inclusão como beneficiárias da previdência social para todos os fins (aposentadorias, seguro-saúde, licença-maternidade) na condição de seguradas especiais (SILIPRANDI, 2015,p.119).

Após a conquista dos direitos previdenciários, as mulheres enfrentaram dificuldade para comprovar sua categoria profissional, pois muitas não tinham sequer documentos pessoais básicos. Assim os movimentos femininos promovem a Campanha Nacional: “Nenhuma Trabalhadora Rural sem Documentos”, garantindo o direito à cidadania para as mulheres camponesas. As mulheres seguiram se organizando em nível estadual e também regional e, assim, em 1988, surgem as Articulações de Movimentos de Mulheres Trabalhadoras do Campo da região Sul e da região Nordeste.

No início dos anos 90, as mulheres passaram a lutar por saúde pública e integral de qualidade e para todos, ou seja, pelo SUS, pela regulamentação dos direitos previdenciários conquistados nas lutas durante a constituinte. A partir de então, iniciam uma campanha para aprovação e regulamentação do salário maternidade, e com a mobilização, pressão e organização das camponesas, conquistaram em 1994 o direito ao Salário maternidade para as mulheres do campo.

Naquele mesmo ano as mulheres camponesas do Brasil, participam do I Congresso da CLOC (Coordenação Latino Americana das Organizações do Campo), uma articulação continental de movimentos de camponeses/as, indígenas e negros/as, e então mobilizadas na

luta pelo salário maternidade, as mulheres dos movimentos autônomos junto a organizações femininas mistas camponesas organizam a luta por meio da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais - ANMTR, constituída em 1995 (MMC, 2018, p. 7-8.).

Em 2004, alguns movimentos autônomos de mulheres, abrigados sob diferentes denominações, se uniram sob uma única sigla, o MMC - Movimento de Mulheres Camponesas, atraindo as mulheres para os movimentos com questões trabalhistas como: serem consideradas produtoras rurais, com direito a assistência em caso de acidente de trabalho, aposentadoria, salário maternidade, pensão de viuvez.

A Constituição de 1988 abriu possibilidades para reivindicação desses direitos, que aos poucos foram sendo regulamentados, pois as questões trabalhistas eram mais pautadas do que as questões relacionadas às desigualdades de gênero. No entanto, a partir dos anos 90, as militantes foram provocadas a inserir as pautas propriamente feministas, e as mulheres iniciam um movimento mais autônomo frente à igreja, ao Estado e aos partidos políticos (PAULILO, 2009).

Uma reflexão importante trazida por Paulilo (2009) é de que a transição do enfoque trabalhista para o de gênero implicou algumas dificuldades. No seu argumento, o MMC carrega como herança de suas origens, a ideia de que os direitos humanos são universais e se somam no sentido de luta por um país mais livre e democrático, de modo que as contradições entre liberdade e igualdade são pouco questionáveis, pressupondo-se então que o que é bom para o conjunto da família é, compulsoriamente, bom para as mulheres. Isso é reforçado pelo próprio conceito de “agricultura familiar”, que apresenta uma visão harmônica da família no campo, baseada na construção de que os conflitos internos entre os cônjuges, e entre estes e os filhos, podem ser resolvidos sem extrapolar a esfera doméstica, porém ver-se uma forte tradição patriarcal nestas relações, e estão relacionadas com o acesso terra.

Carneiro (1994) em suas pesquisas sobre a participação política e a condição social das mulheres do campo, afirma que as reivindicações das agricultoras significavam a sua afirmação como sujeitos produtivos e também a aceitação do seu papel de gênero tradicional, como produtoras de alimentos e, portanto, do papel de esposas e mães. Neste caso, são posturas contraditórias, porque ao tempo que elas desafiam esse papel, por exigirem reconhecimento profissional, também reafirmam a “simbiose mulher-terra-família” como elemento constituinte da identidade feminina no campo.

No decorrer da luta política das mulheres rurais, no entanto, forma-se uma consciência pela busca da igualdade entre homens e mulheres, alimentada pela luta contra a desigualdade

social. Com isso, a visão da identidade feminina camponesa sofrerá mudanças, posteriormente, em virtude da sua aproximação com os ideários feministas.

Siliprandi (2004) através dos dados da Fundação Perseu Abramo, constatou que a situação de precariedade de meios de subsistência, historicamente presentes no campo brasileiro, combinada com a ideologia patriarcal no campo, tinha como efeito a vulnerabilidade das mulheres camponesas, mais do que as urbanas, a violência de todos os tipos. Segundo esta pesquisa, suas aspirações eram de ter maior acesso ao mercado de trabalho e aos estudos, como forma de ganharem autonomia.

Um dos desdobramentos da luta por direitos das mulheres rurais nos anos recentes foi a instituição de políticas públicas voltadas para o atendimento de suas demandas específicas, embora muitas pesquisas demonstrem que ainda há muito a se alcançar em termos de igualdade. Muitas conquistas foram adquiridas nas últimas décadas, as possibilidades das mulheres rurais em espaços públicos, em decorrência do aumento das atividades não agrícolas, e por desejo das próprias mulheres em participarem mais da vida fora das propriedades, também é resultado das reivindicações dos movimentos femininos organizados.

A organização das mulheres do campo tem se dado nos sindicatos e nos movimentos sociais, em associações, cooperativas, grupos de produção e na criação de centros de formação. Esses grupos vêm se unindo aos diversos movimentos para pressionar o Estado na adequação das políticas públicas às propostas das mulheres, de forma que vão reafirmando na sociedade a suas especificidades como mulheres do campo.

O surgimento dos movimentos de mulheres camponesas, sejam eles das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTR/NE), do Movimento de Mulheres Agricultoras em Santa Catarina, ou Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais no Rio Grande do Sul, em suas construções, vão articulando debate em torno dos temas como classe e gênero e passam a tensionar, na medida em que se produz um encontro entre as pautas classistas do sindicalismo ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as bandeiras do feminismo.

Os movimentos passam a elaborar questões relacionadas a reivindicações específicas das mulheres, colocando o tema “gênero” num local central da pauta política. Nesses espaços são múltiplas e contraditórias as mediações, impondo dinâmicas que não só geram disputas entre as chamadas organizações mistas e as de mulheres, como também refletem em grande medida as divisões que recortam as organizações que disputam a representação dos trabalhadores do campo.

A respeito do cruzamento entre classe e gênero, Paulilo (2009) argumenta que a luta das mulheres para serem consideradas “produtoras rurais” não significou necessariamente

uma busca de mudança nas relações entre homens e mulheres, e que mesmo uma forte consciência das desigualdades de classe não leva, por adição, a uma preocupação semelhante com as desigualdades entre os gêneros. Até o ano de 1993, as lideranças femininas promoviam dentro dos movimentos de luta pela terra a participação das mulheres nos grupos produtivos de assentamentos e comunidades rurais, porém alguns estudos apontam que mesmo com todo envolvimento na luta pela terra, após a obtenção da terra era comum às mulheres estarem subordinadas aos homens.

Dentro do próprio MST por muito tempo o debate de gênero não era bem acolhido, mas a efervescência da luta política no interior do movimento mobilizou as mulheres a pautar questões específicas de gênero. Em 1995, o MST inicia uma série de mudanças em suas pautas referentes às mulheres e realiza no ano seguinte o I Encontro de Mulheres Militantes do MST, em que se cria o Coletivo Nacional de Mulheres (SILIPRANDI, 2015).

Diante das contradições estruturais da sociedade as mulheres camponesas entenderam que a luta pela igualdade de participação política deve ser realizada junto com a luta de classes, no enfrentamento ao sistema capitalista, patriarcal e racista.

Assim, os movimentos de mulheres camponesas passam a incorporar na luta pela terra, as intersecções de gênero, raça e classe, entendendo que classe trabalhadora tem sexo e raça, e que incorporar esses marcadores na pauta não divide a luta, mas desvela as condições desiguais. Um exemplo disso é o MMC, que ampliou suas pautas nas lutas incorporando o debate racial como estrutural no combate às opressões.

É importante ressaltar que o caráter da luta dos movimentos de mulheres camponesas estava assentado sobre a luta de classes e de gênero. Para as camponesas as lutas de gênero, classe e raça são inseparáveis, se entrelaçam e devem ser assumidas por mulheres e homens em todos os momentos e espaços, em vista da construção do projeto democrático e popular. É preciso transformar as relações sociais de gênero que oprimem e discriminam as mulheres, e que não reconhecem seu trabalho produtivo no campo, além de desvalorizar e sobrecarregá-las com o trabalho reprodutivo que é fundamental para a manutenção do modo de vida camponês. Mas também afirmamos que é preciso transformar a sociedade capitalista, superar todas as formas de dominação e exploração da sociedade patriarcal, capitalista e racista. Essas são mudanças totalmente interligadas, uma não acontece de forma completa sem a outra (MMC, 2018, p.6-7).

Ao analisarmos a formação do campesinato brasileiro, e, sobretudo olhar para as mulheres deste espaço, grande parte delas são negras e indígenas, portanto, o debate étnico racial deve estar nas lutas pela terra e território. As condições de vida da população negra e indígena são as piores, pois são as que menos têm acesso à escola, saúde e oportunidade de

trabalho digno, e sobre as mulheres negras e indígenas incide a responsabilidade não assumida pelo Estado e os estigmas sociais, sendo assim inegável que nesse sistema capitalista, patriarcal e racista são as mulheres negras e indígenas as mais atingidas, as mais violentadas (MMC, 2018).

A relação entre a luta pela terra e o debate da questão racial no Brasil, assinalam os aspectos dos femininos negros e decoloniais debatidos anteriormente para uma análise aproximada das mulheres camponesas e resistência negra brasileira. Como já foi dito, a exploração das mulheres negras remonta ao período escravista colonial, que se estrutura pelo racismo, com a manutenção do latifúndio e monoculturas, que transformaram a questão agrária e racial bases que fomentaram a desigualdade social no Brasil.

Nessa conjuntura, as mulheres negras camponesas foram relegadas à pobreza e à marginalidade, submetidas a distintas explorações no que se conforma hoje como campo brasileiro, aprofundadas pelo patriarcado e o racismo. Contudo, como afirmam Pacheco e Pereira (2018), a resistência negra brasileira é feminina, negra e camponesa, pois estas desenvolveram formas importantes de participação e liderança na organização de ações de resistência ao sistema escravista que seguiu após a abolição até os dias de hoje. Deste modo, ainda segundo as autoras, enfrentar uma luta que interseccione as relações sociais de raça, gênero e classe com a questão da terra, demanda a conquista de espaços em diferentes dimensões da existência.

As mulheres camponesas negras têm buscado dar resposta à altura dos desafios do seu tempo fazendo o enfrentamento ao agronegócio e ao capital por dentro dos movimentos populares do campo, e podem-se observar as ações dos grupos políticos de luta das mulheres quilombolas, marisqueiras, pescadoras, entre outras organizações. Ainda, existem muitos desafios postos para dar visibilidade ao trabalho das mulheres camponesas no enraizamento da cultura camponesa, considerando sua raiz afro-brasileira e pautando a superação dos altos índices de violência, a dificuldade de acesso às políticas públicas e os obstáculos na defesa do seu território.

De modo geral, os movimentos de mulheres rurais do MST e MMC ganham mais visibilidade pela sua maior organicidade e capacidade de mobilização da luta feminina camponesa, no entanto, outros movimentos e organizações autônomas surgiram na década de 80. Assim, surge a Articulação das Mulheres Quebradeiras de Coco no norte do Brasil, como resistência aos fazendeiros que impediam o acesso aos babaçuais que eram de uso coletivo das mulheres, comprometendo a sobrevivência de suas famílias. Do conflito pela não

derrubada e cercamento das árvores, as quebradeiras de coco passaram a lutar pelo acesso a terra.

Andrade (2007) analisou as narrativas de mulheres camponesas quebradeiras de coco e os conflitos em que estiveram envolvidas no Maranhão, e observou em sua pesquisa etnográfica que nesse período de luta pelo acesso aos babaquais, os depoimentos das quebradeiras de coco sempre remetiam como o “*tempo do coco preso*”,

O *tempo do coco preso*, repetidas vezes enunciado nas narrativas, aponta, por inversão, para um traço diacrítico da identidade desses grupos. Esses grupos lutaram contra o fechamento dos babaquais, pela libertação de um recurso vegetal que, em seus sistemas de representação da natureza, era pensado e vivido como um recurso aberto, a ser apropriado pelo trabalho familiar e não para ser açambarcado individualmente pelos fazendeiros. O *tempo do coco preso* é, portanto, de dor, de sofrimento, de fome, de perda de identidade. Isso porque não havia mais terras para cultivar. A expropriação já se completara. As terras já se haviam transformado em pastagens, via incentivos oficiais, e o extrativismo do babaçu se apresentava como única alternativa de sobrevivência às famílias camponesas. Dentre as atividades econômicas dantes praticadas – cultivo do solo, extrativismo, caça, artesanato, pesca – as famílias viam-se, subitamente, restritas à coleta e quebra do coco e venda das amêndoas aos fazendeiros. De atividade preponderantemente feminina, passara a constituir-se na única a garantir a alimentação do grupo familiar e a ser praticada por homens, mulheres, crianças, jovens e idosos. Completando o cerco à economia camponesa, os fazendeiros haviam passado a cercar os cocais, a prender o coco como dizem as informantes. Tratava-se, portanto, de lutar para libertá-lo, de modo a se libertarem a si mesmas e as suas famílias (ANDRADE, 2007.p.447).

Em outros espaços, os camponeses denominaram a sujeição aos fazendeiros nos conflitos agrários como *tempo de cativo*, o que representaria estarem sujeitos ao controle dos latifundiários, proprietários de terras, e desejavam o acesso a terra livre para plantar. As mulheres quebradeiras lutavam para libertar o coco, cercado pelo arame, queimado, extinto e morto. A luta pela preservação deste recurso vegetal ainda é das mulheres, que buscam aproveitar essa matéria-prima integralmente para evitar que se transforme em carvão para siderúrgicas (ANDRADE, 2007).

O movimento das mulheres quebradeiras de coco-babaçu, de certo modo, apresentava um caráter ecológico. A pauta que impulsionou a luta foi à defesa da natureza, e se estendeu pelos estados do Piauí, Maranhão, Pará e Tocantins. Um dos marcos de conquista deste movimento foi à consolidação de uma identidade política forte entre as trabalhadoras, “ser quebradeira de coco deixou de ser uma vergonha e passou a ser motivo de orgulho para suas integrantes, por estar identificado com uma luta social e ambiental” (SILIPRANDI, 2015, p.122).

As mulheres indígenas também começaram a se organizar no final dos anos de 1980, realizaram pequenos encontros indígenas no país, suas organizações estão situadas em grande parte na Amazônia Brasileira. Suas reivindicações têm unido forças ao movimento indígena nacional, e vêm desenvolvendo práticas políticas sob a perspectiva de gênero.

Em seus discursos, as mulheres indígenas pautam a garantia dos territórios nacionais, tendo em vista que a sobrevivência de seus povos depende desse substrato material. Buscam também alternativas de sobrevivência e o direito à saúde e à educação que atendam às suas especificidades, e os debates relacionados às questões de gênero.

Ângela Sacchi (2006) descreve o processo organizativo das mulheres indígenas no Brasil, destacando as suas principais reivindicações:

As principais demandas das mulheres indígenas nas diversas áreas- condição de saúde, políticas de educação, manutenção da tradição, acesso a terra, desenvolvimento de alternativas econômicas, combate à discriminação e violência contra mulher – aparecem inter-relacionadas. A não regularização das terras indígenas em muitos locais, e mesmo aquelas, em que houve tal regularização, tem permitido a entrada de uma série de problemas que afetam os povos indígenas em geral, as mulheres em particular. A inserção das mulheres no movimento indígena tem fomentado a discussão não só destas problemáticas como de novas reivindicações, pois estão preocupadas com as situações coletivas de seus povos e não somente com as próprias condições (SACCHI, 2006, p.141).

Outro segmento rural que se organizou nesse período foram as mulheres e os homens quilombolas. A formação dos quilombos no Brasil emerge da escravidão negra no período colonial na primeira metade do século XVI, e da resistência dos povos negros cativos ao sistema escravista. Mesmo após a extinção do período de escravização dos povos africanos, os quilombos persistiram e continuaram se organizando, resultando na constituição do que hoje se denomina os territórios “remanescentes de quilombos”, que atualmente se configuram por comunidades rurais formadas por descendentes de negros escravizados ou não.

Os grupos que hoje formam os remanescentes de comunidades de quilombos se constituíram a partir de uma diversidade de processos, que envolvem fugas com ocupação de terras livres ou isoladas, por meio de heranças, doações, recebimentos de terras com pagamentos de serviços prestados ao Estado ou mesmo a permanência nas terras que ocupavam e cultivando no interior das grandes propriedades, compra de terras, tanto no período escravocrata quanto após sua extinção (SCHIMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002).

Atualmente as comunidades quilombolas lutam para garantir a sua reprodução e modos de vida, pelo direito ao acesso e permanência na terra negada historicamente e consolidado com a instituição da Lei de Terras de 1850 e, principalmente, pela constituição de um território próprio como condição primordial.

A partir da Constituição Federal promulgada em 1988, cujo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias prevê o reconhecimento da propriedade das terras dos “remanescentes das comunidades dos quilombos”, mesmo após a implementação deste artigo na constituição, o Estado não tem garantido a regularização do que tratava o ato, o que gerou uma mobilização dos movimentos sociais, das comunidades e entidades ligadas à luta pela terra. Por meio do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003 à Fundação Cultural Palmares (FCP) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) passam a atuar na luta por direitos dessas comunidades.

Diante disso, formou-se a Organização de Mulheres Quilombolas, em nível nacional, composta por maioria de camponesas. Siliprandi (2015) aponta que o trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, o desestímulo por parte dos companheiros, e as dificuldades para manter as tradições e modos de vida de suas comunidades, bem como a busca pela superação das desigualdades de gênero são, alguns dos enfrentamentos que se assemelham ao conjunto das agricultoras familiares e camponesas.

A dimensão racial perpassa como centralidade na luta dessas mulheres quilombolas, pois não se pode esquecer que a primeira Lei de Terras, escrita e lavrada no Brasil, datada de 1850, exclui os africanos e seus descendentes da categoria de brasileiros, situando-os numa categoria separada, denominada “libertos”. Desde então, atingidos por todos os tipos de racismos, arbitrariedade e violência que a cor da pele anuncia e denuncia, “os negros foram sistematicamente expulsos ou removidos dos lugares que escolheram para viver, mesmo quando a terra chegou a ser comprada ou foram herdados dos antigos senhores através de testamento lavrado em cartório” (LEITE, 2000, p.335). Devido a isso, para estes sujeitos, o simples ato de apropriação do espaço para reproduzir seus modos de vida, passou a significar um ato de luta, e tudo isso fica nítido quando aparece a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através das gerações.

Além das mulheres quilombolas, outro movimento que se constituiu nesse período foi o das mulheres pescadoras, sua participação política se efetiva na década de 90, com a inclusão dos pescadores artesanais como segurados especiais, a partir da efetivação dos direitos previdenciários a todos os trabalhadores e trabalhadoras da atividade pesqueira.

Rios (2017) evidencia que nas últimas décadas as comunidades tradicionais pesqueiras lutam pelo reconhecimento dos seus direitos, isso porque mesmo existindo instrumentos legais que regulem esses direitos, por vezes não assistem todas as especificidades que envolvem o seu modo de vida e/ou suas territorialidades.

Outro elemento que impulsionou a luta deste movimento refere-se à forma com que o capital, através do Estado, empresas privadas (nacionais e internacionais) e/ou particulares, tem ocupado e degradado o espaço dessas comunidades, num ritmo cada vez mais crescente. A expulsão de famílias, a redução das áreas de pesca e a contaminação das águas, manguezais e pescados, por exemplo, têm sido um conjunto de fenômenos observados em diversas comunidades pesqueiras do país, em decorrência da expansão do modelo urbano-industrial nas zonas costeiras (RIOS, 2017, p.26). Não se pode esquecer, como nos alerta Kuhn e Germani (2010), que a pesca artesanal se desenvolve articulada às atividades em terra e água, essa articulação em terra não se limita apenas à prática da agricultura, mas, historicamente, o acesso à água é mediado pelo acesso a terra. “É difícil pescar quando o pescador vive a quilômetros de distância do mar ou do rio. Assim, compreende-se que é a garantia do acesso à terra que garante o acesso à água” (p.04).

As mulheres pescadoras também enfrentaram muitas dificuldades para serem reconhecidas como profissionais, e por este motivo elas se organizam nas entidades representativas de classe como pescadoras, para terem reconhecimento profissional e garantia de direitos sociais.

Goes e Cordeiro (2018) assinalam que a “luta pelo reconhecimento profissional das mulheres resultou na formação, em 2006, da Articulação Nacional das Pescadoras que, além de ser instrumento das reivindicações das mulheres, também diz da constituição de uma posição identitária no setor pesqueiro: a pescadora” (p.780).

Os movimentos de mulheres camponesas citados demonstram que a luta pela terra e a questão agrária brasileira é multifacetada e complexa. O surgimento da mobilização política dos sujeitos femininos camponeses ampliou as plataformas de luta, reafirmando suas identidades enquanto mulheres, e aprofundando questões relacionadas aos segmentos específicos de mulheres extrativistas, pescadoras, agricultoras, assentadas, quilombolas, quebradeiras de coco, em suas diversidades de contextos territoriais e identitárias, como apontam Siliprandi e Cintrão (2015):

Desse modo, as lutas por elas travadas nos diversos espaços – doméstico/familiar, nos movimentos sociais e nas arenas de participação política e

social, como aquelas instituídas pelo Estado – complexificaram-se. Além disso, elas também participaram “[...] ativamente da construção de associações de produtores, cooperativas e experiências de produção e comercialização de produtos agrícolas, extrativistas, da pesca e artesanais, ajudando a construir as redes de economia solidária e de produção agroecológica hoje existentes no país” (SILIPRANDI; CINTRÃO, 2015, p. 578).

Todas essas mobilizações culminaram na elaboração de políticas públicas para a população rural, resultado da capacidade desses grupos sociais se constituírem em movimentos e organizações para pautarem suas demandas, obtendo legitimidade junto à sociedade e o Estado e, por sua vez, incidindo sobre a agenda pública.

No caso das mulheres, houve avanços em seu reconhecimento como sujeitos de direitos, que, mesmo de forma leniente, se tornaram beneficiárias das políticas estatais, bem como aos poucos foram incorporando uma dimensão feminista em suas reivindicações, ao incluir os debates e discursos sobre o direito da mulher e condição para construção da igualdade de gênero (SILIPRANDI; CINTRÃO, 2015).

A mobilização de mulheres rurais evoluiu na sua forma de organização como no seu aparecimento público, a Marcha das Margaridas- cujo nome é uma homenagem à líder sindical rural Maria Alves, assassinada em 1982- é um exemplo mais expressivo de organização das mulheres do campo, das águas e das florestas no Brasil. A primeira marcha aconteceu no ano 2000 se configurando uma das maiores manifestações públicas de mulheres trabalhadoras ocorridas em Brasília. A marcha é realizada a cada quatro anos, a última edição ocorreu no ano de 2019. De acordo com (SILIPRANDI, 2015, p. 127), Margarida Maria Alves foi:

Eleita presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Alagoa Grande, na Paraíba, em 1973 (e reeleita quatro outras vezes, sucessivamente), assassinada em 12 de agosto de 1983 por pistoleiros contratados por latifundiários donos de usinas de cana-de-açúcar da região. Enquanto sindicalista, defendeu a garantia dos direitos dos assalariados, sistematicamente descumpridos pelos patrões. Tornou-se, após a sua morte, um símbolo do envolvimento das mulheres na luta dos trabalhadores rurais, ficando conhecida por sua frase “Da luta eu não fujo”, pronunciada pouco tempo antes de morrer.

O nome e a história de Margarida Maria Alves moveram, além de várias mulheres a procurarem melhores condições de vida no campo, a Marcha das Margaridas, que é a maior mobilização de mulheres da América Latina. “As margaridas, que são extrativistas,

assentadas, camponesas, quilombolas, indígenas, etc., marcham em busca de desenvolvimento sustentável, autonomia e liberdade” (FERREIRA, 2018, p.49).

Siliprandi e Cintrão (2015) analisam que a mobilização política das mulheres surpreendeu a sociedade e os próprios movimentos rurais, ao extrapolar o que seria esperado em relação às suas atribuições de gênero. O movimento feminino do campo não tem se limitado somente a reivindicar a sua inclusão nas políticas públicas, mas avançam na proposta de elaboração de um modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro que articula estratégias de movimentos ecológicos e ambientais com os elementos trazidos pelos debates feministas, como o próprio MMC que vem elaborando uma prática política de um feminismo camponês e popular.

É evidente que uma série de reivindicações dos movimentos de mulheres foi atendida nos últimos anos no Brasil, especialmente por meio de programas e ações do Estado para promoção de uma equidade de gênero. Sobretudo nos setores do governo sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, sensíveis a esses temas e questões. Neste governo criou-se a Secretaria Especial de Política para as Mulheres e também no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Programa de Promoção da Igualdade de Gênero, Raça e Etnia (Ppigre).

Apesar de todos os esforços, as mulheres do campo, das matas e das florestas ainda enfrentam uma séria de dificuldades e violências, principalmente diante da expansão do agronegócio e dos impactos dos grandes empreendimentos do capital, que geram uma série de conflitos.

Em nome do avanço econômico, avolumam-se os impactos socioterritoriais sobre os grupos socioterritoriais sobre os grupos sociais mais vulnerabilizados, como as mulheres, provocando repercussões negativas sobre suas vidas, trabalho e saúde. Esse desenvolvimento oculta transformações territoriais que têm, ao longo desses anos, expulsado populações inteiras dos seus locais de produção e reprodução ou torna seus modos de vidas inviáveis [...] As transformações nos territórios, advindas da implementação de megaempreendimentos também provocam, explicitamente, o aumento dos riscos de estupros e outras violências sexuais, gravide indesejada e o aumento de problemas relacionados à saúde emocional das mulheres (BASTER, 2019, p.85).

Segundo levantamento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 2018, entre os anos de 2009 a 2018 as mulheres camponesas sofreram algum tipo de violência. Neste período, 38 mulheres foram assassinadas, 80 sofreram tentativas de assassinato, 409 receberam ameaças de morte, 22 morreram em consequência de conflitos, 111 foram presas, 410 foram detidas e

37 estupradas (BASTER, 2019). Esses dados evidenciam que as mulheres do campo têm sido ao longo dos anos, silenciadas, tanto pela tentativa de invisibilidade de suas lutas, como pelo tombamento de suas vidas ceifadas pela violência gerada pelos conflitos agrários, associada às opressões patriarcais tão presentes no campo.

Para Baster (2019), a estrutura agrária do Brasil impõe às mulheres mais restrições do que aos homens, no acesso a terra, água, sementes, tecnologias, créditos e assistência técnica. São também discriminadas no mercado de trabalho rurais e assumem as responsabilidades pelo trabalho não remunerado, já que cuidam do trabalho da família e cuidado dos filhos.

Além de serem as maiores vítimas de violência e exploração sexual em decorrência da instalação de projetos de desenvolvimento, “há uma tendência do aumento de violência contra as mulheres no campo, em especial por causa de conflitos pela terra, água e por defenderem territórios indígenas, quilombolas e outros” (BASTER, 2019, p.82).

Os conflitos agrários estão associados a um conjunto de desigualdades estruturais resultantes do tipo de desenvolvimento do capital que no campo atua perversamente através do extrativismo lucrativo, atividades de produção e expansão da mineração, do agronegócio, da monocultura e grandes empreendimentos, constituinte de um modelo econômico que segue contra a lógica de sobrevivência realizada com saberes ancestrais, em grande parte por mulheres.

As mulheres cada vez mais têm assumido seus lugares na luta pela terra, e questionado, sobretudo, as opressões impostas pelo patriarcado, passando a se posicionar de forma diferente nas disputas territoriais, e diante das estruturas e das relações sociais de poder. As reivindicações das mulheres pelo direito à terra foram formalmente atendidas na Constituição Federal de 1988, a qual estabelecia que, nas terras a serem distribuídas através de reforma agrária, “o título de domínio e a concessão de uso serão conferidos ao homem ou à mulher, ou a ambos, independentemente do estado civil” (DEERE, 2004, p.176). Após a Constituição de 1988 não houve avanços em relação à implementação dos direitos das mulheres a terra e, em 2000, os movimentos sociais rurais defenderem com sucesso os direitos da mulher a terra em âmbito nacional.

O atual cenário político do Brasil não se apresenta favorável para a promoção de ações políticas em prol dos povos do campo e, especificamente para as mulheres. Com a destituição do cargo da presidenta *Dilma* Rousseff, por um processo de impeachment articulado por um golpe político e midiático em 2016, as políticas para as mulheres no geral e as rurais em particular, são extintas na nova plataforma de governo, sendo esta gestada pela perspectiva neoliberal e amplamente conservadora.

Hora (2018) demonstra em seu artigo sobre a luta das mulheres rurais por políticas públicas pós-golpe 2016, que a extinção de setores governamentais como o MDA e a Secretaria de Políticas para Mulher e a própria Diretoria de Política para mulheres do campo, perdeu-se o espaço institucional de debates e negociações das diferentes organizações rurais e acabou com a interlocução do governo federal com os movimentos e organizações de mulheres camponesas. A conjuntura política atual limitou as possibilidades do exercício de reivindicação dos direitos e das mulheres. No entanto, estes femininos seguem suas trilhas e marchas de resistência, construindo em suas esferas cotidianas ações infrapolíticas por meio de projetos agroecológicos e processos educativos, seja no âmbito do movimento, na resistência dos seus modos de vida ou nas universidades produzindo e disputando saberes e elaborando epistemologias.

4.3 MULHERES CAMPESINAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

O povo negro percebeu que os “quarenta acre e uma mula” da emancipação era um boato mal intencionado. Teriam de lutar pela terra; teriam de lutar pelo poder político. E depois de séculos de privação educacional, reivindicaram com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender. Por isso, assim como suas irmãs e irmãos em todo Sul, a população negra recentemente liberta de Memphis se reuniu e decidiu que a educação era sua maior prioridade.

(Angela Davis)

A citação acima de Angela Davis reafirma o pensamento de Arroyo (2012) de que “a disputa pela terra é mais do que pela terra”. Terra é vida, trabalho, é disputa entre processos civilizatórios” (p.87). A luta pela terra se relaciona diretamente com os processos educativos e de humanização dos sujeitos que trabalham e vivem no campo.

Atualmente o acesso à educação é uma das principais reivindicações das mulheres camponesas, sendo pauta na agenda da Marcha das Margaridas o fortalecimento de um projeto de educação voltado especificamente para o campo, que teve também vários avanços com o Movimento Por uma Educação do Campo, embora inegavelmente beneficiem as mulheres rurais, ainda permanece como desafio a inserção efetiva da perspectiva de gênero. Conte (2018) denuncia que:

No campo da educação e da saúde, estão as pautas permanentes de lutas das mulheres camponesas e indígenas, assim como reivindicações por melhores condições de trabalho. No campo educacional, os aprendizados da luta são considerados fundamentais para se poder viver melhor e, dessa maneira, a

educação é mais ampla do que a escolarização, implicando conscientização, politização, inclusive, transformações econômicas, sociais e culturais. Na perspectiva educativa é de grande importância a experiência, como um “fazer-se” no caso das mulheres camponesas e indígenas como sujeitos de ação, conhecimento e luta pela construção de uma sociedade sem discriminação, opressão e exploração (CONTE, 2018, p.43-44).

A autora parte do pressuposto que a inserção das mulheres nas lutas sociais tem uma dimensão educativa, que vai muito além da instrução formal escolar. No processo da luta de organização e elaboração de estratégias na constituição de suas identidades ocorre uma mudança de consciência para uma consciência crítica. Deste modo, Conte (2018) reconhece a importância dos movimentos sociais como locus de aprendizados possibilitando contestações que por vezes não se encontram em ambientes formais escolares.

Para Faleiro e Farias (2017) o acesso ao ensino superior foi ao longo da história negado às classes populares e do campo, a partir do desenvolvimento de um conhecimento de base dominante, com a finalidade de formação da elite, sendo essa sua função ao longo do século XX no Brasil. Porém, segundo os autores desde o final do século XX e início do século XXI, com o processo de redemocratização do país e o fortalecimento dos Movimentos Sociais do Campo, vem ocorrendo um movimento de exigência social e política da democratização do acesso à universidade como bem da sociedade, dando às populações do campo a possibilidade de ingressarem nesse nível de ensino.

Uma questão específica à realidade brasileira é a de que há no Brasil uma desigualdade substantiva, histórica, no atendimento aos direitos humanos e sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, povos tradicionais, quilombolas e indígenas), e particularmente, no acesso à educação pública (escolarização básica, técnica, superior), em relação ao conjunto da população.

Os movimentos de trabalhadores do campo denunciam essa negação histórica e defende a “Escola do Campo no Campo”, escola indígena, quilombola nos seus territórios. É a partir deste cenário de contradições e invisibilidade que configuram o campo brasileiro e que surge a Educação do Campo, aqui entendida não enquanto modalidade de ensino, mas enquanto uma proposta político pedagógica, perpassando por todos os níveis de ensino, na articulação com a extensão e a pesquisa universitária.

A Educação do Campo se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atendam aos interesses sociais dos trabalhadores do campo, em

especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Segundo Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos do campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART,2012,p.257).

Entende-se por Educação do Campo como uma concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto camponês.

A luta pelo direito à educação a partir de interesses das populações do campo deu origem à formulação da Educação do Campo. Essa luta nasceu do confronto de modelos de desenvolvimento excludentes e dominantes que submeteram as populações do campo à exploração e à precariedade das suas condições de vida, em que a educação antes de tudo pode representar um instrumento de ruptura da ordem estabelecida.

A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença a terra e nas formas de organização solidária, realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Em 1997 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) organiza o I Encontro Nacional de Educadoras(es) da Reforma Agrária– ENERA.

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual, *meio rural*, como o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas, quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da educação que se volta

ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com esta preocupação mais ampla, temos uma preocupação especial com o resgate do conceito *camponês*. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos (...). Essas palavras [que identificam os diferentes tipos de camponeses] denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São os trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.25-26).

Nesta Conferência houve um processo de reflexão sobre o que estava acontecendo no campo e também com a educação. Tendo como parâmetro a luta popular que acontecia no campo, a Pedagogia Socialista, a concepção Libertadora de Paulo Freire e a concepção de Educação Popular, começaram um movimento de formulação e prática de outra educação para os trabalhadores do campo, vinculada a um novo modelo de desenvolvimento do campo.

Segundo Caldart (2012), a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo, os movimentos sociais interrogam à sociedade brasileira: por que em nossa formação social os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propaganda universalização da educação básica não inclui os trabalhadores? Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade.

A Educação do campo se destaca como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido, pela luta da educação, com a luta pela terra e Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Estas características definem o que é/pode ser a Educação do Campo, uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem.

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro que recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos

com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas (ARROYO, 2012, p.361).

Como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome, a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território (CALDART, 2012).

Deste modo, discutir sobre a educação das mulheres do campo significa fazer um processo de revelar, legitimar e afirmar o protagonismo destes sujeitos, por tanto tempo ocultada e deslegitimada. Por muito tempo as tensões no campo estão postas, os movimentos sociais se afirmam como sujeitos políticos e de política trazendo a centralidade da terra, do trabalho, da educação, porém existem poucas análises relevantes nas pesquisas educacionais e camponato brasileiro sobre a questão da mulher, o que desvenda as formas de ocultamento ou de classificação, hierarquização dos objetos e sujeitos considerados relevantes (ARROYO, 2012).

Segundo Barreto (2014) o debate sobre as relações entre gênero e educação tem-se mostrado fundamental para a interpretação das sociedades contemporâneas, assim como para a definição de estratégias de desenvolvimento no campo educacional (p.07). As desigualdades de gênero estão presentes na história da educação, de que as mulheres são recorrentemente excluídas ou têm sua participação pouco valorizada, de modo que:

Atualmente, no caso brasileiro, após a implementação das chamadas políticas universalistas de inclusão, é possível observar um lento processo de mudança nesse cenário. Um indicador é o incremento da presença de mulheres no ensino superior, por muitos anos considerado um privilégio masculino. Ainda que seu impacto na transformação do campo educacional e científico demande análises e problematizações, é inegável que a presença feminina nesse nível de ensino tem aumentado significativamente no Brasil (BARRETO, 2014, p. 07)

A educação é um direito e um elemento fundamental da cidadania e da construção da democracia, no entanto, visto que na maior parte do mundo constata-se que a escolaridade feminina ainda inferior à dos homens, superar esse hiato é uma necessidade, pois os

resultados da educação no empoderamento da mulher demonstram-se no aumento do potencial de geração de renda, na autonomia das decisões pessoais e no controle sobre a fecundidade, além da maior participação na vida pública.

Os seus efeitos não são automáticos, pois dependem muito de circunstâncias individuais e dos contextos sociais (nível de desenvolvimento econômico, situação do mercado de trabalho e grau de estratificação sexual) e cultural predominantes. Sendo assim, a inserção das mulheres do campo na Universidade associadas e suas estratégias de resistência de permanência na e pela terra, constitui-se em uma análise que pode trazer contribuições para o fortalecimento das lutas desses sujeitos.

Pode-se afirmar que a Educação do Campo é um projeto educativo de construção de espaços formativos para reflexões acerca da educação, das relações de gênero e dos movimentos sociais que permite potencializar os saberes das pessoas à medida que ocorre a aplicação de parte dos conteúdos na realidade vivida pelas mesmas, estabelecendo uma relação entre teoria e vivências cotidianas.

A implantação das Licenciaturas em Educação do Campo nas universidades brasileiras é resultado desse movimento de luta e tensionamento com o Estado; os movimentos sociais do campo sempre elaboraram estratégias e bandeiras de lutas pela Educação do Campo, democratização da terra, reconhecimento e modos de vida dos sujeitos do campo e comunidades tradicionais, a emancipação das mulheres e da juventude camponesa e a consolidação da Reforma Agrária.

Nesse contexto da Educação do Campo, as licenciaturas em sua estrutura pedagógica apresentam uma natureza contra hegemônica, com conteúdos relacionados e vinculados à vida e ao conhecimento para emancipação humana. Teoria e prática são fundamentais para o processo formativo, valorizando homens e mulheres camponeses, relacionando suas vidas com as práticas pedagógicas. O entendimento da educação é de emancipação, rompendo com a lógica de exploração, empoderando os sujeitos, de modo a contribuir com a organização social, produtiva e cultural camponesa, articulada com os movimentos sociais.

As mulheres do campo, em especial, se tornaram protagonistas ao romperem a sua invisibilidade no meio rural, e passam então a disputar lugares nos espaços acadêmicos para poderem acessar conhecimentos para intervenções em suas comunidades. Assim sendo, muitas mulheres camponesas tiveram a possibilidade de realizarem esse sonho, que de certo modo, também foi inviabilizado pelas relações patriarcais, que rompem com sua autonomia de explorar outras possibilidades de vida. O ingresso na universidade pode ser mais uma

possibilidade de essas mulheres recriarem suas vidas, tendo autonomia para sair de suas casas e ter acesso à educação superior, realizando um sonho (MMC, 2016).

As mulheres camponesas estão a oferecer outras bases conceituais que questionam as referências de concepção de mundo [...] São esferas de reflexão que potenciam e o oferecem possibilidades de ruptura em concepções e bases epistemológicas, que trazem perspectivas de desconstrução e construção de novas concepções em relação a lugares outros de produção de saber, de poder, de racionalidades, de desenvolvimentos, de relação com a natureza. Trazem ainda possibilidades de se construir novos horizontes a se constituírem como campo de conhecimentos a serem disputados de fato (ESMERALDO *et al.*, 2017, p.329).

Para Esmeraldo *et al.* (2017) as mulheres camponesas apresentam ricas experiências concretas que colocam a vida humana na centralidade, seus saberes garantem a manutenção da vida, suas práticas cotidianas na luta e prática da produção no campo elaboram uma crítica ao modelo de racionalidade posto, que se associa a uma dimensão desenvolvimentista, questionam também a ideia de racionalidade e as bases estruturais do modelo hegemônico de produção que é patriarcal e colonizador.

Destarte, a abordagem deste capítulo de recuperar a construção dos movimentos de mulheres do campo em suas diversas especificidades, teve a intencionalidade de dar centralidade à luta feminina no campo, como também afirmar que toda a trajetória organizativa permitiu que as mulheres pudessem estar na Universidade em cursos que tratam da realidade dos sujeitos do campo, demonstrando que a luta feminina vem de longe, em todos os períodos da história na luta por direitos, cidadania, reconhecimento e igualdade contra a exploração e violência.

5 "NA UNIVERSIDADE PUDE ME CONSTITUIR GENTE": INGRESSO, PERCURSOS E ENFRENTAMENTOS DAS MULHERES DO CAMPO NA UNIVERSIDADE

Na universidade, pude abrir a minha mente para enxergar a Educação no Campo como algo precioso, que é um direito nosso, descobri que temos muita força para lutar em busca dos nossos direitos enquanto negros, agricultores e universitários, e algo muito importante, foi poder ver de perto a luta dos movimentos sociais na busca por igualdade, a busca por respeito e reconhecimentos das mulheres, em geral e principalmente das mulheres negras camponesas que todos os dias têm que derrubar gigantes, seja ele do preconceito, racismo, machismo e outros. Durante todo o meu percurso como estudante sinto que cheguei ao lugar certo, aqui posso me debruçar, lutar e expor quem realmente sou: uma mulher preta, camponesa na busca de conquistar cada vez mais lugar na sociedade (ACÁCIA, 24 anos).

A educação na vida das mulheres do campo é uma dimensão que constantemente aparece em suas narrativas. Nos meus estudos realizados durante o mestrado (REIS, 2013), com mulheres agricultoras, era muito comum ouvir relatos como de Dona Célia: “*Uma coisa que não gostei na infância, e sinto até hoje, sabe o que foi? Estudo que eu não tive! Minha vida foi ruim por isso, sinto muito assim triste porque não tive estudo*” (REIS, 2013, p.136). Esse sentimento de pesar e tristeza algumas mulheres traziam por não terem tido a oportunidade de estudar, seja pela dinâmica do trabalho na agricultura, ou mesmo a falta de instituições escolares em suas comunidades.

Naquele mesmo período pesquisadoras como Rua e Abramovay (2000), em trabalhos realizados nos assentamentos rurais, já afirmavam que o setor agropecuário do meio rural brasileiro apresentava os mais baixos índices de escolaridade de toda a sociedade, sendo também o único setor econômico em que o nível de escolarização feminina é menor que a masculina.

A intenção de iniciar este capítulo com o depoimento de Acácia (24 anos) umas das participantes da pesquisa e a fala de Dona Célia trabalhadora rural, parte da reflexão comparativa de uma mulher do campo que não teve acesso ao estudo, com mulheres rurais que estão ingressando na universidade e que tomaram a experiência e resistência das que lhes antecederam, e passam a escrever outra história, ou mesmo reescrevendo uma história das mulheres camponesas, indígenas, quilombolas, agricultoras rurais do agora. Essas mulheres têm nos mostrado que a luta pela e na terra não perpassa somente pela materialidade do território, mas pela emancipação das mentes e dos corpos através dos conhecimentos

produzidos e trazidos por elas para o campo acadêmico, e que ao mesmo tempo vão se constituindo ontologicamente e produzindo epistemologias outras que rompem com o saber eurocêntrico e colonizado.

Assim, a reflexão sobre a inserção e percurso das mulheres do campo na Universidade é perpassada também como uma estratégia da luta pela terra, e que pode compor um projeto de emancipação feminina através da Educação do Campo. Nas próximas linhas que se seguem analisaremos como se deu o processo de ingresso das mulheres na Licenciatura em Educação do Campo na UFRB, através de suas narrativas, e dos dados coletados através do formulário do Google *Forms*, evidenciar as percepções ao longo do percurso formativo na Universidade que as participantes da pesquisa julgam como principais desafios ou enfrentamento.

O sistema educacional ofertado para as mulheres e populações do campo sempre foi precarizado, estrutura física quase inexistente ou em condições degradantes, professores leigos e, muitas vezes, voluntários, recursos pedagógicos descontextualizados sem nenhum investimento, e tempos de aulas em classes multisseriadas. Com essas condições de oferta educacional, a possibilidade de ingresso dos sujeitos do campo no ensino superior era quase impossível, tanto pela pouca oferta de vagas quanto pelo limitado conhecimento transmitido nas escolas rurais e nos anos de escola.

A Educação Básica no Brasil apresenta-se como uma questão que tem mobilizado as políticas públicas educacionais no sentido de promover ações cujo foco seja a promoção de sua qualidade. Especificamente, tratando-se da Educação do Campo, identifica-se historicamente a ausência do Estado brasileiro na promoção de políticas públicas que garantem a democratização e a qualidade da educação destinada à população que vive no campo.

Passado alguns anos, ao me inserir no movimento da Educação do Campo na UFRB, na condição de docente observei que as mulheres rurais estavam não apenas tendo acesso a escolas do ensino básico, mesmo as multisseriadas, como também ingressando no Ensino Superior. Essa mudança tem relação direta com a implantação de políticas públicas no campo da educação para atenderem as camadas populares, sobretudo na expansão do ensino superior no Brasil nos governos do Partido dos Trabalhadores que iniciou com o Ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seguindo com a Ex- Presidenta Dilma Rousseff, através de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a Lei de Cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e os programas de concessão de bolsas de estudo

em instituições de ensino superior com certificação de entidade beneficente de assistência social. Foram políticas importantes para contornar problemas na educação, com investimentos e o processo de interiorização das instituições federais de ensino. No entanto, mesmo com muitas oportunidades trazidas por esses programas, como a expansão do número de vagas e matrículas nas IES federais, criação de universidades a exemplo da própria UFRB, muitos problemas de ordem de execução e planejamento de tais políticas não concretizou os objetivos reais de transformação da educação do país.

Brocco (2017) aponta que em um cenário fortemente marcado pela necessidade de políticas públicas de inclusão social, o Brasil vivenciou um período de reformas no ensino superior. Por um longo tempo, o acesso à universidade brasileira se manteve distante de grande parte da população, instituindo-se num espaço de formação e reprodução das elites dominante no país. Por outro lado, foi um processo marcado por significativas lutas e reivindicações, e o acesso ao ensino superior ganhou maior proporção no espectro social brasileiro.

Outro fator que impulsionou o acesso de mulheres do campo à universidade foi a ação dos movimentos sociais, com destaque ao protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ao inserir em sua agenda de luta o direito da população do campo acessar o ensino superior, em suas diversas formas de mobilização, este movimento conseguiu criar reivindicações que os estados passaram a atender mediante a criação de políticas públicas como as citadas anteriormente. De modo que,

O movimento da educação do campo levantou e expôs ao Estado os diferentes problemas vividos pela população do campo, presentes desde a iniciação na escola até a formação superior universitária. Diante das várias situações que constituem esses problemas — como a falta de escolas do campo; a crescente nucleação, que afirma a precariedade daquelas escolas que ainda se mantêm e que, aos poucos, são fechadas; o insuficiente número de professores e a carência de qualificação necessária para a docência — acrescenta-se a falta de um projeto político- pedagógico voltado ao modelo de vida e de vivência dos sujeitos do campo, com relação à sua realidade (GOHN, ZANCANELLA, 2013, p.59).

No final da década de 1990 o MST, em articulação com outras entidades, realizou a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Os movimentos sociais do campo na luta pela garantia do direito à educação passaram a reivindicar de forma expressiva, junto ao governo federal, uma política educacional pública que viesse a atender as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras rurais.

Nesse momento histórico o Brasil já havia promulgado a Constituição Federal de 1998 e se iniciava um novo processo democrático no país, porém a mercantilização da educação já estava em curso no pacote das políticas neoliberais. Em contrapartida, os movimentos populares propuseram nesta conferência outros modelos de educação para campo, e em 2003 a Educação do Campo foi institucionalizada e assumida pelo MEC no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instituindo um grupo de trabalho para construir uma política de formação de educadores, o PROCAMPO.

Os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os movimentos sociais camponeses em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária. Isso implicou um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como a tantas outras (CALDART, 2009, p. 52).

O documento que orientou a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo destaca que essa política foi concebida para garantir a formação, no âmbito da educação superior, para os educadores que já atuam nas escolas do campo, bem como para a juventude camponesa que nelas possam vir a atuar. (MOLINA, 2017) É desse processo que homens e mulheres do campo passaram a ter como horizonte a possibilidade de ter uma formação universitária.

Na sociedade, em contexto geral, paira a ideia de que os significados e motivos do ingresso na universidade estão relacionados com a oportunidade de ter uma formação acadêmica ou técnica em virtude de se conquistar uma condição financeira melhor ou uma vida mais confortável propícia para mudanças em posições sociais. A universidade é representada como uma fronteira de travessia de uma condição de vida presente para uma melhor condição de vida futura. Essa construção de mobilidade é um contorno singular de uma sociedade capitalista, que anuncia uma vida tranquila a quem trabalha e se esforça, reforçando a ideia de meritocracia, e ao lado da necessidade de sobrevivência.

Para Brocco (2017) isso se justifica dadas as exigências do mercado de trabalho no mundo moderno, a autora assegura que a formação universitária tem sido vista e buscada como uma necessidade na busca de melhores condições de trabalho e remuneração, de modo que a universidade passa a ser um local privilegiado de aquisição de capital cultural institucionalizado, que futuramente será convertido em capital econômico. “O sentido pragmático desse nível de ensino, como elemento para mobilidade social, parece mesclar-se

com uma busca por reconhecimento da sociedade, por ser alguém na vida, por ser alguma coisa, ainda que por meio da condição material” (BROCCO, 2017, p.99).

Os motivos que levaram as mulheres do campo desta pesquisa ao ensino superior têm relação direta com o contexto social aos quais estão inseridas, que é o meio rural e as lutas sociais no campo. Como já mencionado, a presença delas na universidade se deu pela ampla e histórica conquista de movimentos sociais do campo e agentes coletivos, especialmente dos MST, que deram visibilidade às desigualdades sociais que praticamente impediam a presença de pessoas mais pobres e do campo de estarem nas universidades brasileiras. Além disso, fatores subjetivos e individuais também são fundamentais para compreender os motivos de ingresso e escolha pela Licenciatura em Educação do Campo na UFRB. No levantamento de dados, identificamos dez principais razões que levaram as mulheres participantes da pesquisa na escolha desse curso, conforme descrito no fluxograma abaixo:

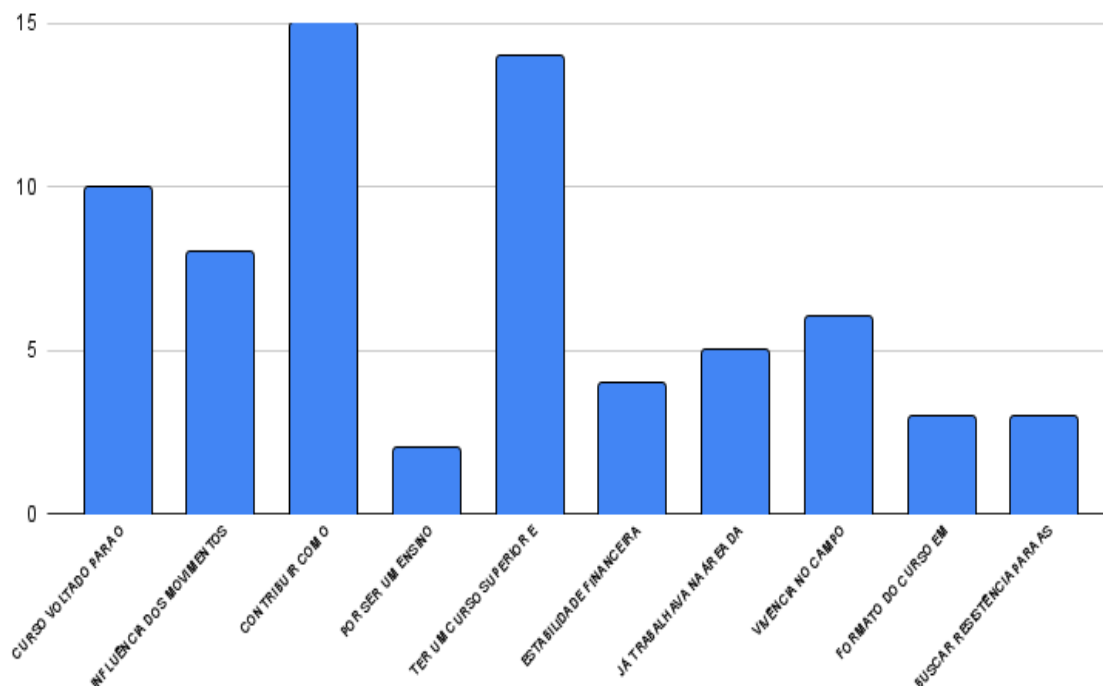
Figura 08 - Principais motivos para o ingresso das mulheres do campo na Ledoc/UFRB



Elaboração: REIS, 2022.
Fonte: Pesquisa de Campo.

A sistematização do fluxograma se baseia nas respostas obtidas através do formulário online. Nos registros coletados evidenciam-se as seguintes respostas, relacionadas aos motivos elencados:

Figura 09- Motivos de escolha do curso



FONTE: Pesquisa de Campo.

Uma constatação é que o curso está tendo êxito em atingir mulheres advindas do campo ou que exercem alguma atividade profissional relacionada ao meio rural, e contribuindo para que essas mulheres possam aumentar seu potencial de atuação e permanecerem em seus próprios contextos, ou seja, no meio rural. No entanto, três dados se destacam: O primeiro é a ideia de que com seu ingresso na universidade e, especificamente, neste curso, elas poderão contribuir com as suas comunidades e territórios de origem. Das 70 respostas obtidas, 15 apontaram este fator como motivo de ingresso na universidade.

O segundo dado está relacionado à perspectiva de cursarem o ensino superior e para muitas delas é um sonho, 14 participantes se posicionaram com esta razão específica, e 10 responderam que escolheram o curso por ser voltado para o meio rural conforme o gráfico exposto acima. Vejamos como uma resposta do questionário online abaixo traduz os dados quantitativos apresentados:

“Primeiro como camponesa sempre tive interesse de cursar nível superior numa área do conhecimento que visasse melhor minha atuação e a vida do povo no campo e sou militante de uma organização social que preza muito pela necessidade dos filhos e filhas dos camponeses e camponesas, acessar os conhecimentos proporcionados pela educação formal como objetivo desta também ser uma ferramenta importante para a transformação social e

garantir a permanência da juventude no campo, então estes dois objetivos me ajudaram a escolher o curso e a UFRB por ser uma das referências na Educação do campo e está mais próxima de minha realidade”.

A partir desse ponto de vista, observa-se que essa discente tem um entendimento que com sua formação pode construir, junto com sua comunidade e o movimento social ao qual pertence, um projeto de construção de novas relações a partir da reconstrução de uma educação voltada para juventude camponesa.

É preciso enfatizar que a luta política de homens e mulheres do campo para ingresso na universidade rompe com essa ideia de mobilidade social, e passam a disputar uma perspectiva de Educação para transformação social e construção de um projeto político pedagógico contra hegemônico, associado a um projeto popular para o Brasil.

Assumindo uma dimensão utópica que se contrapõe ao pensamento do rural como negação histórica dos povos do campo que vivem da/com a terra. São movimentos que ressignificam a si próprios enquanto sujeitos políticos coletivos, e propondo a sua educação com a centralidade do campo como território histórico da disputa pela terra e pela educação (RIBEIRO, 2010).

5.1 “INGRESSAR EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA ERA UM SONHO AO MESMO TEMPO UM DESAFIO”

Ingressar em uma universidade pública era um sonho ao mesmo tempo um desafio. Minhas vivências me fizeram compreender que é necessário ocupar esse latifúndio enquanto mulher, preta e camponesa... A escolha pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo foi por conta de que já é pauta das organizações que participo e também pela oferta da Pedagogia da Alternância (IRÍS, 25 ANOS).

Irís (25 anos) é uma estudante quilombola do curso de Licenciatura em Educação do Campo e declara que entrar na universidade era um “sonho” e, ao mesmo tempo, um “desafio”. Um sonho que parecia distante, mas que se materializou impulsionado por políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior e mobilização coletiva dos grupos sociais; um sonho porque transporta esperança, como afirma Paulo Freire (2001, p. 35) “é impossível existir sem sonhos”.

O desafio se coloca por muitas clivagens e percalços que as mulheres precisam enfrentar para chegarem até a faculdade, sabe-se que esse acesso ainda é limitado e atravessado por muitas dificuldades e que mesmo depois, as desigualdades não são transfiguradas em igualdades de condições. Brocco (2017) aponta que para muitos estudantes

de origem familiar de baixa renda e com reduzido capital cultural, em uma conjuntura de desigualdades sociais e educacionais, o acesso ao ensino superior representa um sonho, no sentido sociológico do termo, versa-se do sonhar acordado, quando o sujeito que sonha é portador de crítica social.

Já a comparação da *universidade* como *latifúndio*, trazida por Irís (25 anos) é compreendida enquanto duas estruturas sociais que operam de modo extremamente desigual e excludente na dinâmica social no Brasil. A concentração fundiária quando analisada dentro de uma perspectiva histórica fica evidente que esta se constituiu como um dos principais obstáculos para pensar o país enquanto um Estado nacional, pois o latifúndio atua de forma determinante na reprodução das estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais responsáveis pela perpetuação do regime de segregação social herdado do período colonial.

De acordo com Oliveira (2001) o campo brasileiro está diretamente ligado ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, sendo contraditório e combinado, isso quer dizer que da mesma forma que se desenvolve reproduzindo relações próprias do capital, constrói também de forma igual e contrária, relações camponesas de produção. Para o autor, a lógica deste sistema econômico gira em torno do processo de produção-reprodução ampliada/mais-valia/produção do capital e reprodução da força de trabalho. Este ciclo de contradição que constrói e destrói formações territoriais em diferentes partes do mundo, ou faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam processos desiguais de valorização e reprodução do capital, conformando as regiões.

A concentração da terra é uma marca da estrutura fundiária brasileira. De acordo com Martins (1981, p.159) a terra é um bem natural, finito, que não pode ser reproduzido, não pode ser criado pelo trabalho. No entanto, o indivíduo que obtém a propriedade da terra recebe o direito de extrair uma renda através do que se produz. Quando o capital se apropria da terra, esta se transforma em terra de negócio, em exploração do trabalho alheio, e se for apropriada pelo trabalhador se torna terra de trabalho.

Para além dessa análise concordamos com a perspectiva de Arroyo (2012, p.87) que a “disputa pela terra é mais do que terra”, se trata, porém de disputas sobre processos civilizatórios, assim como a universidade. Disputar a terra, trabalho, a vida no campo se refere a pensar formas de educação e humanização dos sujeitos que trabalham e lutam por terra. Este autor argumenta que na construção da luta pela terra têm-se de um lado processos de exploração, concentração e apropriação do território pelo capital e os coletivos de pessoas que nele trabalham e sobrevivem, e são mercantilizadas, oprimidas com a destruição da produção

camponesa, destinada à produção de alimentos, que Arroyo (2012) denomina de processos antipedagógicos de desumanizações.

De outro lado, a terra enquanto tessituras materiais de emancipação dos movimentos sociais do campo, em sua diversidade, seguem resistindo a essa estrutura de expropriação e concentração do latifúndio, construindo processos civilizatórios humanizantes ligados às formas com a natureza, cultura e seus modos de vida. As mulheres e homens do campo sempre enfrentaram o latifúndio e se opuseram ao Estado representante das classes dominantes. Assim, suas resistências manifestam-se em diversas ações que amparam formas diferentes e se modificam em seu movimento.

O latifúndio e a universidade têm sido sinônimo de poder e de subalternização, acerca disso, Figueiredo e Grosfoguel (2009, p.228) analisa através da “geopolítica do conhecimento” de Enrique Dussel (1977), dentre outros/as autores/as, as estratégias epistêmicas imperiais/globais ocidentais e hegemônicas dos brancos nas Américas, através do encobrimento da localização particular do sujeito de enunciação como portadores de saberes e conhecimentos. Essa geopolítica permitiu a expansão e a dominação colonial europeias/euro-norte-americanas dando o poder para as “elites euro-latino-americanas construir uma hierarquia do conhecimento superior *versus* conhecimento inferior e, portanto, de seres superiores *versus* seres inferiores no mundo” (p.228), afirmam ainda:

Passamos de povos sem escrita no século XVI a povos sem história no século XVIII, a povos sem civilização no século XIX, a povos sem desenvolvimento em meados do século XX e, agora, a povos sem democracia no início do século XXI. Passamos dos direitos dos povos no século XVI aos direitos dos homens no século XVIII e aos direitos humanos no final do século XX. Todos esses discursos fazem parte dos desenhos globais imperiais articulados à simultânea produção e reprodução da divisão internacional do trabalho entre centros e periferias que se superpõem de maneira complexa entrelaçados às hierarquias etnorraciais globais entre europeus e não europeus, entre euro-brasileiros e o povo (FIGUEIREDO;GROSFOGUEL,2009, p.228).

O que podemos constatar é que os confrontos por terra e processos coloniais de desumanização na educação fazem parte da mesma história da imposição de sistema mundo/moderno colonial. A universidade do século XXI e a estrutura agrária atual mantêm traços da colonialidade herdada da experiência colonial e escravagista do Brasil.

Conforme Silva (2018), o ensino superior surge início do século XIX no país em plena dominação colonial portuguesa, e, para atender os interesses da colônia, e para produzir um conhecimento que transforma o poder de brancos brasileiros sobre negros e indígenas em uma

verdade científica absoluta. Nesse período histórico, todo conhecimento sobre os negros e indígenas no século XIX no Brasil foi, então, produzido pela elite do colonialista escravista, criando-nos como outro, “polarizando a distinção - assentada numa desigualdade ontológica entre a Europa e seu Outro - para nos tornar cada vez mais absolutamente outros” (SILVA, 2018, p.243).

A posição de Silva (2018) se confirma ao pensamento Grosfoguel (2013), para esse autor decolonial, os conhecimentos produzidos nas universidades ocidentalizadas que tomam como referência epistemologias e produções cosmológicas de outras partes do mundo não eurocêtricas, são vistos como inferiores em relação ao conhecimento produzido por homens ocidentais, considerados cânones do pensamento. E assim também se despreza o saber elaborado a partir das experiências histórico-sociais e das concepções do mundo do Sul, como conhecimento produzido por mulheres negras, povos indígenas, negros, camponeses, quilombolas.

Por um lado, o latifúndio violenta e a colonialidade do saber produz processos de desumanização; por outro, levantam-se as insurgências dos movimentos sociais do campo, do movimento negro, do movimento de mulheres do campo e da cidade que pautam nas universidades mudanças epistemológicas que superem a colonialidade – com suas hierarquias raciais e de gênero.

Mesmo que as universidades brasileiras ofereçam cursos de formação para sujeitos do campo, e adotem políticas de ações afirmativas do acesso ao povo negro, pautando o conhecimento das comunidades tradicionais negras e camponesas, denunciando o racismo e sexismo que operam nas relações estruturais e infrapolíticas, ainda assim existem barreiras que precisam ser superadas para a produção de mudanças epistemológicas que valorizem a diversidade étnico-racial e contemple os saberes e uma Pedagogia da Terra feita pelos movimentos do campo.

A inserção dos sujeitos do campo na universidade brasileira passa, então, a ser espaço de disputa epistêmica do projeto de campo, pois nela nos colocamos de frente com o conhecimento eurocentrado transmitido pela academia brasileira, sendo uma oportunidade de inserir os processos coletivos de luta que nos humanizam, denunciando todas as brutais antipedagogias, de mostrar que do campo vem pressões de elaboração sociológica e epistemológica, política e crítica para o pensamento educativo.

Para Arroyo (2012), os povos do campo foram:

Os primeiros a reagirem a essas “pedagogias” opressoras com seus gestos de resistência que se radicalizaram nos quilombos, nas lutas por territórios, terras, culturas, trabalho, identidades. Se no campo se ensaiaram perversos e brutais processos de opressão, subalternização, desterritorialização, de trabalhos desumanizantes, os povos do campo foram e continuam reagindo a essas brutais “pedagogias” que tentam submetê-los, desumanizá-los, desterritorializá-los, sendo os sujeitos das pedagogias mais radicais em nossa história de reação, resistência e de emancipação, humanização. Nos falta reconhecer essa Outra história da educação, dessas outras pedagogias ensaiadas e praticadas de maneira tão tensa quanto constante no campo. Que tem como oprimidos e também como sujeitos resistentes os povos do campo. Com esse outro olhar para os persistentes confrontos seria possível reconstruir outra história da educação do campo. Outra história da nossa educação (ARROYO, 2012, p.85).

A universidade do século XXI no Brasil, caracterizada pela recente entrada de uma diversidade de sujeitos que, historicamente, ficaram de fora dela – negros e negras, quilombolas, camponeses, indígenas –, precisa circular nela, também, os conhecimentos diversos produzidos pela história e cultura desses sujeitos (SILVA, 2018). Desde então nunca a universidade produziu tanto sobre desigualdades sociais. Com a chegada desses sujeitos sociais concretos, outros saberes foram sendo colocados, formas de construir conhecimentos são elaborados a partir de uma dimensão de outros corpos que colocam suas experiências e modos de vida.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 114) aponta que as políticas de ação afirmativa integraram os saberes estético-corpóreos que os movimentos negros, e podemos também incluir os movimentos sociais do campo, constituíram nos últimos anos, pois as juventudes negras e rurais que adentram nas instituições de ensino superior a partir dessas políticas são “sujeitos sociais concretos com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país”. Dessa forma, estas políticas tornam-se ações de questionamento das estruturas reguladoras, discriminatórias, racistas e/ou coloniais das universidades brasileiras.

Retomando a fala de Irís (25 anos) quando diz “*Minhas vivências me fizeram compreender que é necessário ocupar esse latifúndio enquanto mulher, preta e camponesa*”, é um discurso marcado por uma posicionalidade em que seu lugar de enunciação tem uma localização racial, de classe e de gênero e territorial. Entendemos essa ação discursiva como um rompimento do “*lócus fraturado*”, temos um exemplo explícito de uma “presença que resiste, a subjetividade ativa dos/as colonizados/as contra a invasão colonial de si próprios/as na comunidade desde o habitar-se a si mesmos/as” (LUGONES, 2019, p.943).

A vivência dessa estudante é de uma mulher quilombola, cuja existência é recortada pelas lutas de resistência, manutenção da vida dos seus pares, e de seu território, como a mesma nos conta:

Sou mulher preta, camponesa, Quilombola e Sem Terra, militante, fruto da rebeldia, das lutas e resistências da minha ancestralidade. Sou filha de mulher preta e homem preto, componho a dezena de filhas e filhos, sendo a nona semente a brotar no ventre de minha mãe, ventre este que trouxe ao mundo seis mulheres e quatro homens (um já é falecido). Somos uma família preta campesina do Baixo Sul da Bahia. A minha família é bastante humilde e se formou na fazenda Pequi no município de Igrapiúna. Logo, mudou para a fazenda Massaranduba, terra de herança da família paterna pertencente ao território quilombola Ronco e Abóbora, em Camamu e, no ano de 2004, mudamos para o assentamento de Reforma Agrária do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), atualmente mantemos relação de pertencimento ao território quilombola e ao assentamento do MST. A minha família não somente conheceu de perto, como vivenciou momentos de extrema necessidade, conheci a fome ainda no ventre de minha mãe, e depois que cheguei cá fora enfrentei com ela, meus irmãos e irmãs e pai, inúmeros dias que não havia nada pra comer, dias de não ter sequer “um pó de farinha pra botar no buraco do dente”. Nesses dias a gente pegava farinha emprestada no vizinho, catava jiló, pimenta, fazia um pirão de água fria para acalmar as tripas que estavam a ponto de engolir umas às outras. Havia dias em que minha mãe e os meninos e meninas mais velhos iam para mata procurar palmito de juçara e/ou jacas para a gente se alimentar... Já comemos muitas “jacubas” e “gororobas” para sobrevivermos. Percebo muito da história de minha família nas escritas literárias da Conceição Evaristo e em relatos que já ouvi das escritas da Carolina Maria de Jesus. São escrevivências que parecem contar a vida de várias famílias e mulheres pretas. Das poucas leituras que fiz na minha infância, recordo bem dos livros Vidas Secas de Graciliano Ramos e O Quinze de Rachel de Queiroz, exatamente porque eu enxergava muito as vivências e dificuldades de minha família nas linhas escritas. Minhas irmãs e irmãos mais velhos/os sempre trabalharam desde a infância para ajudar nossa família, tanto na nossa roça quanto fora, lembro nitidamente de dois irmãos chegando com um pacote de arroz de cinco quilos depois de ter batido enxada o dia todo nas terras de um fazendeiro próximo, e a gente celebrava. Duas de minhas irmãs mais velhas foram morar e trabalhar na casa de famílias na cidade, em busca de renda ao mesmo tempo em que diminuía a quantidade de pessoas dentro de casa, também puderam estudar. Naquele tempo era tudo muito difícil, morávamos na fazenda Massaranduba, era difícil o acesso à cidade, minha mãe conta que diversas vezes iam pra cidade andando com farinha e/ou outras produções na cabeça, saindo de casa de madrugada e retornando a noite com as compras na cabeça. Também era difícil o acesso à escola por ser distante e o percurso feito a pé, nos dias que não tinha o que comer a gente não ia pra escola. Minha mãe não teve acesso à educação escolar, não sabe ler nem escrever, ela lembra que houve dias que meus irmãos chegavam em casa com atividade pra fazer e ela não sabia ajudar, como meu pai sabe ler e escrever razoavelmente ela pedia pra ele ajudar e ele se negava “aí chorava eu e chorava os meninos” ela conta. Ah, são tantas as histórias. Entretanto, somos uma família muito unida que se apoia em tudo, acredito que as dificuldades influenciaram diretamente para

essa união, não que esteja romantizando-as. Todavia, minha mãe e meu pai deram a melhor educação que a gente poderia ter, nos ensinaram os princípios da vida, os éticos e morais, as coisas básicas e necessárias para qualquer ser humano viver, o nosso caráter. Aprendemos desde cedo e na prática a lida e labuta com a terra, as plantações de mandioca, todo o processo de fazer a farinha, e tudo que precisava ser feito (Íris).

A afirmação de Íris (25 anos), na sua justificativa para ingresso na universidade, e a narrativa de sua vida, não é apenas um anseio individual, é uma ação mobilizada pela luta coletiva que antecede sua entrada na universidade, e toda uma condição social de dificuldades que ela e sua família passaram, como a fome, por exemplo. Trata-se de um paradoxo gigantesco no Brasil moradores de áreas rurais passarem por insegurança alimentar. No entanto, no discurso, mesmo com as dificuldades de acesso à escola, a educação aparece como perspectiva de transformação do sujeito, sobretudo a que foi passada pelos seus pais.

Dois elementos chamam atenção na narrativa: a primeira é a figura materna como esteio da família, como assegura Dealdina (2020, p.37) “toda mulher negra é quilombo”, e as mulheres quilombolas têm sido guardiãs das tradições da cultura negra de herança africana, do sagrado, do cuidado, dos filhos, das griôs, das roças e das sementes, e no campo da luta estão no front enfrentando fazendeiros e grileiros, por vezes vendo seus pares sendo tombados nos conflitos agrários.

Lélia Gonzalez (2019) em “*Mulher negra, essa quilombola*” defende a perspectiva que graças às mulheres negras temos uma identidade cultural brasileira que passa pelo povo negro. E explica que o papel da mulher negra no passado na condição de escravizada era dirigida para diferentes tipos de trabalho, que iam desde o realizado no campo, nas plantações de cana e café, até o trabalho doméstico. Entretanto, essa imagem que ainda perdura no imaginário coletivo brasileiro, de mulher negra escravizada, não revela que, nesses espaços, estas mulheres articulavam e ajudaram seus companheiros para revoltas, fugas e formação de quilombos, e quando já assentadas neles, participaram dos combates e lutas “contra as expedições militares destinadas à sua destruição, nunca deixando de educar seus filhos dentro do espírito antiescravista, anticolonialista e antirracista” (GONZALEZ, 2019, p.198).

Para Lélia Gonzalez, “a mãe preta” lida por muitos como uma submissão a escravidão, era a representação de uma resistência “passiva”, e que através dela que as culturas negras foram repassadas para os brasileiros brancos, e o português se africanizou transformando-se em “pretuguês”. A mãe preta, do sistema escravista, desempenhava uma função educacional da prole dos colonizadores brancos, os criava, essa era sua função, independentemente de sua

pretensão – tendo sua linguagem domada, escravizada, não tendo a liberdade, a mãe preta, cria as táticas e formas de sobrevivência.

Ainda segundo a autora, e como já discutido no capítulo dois desse trabalho, na situação da mulher negra ainda persistem reminiscências da escravidão que, enquanto negra e mulher, é alvo de desigualdades que faz dela a “camada mais inferiorizada da sociedade brasileira e, por este motivo, o primeiro passo que esta pode dar, em termos de conscientização, se relaciona com a luta contra o racismo e posteriormente com o sexismo” (GONZALEZ, 2019, p.200).

O segundo elemento são os deslocamentos das suas realidades traduzidas em literaturas regionais e femininas negras. A literatura tem essa capacidade de esposar os ângulos mais variados, a realidade aparece vista pelo oprimido, mas também pelo opressor, e pela sua eficácia de criar imaginários e atuar na sociedade, tem a força de reconstituir a vida cotidiana, desvelar contradições e divergências presentes nas relações sociais e suas representações.

Tomando como exemplo Carolina Maria de Jesus⁴, citada por Irís (25 anos), suas obras traduzem as reminiscências do período escravocrata colonial, demonstrando que o povo preto e, sobretudo, o povo camponês, não teve políticas de reparação histórica, foram relegados a sua própria sorte, muitos continuaram nas fazendas ou foram atrás de empregos nas cidades, mas ainda assim a população vivia e vive em extrema pobreza. Enquanto isso, os imigrantes brancos ganharam terras e incentivos para progredirem no país.

A sociedade, na época de Carolina de Jesus, ainda era agrícola e as oportunidades de emprego eram voltadas para o campo, onde eram explorados pelos patrões, ou nas casas das famílias ricas, onde eram alvos de preconceitos e maus-tratos. O tempo da escrita de Carolina de Jesus ainda persiste e impacta na vida de milhares de famílias negras rurais como a de Irís (25 anos). Este é o retrato da formação da sociedade brasileira marcada por desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero, que permanecem muito presentes.

Nos mais de quatrocentos anos de escravidão, o predomínio de uma elite agrária, brasileira, proprietária e branca, como grupo social dominante, produziu profundas violências. O patriarcalismo e a escravidão são constitutivos da sociabilidade burguesa, possuindo expressões específicas em lugares como o Brasil e outros territórios colonizados.

⁴ Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi uma autora brasileira, considerada uma das primeiras e mais destacadas escritoras negras do País. Ela é autora do livro *best seller* autobiográfico “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”.

5.2 “ESTOU ME FORMANDO PARA FICAR NO CAMPO”

A educação dos povos e mulheres do campo apresenta uma dimensão educativa que perpassa pela luta organizada em movimentos populares, em suas demonstrações públicas de reivindicações em marchas, acampamentos e mobilizações diversas. Outra dimensão está relacionada à educação formal, que no Brasil, como já foi dito, é historicamente marcada pela exclusão que persiste até então.

Retomando um pouco da história da educação para os povos do campo no país, Soares et al.(2020) registra que, desde de 1500 até o início do século XX, o processo de escolarização não foi oferecido a grande parte da população rural, atendendo apenas às elites agrárias. Os projetos educativos para o campo estiveram a serviço do capital e do modelo econômico vigente, e como tal estrutura se alicerçava no paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, até as primeiras décadas do século XX não houve interesse do Estado em escolarizar a população do campo, e justificava que para o trabalho realizado por estes sujeitos não era necessário educação e formação, lembrando que neste período, no país, predominava um modelo econômico agroexportador, com destaque a produção de café. De acordo com Soares et al.(2020):

A primeira Constituição brasileira, em 1824, tratava da educação em seu Art. 179, inciso XXXII: “A instituição primária é gratuita a todos os cidadãos”, mas excluía boa parte da população, visto que nesta época, a cidadania estava relacionada a títulos e bens possuídos, excluindo mulheres, escravos e agregados. O acesso à escola seguiu marcado pela exclusão e desconsiderando as populações camponesas mais pobres, o campesinato (SOARES; SANTOS; NUNES, 2020, p.41).

Assim, somente a partir da Constituição de 1891 a educação no meio rural foi efetivada, pois a proposta deste documento seria a de reorganizar o sistema educacional. Porém, tal pauta ganhou espaço na segunda década do século XX devido ao grande processo migratório do campo para cidade e do processo intenso de industrialização no país. Diante disso, o ensino para o meio rural passou a ser difundindo juntamente com o movimento denominado de Ruralismo Pedagógico, que tinha uma proposta de discutir e realizar ações em prol da educação como possibilidade de permanência dos sujeitos do campo no meio rural. Essa tendência de pensamento estava vinculada a alguns intelectuais, que no período do Estado Novo (1937-1945) assumiram a defesa de pensar escolas a serviço dos interesses hegemônicos econômicos dos grupos dos capitalistas rurais e reforçar as políticas difundidas pelo governo da época.

Ao longo da história do Brasil e avanço do agronegócio que expropriou pequenos agricultores de seus territórios e a falta de políticas voltadas para o campo não permitiram que mulheres e homens do campo tivessem acesso à educação e o próprio direito à terra. Com o passar do tempo, as poucas escolas que funcionavam nestes territórios foram fechadas e os filhos e filhas dos agricultores/as tiveram que se deslocar para a cidade.

Atualmente, os dados denunciam que essa realidade se agravou, de acordo com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁵, baseado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, entre os anos de 1997 até 2018 quase 80 mil escolas no campo foram fechadas, são quase 4 mil escolas rurais por ano (SOARES; SANTOS; NUNES, 2020).

A breve retomada da historicidade da educação destinada aos povos camponeses no Brasil nos ajuda a compreender o impacto dessa realidade histórica na vida das mulheres da pesquisa e, conseqüentemente, para algumas, reforçaram sua escolha para cursar a Licenciatura em Educação do Campo. Elas nos contam como a caminhada delas até a faculdade se relaciona com suas vivências no campo e o sentimento de pertencimento a este espaço, mesmo em situações de dificuldades em que tiveram que sair do seu local de origem para terem acesso a Educação Básica, e que no ensino superior buscam uma formação para retorno ao Campo e fazer a diferença em suas comunidades.

Minha trajetória de vida é muito isso: a vivência é toda no campo. Desde sempre. Teve uma parte da minha vida que eu fui morar numa cidade porque nós vivemos numa região que tem um período de escassez de chuva muito grande. Em 2008/2009, eu passei um ano e meio morando na cidade por conta desse período de estiagem e aí fui estudar na cidade e também trabalhar, cuidando de uma criança pra poder ajudar meus pais na renda. Enfim, mas sou só isso. Do ponto de vista da minha infância. Estudei numa escola multisseriada nos meus primeiros anos de ensino. E a minha primeira professora foi uma tia minha, que na época só tinha o magistério. Então ela ensinava, até hoje é professora. É nela que eu me espelho muito. E a família do meu pai tem muita... Praticamente as mulheres, as irmãs do meu pai têm essa trajetória da educação. Foram professoras, em alguma época da sua vida foi professora, e como elas tiveram um pouquinho mais de acesso ao ensino, então acabava que uma casava, ia fazer outra coisa da vida e a outra assumia a escola da comunidade. E minha família de meu pai sempre teve muito essa coisa da educação muito forte. A luta pra que os filhos conseguissem estudar.

[...] No Movimento a gente tem alguns coletivos, os setores de frente de trabalho, e uma das que eu coordenava era a educação. E a gente tem uma relação muito forte com as escolas agrícolas. E eu já vinha fazendo um trabalho, então eu já tinha uma relação com a educação do campo, e essa

⁵ Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 15 set. 2022.

vontade de estudar. Sempre defendi muito as escolas multisseriadas, sobretudo porque no nosso município tinha muita escola multisseriada e depois o poder público fechou todas as escolas multisseriadas e nucleou. Então fez vários pólos e isso dificultou muito, tanto do ponto de vista do aprendizado dos estudantes quanto a questão da relação que a gente tinha da escola com a comunidade. Então, na sua grande maioria, eu ainda peguei uma parte desse processo que era... a gente andava muito, levava crianças para povoados muito distantes para poder estudar. Então, essa pauta da educação sempre foi uma pauta que me interessou muito e aí estou militando no movimento e com essa relação com as escolas agrícolas. Aí fiquei sabendo do vestibular, me inscrevi, não falei a ninguém, me inscrevi, fui fazer o vestibular, passei e aí, quando passei foi que eu falei, a todo mundo, à minha família, só meu companheiro que na época sabia. E um amigo meu que era muito próximo sabia. Mas não foi por nada, foi eu vou tentar, se eu passar, beleza. Mas, é... aí fui, fiz o curso, fiz o vestibular, passei e comecei a estudar. Mas o meu interesse ou essa minha disposição de ir pra uma Licenciatura em Educação do Campo, primeiro tem essa relação da educação do campo, falar da gente, da nossa realidade enquanto camponês, enquanto camponesa, e a outra coisa foi a primeira oportunidade que eu tive de fazer o vestibular (ROSA, 30 anos).

Ao narrar a sua história, Rosa contou que vem de uma família de mulheres fortes, oriunda de uma comunidade rural chamada Fazenda Várzea Nova, na região de Jacobina, interior da Bahia. Mesmo não residindo neste local atualmente, ela carrega consigo toda história e ensinamentos do seu lugar de origem, como a mesma expressa: “*minhas raízes estão fincadas ali*”. Sempre estudou em escolas do campo, e foi a primeira pessoa da família a ingressar em uma universidade, seus pais sempre se preocuparam em oportunizar educação para ela, suas irmãs e irmão. O acesso ao ensino básico ocorreu em classes multisseriadas, tendo como docente uma tia com formação do magistério.

As classes multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos em diferentes níveis de ensino e seriação em uma mesma classe, submetida à responsabilidade de apenas um professor, essa realidade é muito comum nos espaços rurais brasileiros, sobretudo no Norte e Nordeste (MOURA; SANTOS, 2012). No geral são as classes multisseriadas que tem atendido grande parte dos sujeitos do campo e realizado a iniciação escolar de crianças e adultos, como foi o caso de Rosa em seu processo de escolarização.

Ela relata ainda que em tempos de estiagem precisou sair do campo para poder estudar e trabalhar para ajudar sua família. Alguns estudos sobre migrações rurais para o espaço urbano indicavam que a partir dos anos 90 do século XX se acentuava a feminização dos fluxos migratórios, e as mulheres ao migraram para os grandes centros, as oportunidades no mercado de trabalho tendem a ser em atividades voltadas para o trabalho doméstico remunerado, setor de cuidados e informal (FARIA; FERREIRA; PAULA, 2017). Isso pode

ser identificado no depoimento citado quando afirma que *“fui estudar na cidade e também trabalhar cuidando de uma criança para ajudar meus pais na renda”*.

No Ensino Médio, Rosa passou a estudar na cidade, e é nessa experiência que ela sentiu a discriminação de ser da *roça*. Ao narrar esse episódio da vida dela, foi possível observar em suas palavras o peso em suas memórias e o estigma sobre as pessoas que moram na zona rural. É muito comum ainda hoje observar nas ações e discursos sobre a cultura camponesa a mesma narrativa veiculada no século XIX, de ser um modo de vida atrasado, desqualificado, e tratada de forma pejorativa.

Para Rosa, no entanto, ao inserir-se no Movimento de Pequenos Agricultores-MPA, superou os estereótipos que afligia e passa a trazer a roça como referência de vida e constituição da sua identidade passando a compreender a importância política dos camponeses e se reconhecendo como mulher camponesa. Inicialmente, sua atuação como representante do MPA se dá no âmbito da comunidade, e nos últimos dez anos, vem atuando como liderança no setor de educação do movimento. Ela afirma que antes de se vincular a este movimento o sonho de ingressar na universidade era distante.

E aí, quando eu começo a militar no movimento, que aí no movimento tem muito essa discussão da necessidade da gente seguir estudando, a importância na verdade de seguir estudando, tanto do ponto de vista pessoal, mas, sobretudo para que a gente tenha acesso a esse conhecimento pra ajudar as comunidades, essas comunidades que a gente atua (ROSA, 30 anos).

A narrativa de Rosa demonstra que a dimensão educativa da luta, ou que chamamos de Pedagogia do Movimento, vai além da instrução formal escolar, sendo um ato em que os indivíduos estão sempre aprendendo, como nos ensinou Paulo Freire ao utilizar como aporte teórico as vivências concretas para elaboração da práxis educativa com os movimentos populares.

Assim, foi no movimento que essa mulher camponesa iniciou sua formação pedagógica para ingressar na UFRB. Foi nos caminhos da militância que ela conseguiu compreender o papel do movimento social, as possibilidades que ele apresentava, para os sujeitos que estavam naquela luta, passando assim, a enxergar sob outra perspectiva o verdadeiro significado do movimento de pequenos agricultores para a permanência no campo, a reforma agrária e também para educação, principalmente ao que concerne a busca por melhores condições de ensino.

Os coletivos populares ao se afirmarem sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, de pensamento, saberes, memórias, identidades construídas nesses contextos, padrões de poder, dominação/subalternização explicitam as concepções/epistemologias não apenas em que foram conformados, subalternizados, mas, sobretudo, explicitam, põem na agenda pedagógica as pedagogias com que se formaram e aprenderam outros sujeitos (ARROYO, 2014, p.11).

Os movimentos sociais do campo possuem uma pedagogia que se faz na luta cotidiana, a luta pela terra, pela educação, pela saúde e pela emancipação dos sujeitos, fazendo com que estes passem a construir uma consciência por meio de processos coletivos de conhecimento produzidos pelos movimentos sociais no interior dos seus grupos.

Outra participante da pesquisa, a Gardênia (24 anos), também destaca seu percurso antes de chegar ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, contando como a escolha do curso se deu por formar egressos para atuarem no campo:

*Quando a gente fez a prova, a gente viu logo pela prova que era mais voltado para a nossa formação. Então eu meio que me senti à vontade. Eu me encaixei! Eu pensei é um curso próprio pra mim. Porque eu formada em curso Técnico Agrícola, em uma escola agrícola sempre tendo contato com o campo e ter contato com uma formação que iria me capacitar a ficar no campo e eu poder chegar à comunidade e dizer assim: Olha vocês sempre diziam que o campo não era pra gente? **Mas eu estou me formando para ficar no campo.** Então eu me senti desse jeito como se o curso tivesse sido mesmo um encaixe perfeito pra mim, sabe? (GARDÊNIA, 24 ANOS).*

Podemos notar, durante esse momento de diálogo, um aspecto interessante: a formação de Gardênia antes de entrar na Licenciatura em Educação em Campo foi de uma educação básica com conteúdo e princípios educativos voltados para o meio rural. Assim, pode-se considerar que sua história de vida como mulher do campo ganha outro sentido, e que estudar em uma Escola Família Agrícola - EFA contribuiu para ressignificar sua subjetividade, pois a vivência dentro desse espaço não se resumiu a uma simples formação, mas a experiências que a fizeram ver possibilidades de melhorar de vida no seu próprio lugar.

O meio rural passa a ser visto por ela como espaço de fartura, de viver e plantar, de germinação da vida, e as Escolas Famílias Agrícolas cumprem muito bem esse papel na formação dos sujeitos que se encontram no campo. Nesse caminho, nota-se também que pairava sob a comunidade a ideia de que o jovem não deve ficar no campo, e quando ela se depara com uma formação superior entende que é uma forma de dar continuidade a sua formação e permanecer em seu território.

O modelo de Escola Família Agrícola (EFA), que surgiu no Brasil em 1968, originária da França (1935), tem como proposta de pensar uma educação significativa para os jovens do campo que alterna tempos de aprendizagem escolar e de trabalho produtivo, denominada de Pedagogia da Alternância. As EFAs, por serem administradas por associações de agricultores e agricultoras e, se proporem a trabalhar a partir de elementos da realidade dos estudantes, podem representar a resistência e empoderamento das populações rurais (PINTO; GERMANI, 2013).

Identificamos que os principais motivos que levaram as mulheres da pesquisa a ingressarem na Licenciatura em Educação do Campo, se relacionam, principalmente, por se tratar de uma formação voltada para a atuação na vida do campo na perspectiva de que por meio dos seus educandos e educandas pode intervir sobre os múltiplos determinantes da realidade dos territórios camponeses, pois não basta ser do campo, ou ter o acesso a terra, é preciso ter o conhecimento sobre ela e a capacidade crítica de identificar os males da concentração fundiária, associada à segregação social e a expulsão das mulheres e homens do campo.

A Educação do Campo surgiu para contribuir com a construção do meio rural a partir do território camponês e seus povos tradicionais. Notadamente, esse movimento educativo que se utiliza da alternância entre escola/universidade e as comunidades que as mulheres estão inseridas fomenta a construção da Pedagogia da Terra, que é entendida como a “mistura do cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção. A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha” (CALDART, 2004, p.352).

A Alternância possibilitou o desenvolvimento de atividades em minha comunidade que promoveram uma maior interação com as pessoas da mesma. A comunidade era um campo de pesquisa e de experimentos, havia uma ligação da escola com a família e com a comunidade. Este diálogo foi fundamental para minha formação, pois conquistei o respeito e o apoio das pessoas na comunidade e isso me trouxe confiança e segurança para realizar as atividades e continuar estudando (IRÍS, 25anos).

Essa educação não fica apenas com as mulheres que passam a ingressar a Educação do Campo, mas também oxigena a própria universidade e os espaços institucionais. Embora cada uma dessas mulheres tenha se aproximado da Educação do Campo de uma forma, seja em função da sua história pessoal e de sua família, do tipo de relação que manteve com os movimentos sociais, ou mesmo seu próprio interesse em ter um curso superior.

Pode-se afirmar, portanto, que, sua inserção na UFRB e na Licenciatura em Educação do Campo, abriu para elas uma nova perspectiva de relação com suas próprias subjetividades e existência, como também sua relação com o campo e suas comunidades.

5.3 SER MULHER CAMPONESA NA UNIVERSIDADE: PERCURSOS E ENFRENTAMENTOS

Tinha outras universidades em outros estados que tinha Licenciatura em Educação do Campo, inclusive espelhado por essa experiência da UFRB. Mas a UFRB tem essa relação muito próxima a nossa realidade. Então é uma universidade que a gente fala que é uma universidade de pobre, de mulher, de preto, de gay, enfim, a gente se enxerga na universidade. Então, esse mundo... a gente olha pra universidade não como... antigamente, como um lugar tão distante da gente, a UFRB parece que fala com a gente, com a nossa realidade, parece que é uma casa nossa. Então a gente se sente muito acolhida nessa universidade com esses educadores que tem. E o CFP ser um desses lugares assim (ROSA, 30 anos).

A ampliação do ensino superior é uma questão importante para o desenvolvimento social e para a construção de uma sociedade do conhecimento. Como já dito, ao longo dos anos no Brasil o ingresso nas universidades tem se democratizado, porém ainda persiste a desigualdade de acesso ao saber.

Depois que entram na universidade, os/as estudantes enfrentam, frequentemente, grandes dificuldades. Entretanto, como salienta Colen (2019), a UFBR tem uma experiência formativa diferenciada em relação a outras instituições, seja pelo o histórico de sua própria fundação que se dá a partir de uma convergência de diversos elementos, entre eles: a reivindicação realizada pela própria população, o contexto político nacional, a participação de agentes e ativistas negros, camponeses, quilombolas, indígenas e o desejo de alguns sujeitos por uma universidade popular. Por essa razão, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB tem compromisso social e cultural com temáticas relacionadas ao desenvolvimento territorial e o campo baiano, diversidade, à afrodescendência, às políticas afirmativas e estudos étnico-raciais; às políticas de acesso, permanência e pós-permanência no Ensino Superior (JESUS, NASCIMENTO, 2010).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias possibilitou que as mulheres, ao se inserirem na UFRB, pudessem entrar em contato com outras culturas, com outros conhecimentos, e ir rompendo com um passado histórico de negação à educação para as classes populares. Essas mulheres estão tendo a possibilidade de nos ensinarem e

aprenderem conosco, trazendo suas experiências e lutas junto aos movimentos sociais, além de realizarem a práxis dentro do espaço da universidade, ambiente que é, por vezes, autoritário e excludente.

Neste tópico analisamos o “*ser mulher camponesa*” a partir de suas experiências e vivências pessoais e culturais associadas à “condição de estudante na universidade”, nesse diálogo apresentamos seus percursos formativos e os principais enfrentamentos e dificuldades, incluindo suas histórias de vidas, a formação cultural, relações com a militância, permanência e os atravessamentos de gênero, raça e classe relatados nas narrativas das mulheres.

Como indicado, a projeção das mulheres na licenciatura é concebida, majoritariamente pela oportunidade provocada pela especificidade do curso. Assim como o ingresso, todo percurso formativo terá relação direta com o território de origem e modos de vida campesina. Quando abordamos o tema educação e mulheres do campo, partimos da compreensão que, historicamente, este segmento populacional foi excluído das políticas educacionais engendradas no país, produzindo desigualdades sociais marcadas pela violência no campo através da concentração fundiária, lembrando sempre que a questão agrária no país é o que produz a educação do campo e, ao centrar o olhar sobre as mulheres, os referenciais de opressão de gênero, raça e classe são elementos centrais para compreender as principais dificuldades e enfrentamentos que as estudantes apresentaram durante seus percursos na universidade.

Tanto no formulário do *Google Forms*, quanto no diálogo por meio das entrevistas narrativas, pedimos que as participantes indicassem quais foram as principais dificuldades vivenciadas no decorrer do curso, na figura abaixo sistematizamos as respostas observadas com mais frequência:

Figura 10 – Principais dificuldades enfrentadas



ELABORAÇÃO: REIS, 2022.

FONTE: Pesquisa de campo

Observamos que, de forma unânime, a questão financeira para garantir a permanência estava presente em todas as respostas dadas, e se relaciona com as dificuldades de deslocamento e transportes de suas localidades até Amargosa, com alimentação e os custos para manterem os estudos.

Mesmo sendo um curso em regime de alternância, dividido em tempos e espaços formativos que denominamos de Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), as políticas de assistência estudantil e afirmativa, através de bolsas, são fundamentais para atenderem as necessidades financeiras das estudantes. No entanto, isso se tornou também outra dificuldade, devido aos constantes cortes orçamentários, e os editais de bolsas de pesquisa, extensão e permanência se tornaram escassos e com grande demanda para atender muitos estudantes.

Vejamos abaixo algumas afirmações que as participantes apresentaram em suas respostas nos formulários da pesquisa referente às principais dificuldades:

No começo das aulas tive muita dificuldade em permanecer no CFP por conta de recursos, transportes para ir pra casa visitar a família, alimentação, remédios (Estudante C25, pescadora, turma 2016).

Acredito que a distância de onde moro para a universidade é uma das principais, pois acarreta em outras como a permanência: o custo de manutenção com transporte e alimentação, mas também as dificuldades de

aprendizagem que carrego do percurso escolar (Estudante B02, agricultora, turma 2014).

São diversas dificuldades! Uma das, é a permanência no curso, já que a triste realidade, é que através de um sistema governamental cruel, os direitos humanos são negados a todo tempo. E entre estes direitos negados, está o direito estudantil, que é o de estudar com qualidade e igualdade. Não é fácil ser uma pequena agricultora, a qual é do cultivo diário que se tira o sustento familiar, e ao mesmo tempo, ser estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o qual requer do estudante, um determinado tempo para atender o seu objetivo. E em meio a estas duas necessidades que se tem de trabalhar e estudar, é preciso que haja uma forma de conciliar as mesmas, e essas formas as quais são necessárias existir, surge com muitas dificuldades, e resistência pela sobrevivência (Estudante D 69, agricultora, turma 2018).

Tive várias, uma delas, acredito que foi e é a de milhões de estudantes do campo, pretos e de baixa renda. Tive dificuldade financeira para poder permanecer, conseguir ficar por causa da contribuição das pessoas, e principalmente por causa das Políticas Afirmativas como a Residência estudantil, bolsas emergenciais, dentre outras (TULIPA, 29 anos).

Já era previsto que a questão da permanência estudantil aparecesse com centralidade, principalmente quando se refere a uma universidade socialmente referenciada e situada no interior da Bahia, região onde as disparidades regionais, econômicas e sociais são enormes, e, sobretudo em um contexto específico do perfil dos estudantes de camponeses, agricultoras, pescadoras, marisqueiras e quilombolas.

Nas falas é recorrente entre todas as entrevistadas que uns dos principais enfrentamentos no decorrer do curso são de ordem financeira e de permanência, o que demonstra a situação de vulnerabilidade social a que estão expostas e a dependência de políticas e programas sociais que lhes possibilitem participarem de espaços sociais das quais usualmente são excluídas, como é o caso da universidade.

Como é apontado por uma das participantes, a Assistência Estudantil contribuiu efetivamente com as suas necessidades materiais imediatas, sendo mais uma alternativa para garantir o custeio de alimentação, transporte, da aquisição de material didático e demais despesas básicas de manutenção no espaço universitário, já que a moradia é fornecida pela UFRB por meio da residência para todos os discentes da Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores, em Amargosa.

Em processo de luta e auto-organização dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, junto à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – (PROPAAE), o curso detém uma residência para atender aos discentes do curso. As ações afirmativas e os assuntos Estudantis, na UFRB, são acompanhados pela PROPAAE, uma das

pioneiras no país a ampliar a ideia de assistência e a assumir um posicionamento político sobre a questão racial na universidade.

Santos (2009), ao discutir a permanência como política de ação afirmativa na Universidade Federal da Bahia - UFBA e sua dimensão material e simbólica, afirma que para as famílias de jovens de classes populares e menos favorecidas financeiramente a universidade representa um grande acontecimento, pois no consciente coletivo destes sujeitos havia a ideia de ser algo distante e improvável. Para a autora, o ingresso na universidade é apenas a primeira dificuldade de uma fase dos desafios e enfrentamentos para o segmento de jovens negros e negras, ou sem tradição universitária em seio familiar. Assim, a segunda dificuldade é a permanência material para condições objetivas de existência e a simbólica, que se relaciona ao referencial que o indivíduo traz quando se insere no ensino superior.

Tomamos a categoria de permanência simbólica cunhada por Santos (2009) para entender o significado do ser mulher do campo em suas diversas identidades dentro da universidade. Para ela, permanecer nesse espaço na dimensão simbólica requer que a sua constância no ensino superior lhe “permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário” (SANTOS, 2009, p. 159).

As dimensões material e simbólica se segmentam e se conectam. Em que pesem as condições materiais sinalizadas nos discursos acima, uma das mulheres aponta a dificuldade de conciliar o trabalho na agricultura, responsável pelo sustento da casa e da família, com os estudos acadêmicos, mesmo sendo um curso com projeto político pedagógico voltado para o meio rural em Regime de Alternância. A respeito dessa questão, Rosa (30 anos) afirma:

A principal dificuldade é conciliar a vida de estudante, mãe e trabalhadora que sobrevive do que produz na roça, mesmo fazendo um curso de alternância que já facilitou e garantiu que pudesse me manter na universidade este é um desafio permanente. A luta pela sobrevivência, sobretudo para as camponesas, é cheia de desafios quando se trata de conciliar com a vida de estudante.

Rosa expõe que o fato de ser mulher, mãe e trabalhadora do campo é desafiador. Essas mulheres, além da luta constante pela permanência no campo e sobrevivência a partir de suas produções, são marcadas pelas relações de poder desiguais e patriarcais associadas as suas condições de gênero e raça, de modo que, para estudarem, é necessária uma organização na família em que os companheiros, filhos, até mesmo os demais integrantes, a exemplo de mãe e pai e irmãos das mulheres sem filhos, se adequem aos períodos em que estas mulheres estejam no tempo universidade.

A pesquisa desenvolvida por Froes (2019) sobre mulheres do campo na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), encontrou situação semelhante ao analisar o processo de alternância entre o tempo formativo na universidade e o tempo comunidade, na relação com a dinâmica familiar. Neste estudo, ela observou que o regime de alternância empregado nos cursos de Educação do Campo permitiu que parte das discentes das localidades rurais se integrasse à formação superior, sem que isso promova o abandono do seu lugar de origem.

Tal dinâmica de aulas alternadas em momentos de presença em casa e de distanciamento afeta as configurações da rotina das atividades de produção na roça, as relações familiares, pessoais e profissionais, “alterações que são sentidas de modo diferenciado conforme sexo e relações de gênero, estado civil, geração etc.” (FROES, 2019, p.162).

De qualquer modo, concordamos que o acesso das mulheres à universidade pelo regime da alternância tem sido uma forma de permanecer estudando e de superar as imensas desigualdades entre gênero no campo, ainda que não implique resolver todos os problemas das mulheres e seja uma questão desafiadora para elas.

As mulheres casadas e as que têm filhos necessitam conciliar a vida de mãe, dona de casa, trabalhadora do campo, além de, frequentemente, precisar trabalhar fora de casa. Outras que não têm filhos, enquanto estão no tempo formativo na comunidade, precisam ajudar suas mães com a casa, e também as irmãs com o cuidado com as crianças. Essas múltiplas funções ficam evidentes nos depoimentos como um dos maiores desafios para estar e permanecer no curso, como podemos explicitar nos trechos abaixo:

Ser mulher universitária é desafiador, a sociedade julga enquanto mulher livre, mulher que tem uma vida desregrada, sem respeito e sem limites. E ter que deixar o filho aos cuidados de outra pessoa durante 40 a 60 dias fazendo visitas semanais ou quinzenais, cobrança no trabalho para dar conta de suas demandas e ainda arrumar recursos para se manter diante de toda a pressão sofrida é bem estressante (Estudante E2, agricultora, turma de 2013).

Quanto estava em casa, para conciliar trabalhar na roça com as atividades acadêmicas e precisava cuidar das crianças porque mesmo não tendo filhos sou tia e precisava cuidar dos meus sobrinhos para minhas irmãs trabalhar então no meu Tempo Comunidade (TC) (TULIPA, 29 anos).

Sim, quando se é mulher e mãe solteira a dificuldade duplica, você precisa ser artista, trabalha ou estuda, porque por mais que você tenha a ajuda da

mãe, você precisa contribuir, se não fosse as bolsas dos programas Pibid, e Residência Pedagógica eu não estaria concluindo o curso (Estudante C26, agricultora, turma de 2016).

Em relação às mulheres casadas e com filhos, algumas participantes relataram conflitos conjugais, pois os maridos exigiram que elas não dessem continuidade aos estudos, ou quando permitem, não ficam com as crianças para que elas possam ir para universidade, fazendo com que abandonem os cursos. Infelizmente, muitas mulheres ainda estão reféns às ordens do marido ou companheiro, reafirmando a força dos valores da família patriarcal no meio rural (SILVA, 2010).

Uma narrativa muito marcante sobre tal situação nos foi trazida por Dália (33 anos), ela conta que sua vida acadêmica se iniciou em outra instituição pública no curso de Pedagogia em Vitória da Conquista, todos os dias ela viajava sessenta quilômetros para assistir às aulas. Logo no segundo semestre, ela ficou grávida e conseguiu cursar até o fim da gestação, porém após o nascimento se tornou difícil o deslocamento diário para dar continuidade aos estudos, juntamente sem ter suporte necessário com os cuidados com sua criança, fazendo-a desistir da graduação em Pedagogia, o que a entristeceu muito, chegando até mesmo a um quadro depressivo.

Passado algum tempo, sua mãe a incentivou a fazer o vestibular da Educação do Campo na UFRB, ela se inscreveu e foi aprovada. Nesse momento da conversa a primeira dificuldade apontada por ela é a de deixar a filha, e que seu companheiro inicialmente a apoiou, mas sempre na expectativa de que ela não cursasse e desistisse:

Na pedagogia eu sentia falta, pra mim o curso não dialogava com o que eu tinha vontade, o que eu queria ver, o que eu queria aprender, o que eu achava que era de errado na escola, nas escolas de onde eu vim, então eu sentia que não falava muito da gente, de quem é do campo, quem é da roça. Quando mãe me mandou o edital que eu me inscrevi, eu também não sabia ao certo como seria o curso, nem como seria a universidade, porque era muito distante, eu sabia que eu tinha que me mudar pra lá. Quando eu cheguei na UFRB, no começo, eu me senti muito bem acolhida. Quando eu fui fazer o vestibular eu tinha, minha mãe sempre me apoiou, meu esposo achou meio no começo, ah, o que você vai fazer lá? Eu tinha também conseguido uma bolsa para fazer pedagogia aqui na Unopar, aqui em Poções, à distância. E ele disse, mas por que você não faz uma faculdade a distância? Já que todo mundo está fazendo e é melhor não precisa sair de casa. O que você vai fazer lá? Aí eu falei, não, mas eu quero porque eu já tinha começado pedagogia, não era o que eu queria, e eu fui fazer o vestibular e eu me senti muito bem acolhida na UFRB, pelos professores, pelos colegas e acho que foi isso que me motivou a estar até hoje, só que

assim não foi fácil o começo porque eu nem sabia que a Amargosa existia, nem onde era, e eu lembro quando eu fui fazer o vestibular, o meu esposo que me levou, eu fui, fiz o vestibular, depois ele me falou que achava que ele me levou, mas ele achava que eu não ia passar. Ele disse: Ah, eu só levei pra depois me dizer que eu não apoiei, mas eu achava que você não ia passar. Aí eu falei, mas eu passei e eu vou cursar. E por mais que o meu esposo ficasse bravo também quando eu estava lá ele se preocupava de certa forma. Porque eu acho que ele sabia que era algo que eu queria, que eu quero muito e aí mesmo me aborrecendo, boa parte do semestre, eu estava sempre. Acho que ele pensou, se eu não aceitar, ela também não vai mais ficar comigo, porque eu já tinha decidido me separar. Ele perguntou pra escolher entre a Universidade e o casamento, e eu escolhi a universidade e no começo foi muito, muito complicado mesmo, porque ao ponto dele ligar e falar que era pra eu arrumar e ajeitar o divórcio, o papel, os papéis para assinar. E eu sempre falava, não, você ajeita tudo aí quando eu chegar eu assino. E aí quando eu chegava aí mudava um pouco a situação e passava. E no próximo semestre de novo. E é assim. DÁLIA (33 anos).

Nesse momento ficamos algum tempo refletindo sobre as negociações e as estratégias que as mulheres precisam desenvolver em suas relações dentro do âmbito doméstico, para realização dos planos individuais e sonhos. Ficou muito evidente que, com a sua inserção na universidade, Dália, assim como outras mulheres, passam a elaborar um conceito sobre si mesmas enquanto sujeitos com direitos e autonomia, frente à sociedade e frente aos seus parceiros.

Quando ela afirma ao companheiro que escolhe a universidade, vemos o enfrentamento às questões de gênero e poder que permeiam a vida conjugal e familiar. Embora se sinta acolhida no curso e decida continuar estudando, a culpa por deixar a filha é um sentimento constante, ela sente muito duramente a turbulência do conflito entre universidade e família, mas afirma que o incentivo de sua mãe e seu pai foi fundamental para permanecer no curso.

Para algumas mulheres, o deslocamento, e as negociações feitas com familiares para estarem na universidade, foram algumas das dificuldades elencadas para permanência; para outras que ingressaram no curso durante o período pandêmico, o ensino remoto não minimizou as demandas em conciliar trabalho doméstico, cuidado com os filhos e os estudos da universidade. Acácia (24 anos) coloca que um dos seus enfrentamentos foi:

Ter que conciliar família e escola, falta de equipamentos adequados. Ter que lidar com filho, casa, marido e ainda trabalho não é uma tarefa fácil, chega momentos que penso que vou enlouquecer! Ter que assistir aula com

filho no colo. Apresentar trabalhos escondidos de todos, até dentro do banheiro por conta do barulho. Ter que dormir às três da manhã porque é o único momento de paz e silêncio para fazer os trabalhos. E além de estudar, ainda tenho que trabalhar para me sustentar, o pior de tudo é ver que meu companheiro não tem nenhuma atitude para me ajudar, pelo contrário sempre tenta aumentar a minha carga (ACÁCIA, 24 anos).

Mesmo com o avanço dos debates feministas e as ampliações das pautas sobre os direitos das mulheres em suas diversas frentes de luta, os conflitos e desigualdades entre os sexos dentro dos espaços privados permanecem, e as obrigações dos afazeres domésticos ainda são, pelo menos no Brasil, exclusivamente feminino. Sobre isso, e lançando uma reflexão sobre o depoimento de Acácia (24 anos), Macêdo (2020) afirma que o trabalho doméstico causa dor, opressão e adoecimento, especialmente ante a naturalização da posição de subordinação que as mulheres são colocadas na sociedade e a hierarquia da estrutura familiar, que a leva ao esgotamento diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família.

Vê-se que o cuidado com os filhos e todas as responsabilidades domésticas é um combo que as mulheres precisam assumir de forma naturalizada, e como sendo atribuições que estão relacionadas com a maternidade e não com a paternidade. No relato, a estudante Acácia se vê sobrecarregada com as atividades do lar e com estudos da universidade em formato remoto, sem nenhuma contribuição do seu companheiro, que assume uma postura de privilégio que lhes é dada socialmente, que é ser homem.

Muitos estudos sobre impacto da pandemia na vida das mulheres, sobretudo no acesso a educação, tem evidenciado segundo Silva *et al.*(2020) que:

A pandemia também impacta sobre a permanência das mães no ensino superior brasileiro. Dentre os aspectos dificultadores para a permanência podemos apontar a sobrecarga materna, questões emocionais, a desigualdade social que acarreta na inacessibilidade à internet e aparelhos tecnológicos como computadores e celulares, necessidade de trabalhar mais para conseguir manter a família, e atividades passadas pelos professores que não correspondem à realidade do momento e que não levam em consideração a situação da mulher mãe estudante. Nesse sentido, mulheres são as mais afetadas na pandemia com o acúmulo de tarefas, desemprego, diminuição da produtividade acadêmica e evasão do ambiente universitário. [...] A pandemia e as estratégias utilizadas pelas faculdades de manter os estudos de forma remota agudizaram os problemas que já existem há anos para a permanência das mulheres mães, universitárias, trabalhadoras, periféricas, suburbanas, onde a falta de redes de apoio tem sido um dificultador na qualidade da aprendizagem, para exaustão e problemas de saúde mental (SILVA *et al.*, 2020, p.156).

Sejam no ingresso na universidade, nos movimentos sociais de luta pela terra, ou na superação das dificuldades e enfrentamentos da permanência material e simbólica, as mulheres do campo, constantemente estão rompendo as cercas das estruturas patriarcais e hierárquicas em suas vidas.

Diante de todos os percalços, o sonho de concluir a universidade para garantir melhores condições de trabalho e de vida no campo as fazem continuar a graduação. A educação para elas têm sido um dos caminhos para a emancipação, podendo, dentro deste contexto, criar possibilidades de mudança, autonomia e transformação, além de novas identidades políticas.

6 ENTRE CAMINHOS E IDENTIDADES: O SIGNIFICADO DA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA AS MULHERES CAMPONESAS

[...] Queridas colegas de curso, quanta felicidade é estarmos todas aqui hoje para celebrarmos nossa vitória. Uma trajetória marcada de muita superação, resistência, alegrias, tristezas, entusiasmos, desentendimentos, lágrimas e muito aprendizado. Os ganhos que tivemos nesse processo são insubstituíveis, amizade, sorrisos, e uma bagagem de conhecimento que levaremos para a vida. Ao final dessa jornada, é importante nos lembrarmos do nosso ponto de partida. Começamos nossa trajetória na Educação do Campo com muita luta, luta das inúmeras pessoas que acreditaram e acreditam que os filhos de trabalhadores, também podem ter acesso ao ensino superior.

[...] Somos frutos de toda mobilização e luta dos nossos colegas e professores. Todos comprometidos em levar os assentados da Reforma Agrária, os povos das águas, dos terreiros, das matas, dos campos para acessar uma universidade.

[...] Éramos 120 estudantes na primeira turma e 60 estudantes da terceira. Muitos indecisos, alguns como se tivesse caído de paraquedas, mas aos poucos foram se encontrando. Sofremos muitos preconceitos ao ocupar esse espaço que é nosso. Éramos chamados de Educação da roça, que fedia a mato e tantos outros apelidos que nos era dado. Mas não nos deixamos intimidar, levantamos a cabeça e fomos à luta, ninguém soltando a mão de ninguém. Com o tempo, fomos mostrando àquelas pessoas que tínhamos tanto direito quanto elas e que as nossas armas seriam os nossos TCCs, nossas pesquisas, grupos de estudo, nossas publicações em revistas livros, apresentações em eventos. Chegamos à universidade com fome de conhecimento. Conhecimento esse que foi se moldando em cada semestre, em cada encontro. Infelizmente, aos poucos esse número foi diminuindo, muitos companheiros nos deixaram para ocupar outros espaços, ou por conta de adversidades fora da universidade acabaram desistindo. Os semestres não foram fáceis, tivemos que nos adaptar a uma rotina de aula em tempo integral, cuidar do apartamento, morar com outras pessoas, sem bolsa. A cada retorno para Amargosa, tínhamos sempre um desafio, permanência, transporte, trabalho, disciplinas. Mas nós nunca estávamos sozinhas. Tínhamos o apoio da família, amigos, colegas e de muitos professores que seguravam a nossa mão. A nossa trajetória na universidade foi se moldando de uma forma muito bonita e desafiadora. No início do curso muitos alimentamos a visão reducionista do campo apenas para a produção, lugar de atraso e sem perspectiva. Com o passar dos semestres fomos compreendendo um campo mais amplo, passamos a compreendê-lo na sua multidimensionalidade. E que para isso, precisaríamos estudar, pesquisar e compreender os diversos assuntos que foram historicamente construídos.

Nosso patrono Paulo Freire nos ensina que dominar o que o dominante domina é a condição de libertação, para não nos deixar ser manipulados. E para isso, formar educadores e educadoras do campo para que esse conhecimento também chegue aos nossos. Mas, afinal, o que faz um educador do campo? Desses anos na universidade levaremos inúmeras lições. Levaremos que um educador do campo não se limita apenas à sala de aula, o educador do campo faz o enfrentamento e luta por políticas públicas que garantam o acesso à educação, não é por qualquer tipo de educação, mas uma educação que seja no campo, ou seja, que esteja

localizada no campo, pensada com eles e para eles, que tenha a história, a cultura e o modo de vida. O educador do campo busca o acesso à educação para a formação do ser humano, lhe dando condições de ler, escrever, analisar e tirar conclusões acerca das contradições que estão inseridas na realidade concreta. Ele ocupa outros espaços que não só a sala de aula. Roseli Caldart, professora e escritora da Educação do Campo também nos ensina que o educador do Campo é “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”. E aqui estamos nós. Quatro mulheres negras concluíram o ensino superior, em Educação do Campo. Levaremos o conhecimento que adquirimos na universidade para formar e elevar a capacidade teórica e formação humana dos nossos. Quanto orgulho eu tenho de nós e de tantos outros que conseguiram alcançar este lugar que é nosso. Viva a Universidade Pública, Viva os povos do Campo, Viva a Educação do Campo. Direito nosso e dever do estado.

(Trechos do discurso de formatura da Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores proferido pela discente Suelma Patrício no ano de 2022)

A trajetória das mulheres do campo na universidade se constrói e reconstrói como uma trama permeada por conquistas e muitos desafios. O discurso de formatura que abre este capítulo é simbólico porque representa o fim do rito de passagem de quatro mulheres negras que concluíram a Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias. Mulheres que ingressaram no curso com “*fome de conhecimento*” e saem da graduação habilitadas a serem educadoras do campo que, assim como bel hooks (1995), essas estudantes compreenderam que, como mulheres negras do campo, a formação e o trabalho intelectual não se divorciam da política do cotidiano. E assim, tornaram-se intelectuais na perspectiva de entenderem suas realidades, reafirmando através de suas experiências que “o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (hooks, 1995, p.466).

Embora cada uma dessas mulheres tenha se aproximado da Educação do Campo e ingressado na universidade de uma forma, em função da sua história pessoal e da sua família, do tipo de relação que estabeleceu com os movimentos sociais, ou mesmo a partir do seu próprio interesse e envolvimento com a questão, pode-se afirmar que, no contato com a universidade através dessa licenciatura, abriu-se para elas uma nova perspectiva em relação à maneira como passam a se enxergar no mundo, a forma de produzir conhecimento e a relação com a terra.

Dentro de um processo dinâmico e doloroso dentro da universidade, as mulheres do campo, refletem sobre suas identidades e a ressignificação de ser mulher, negra, campesina e

acadêmica, passando a compreender que determinadas inquietações pessoais são resultado de problemas históricos e sociais. De modo que, para muitas, a trajetória acadêmica passa a se constituir como um instrumento de emancipação pessoal que acaba por resultar em luta coletiva, especialmente, quando se trata de sujeitos que historicamente enxergavam a universidade como um não lugar, a não ser que estivessem em posições subalternizadas.

Neste capítulo, apresento as mudanças e transformações na vida dessas mulheres do campo após o ingresso na Universidade, bem como elementos que passaram a constituir a sua identidade política, especialmente a identidade negra. Pode parecer óbvia tal análise, evidentemente, todo processo educativo traz impactos e gera mudanças não apenas na vida das pessoas, em suas vivências concretas e formas de conceber o mundo, como em toda sociedade. No entanto, estamos falando de sujeitos sociais que adentraram a universidade trazendo outros saberes e formas de construir conhecimentos acadêmicos a partir de suas trajetórias de vida bem diferentes do tipo habitual de estudante que é idealizado no Brasil.

Cada vez mais as universidades são ocupadas por corpos que fazem emergir debates sobre diversidade não apenas no ingresso, mas também na transformação do corpo discente em sujeitos conscientes, colocando para toda comunidade acadêmica, seja com os movimentos sociais ou ações individuais um movimento de reformulação de programas, currículos, políticas institucionais e as relações estruturantes da universidade, assim como, nas formas de interação entre ciência e os saberes populares e tradicionais, entre universidade e os coletivos da sociedade. Destarte, a universidade que se consagrou historicamente como lócus único de saber, passa a ser ocupada pelas populações negras, mulheres, quilombolas, indígenas, grupos sociais do campo e da cidade que promovem mobilizações e processos de resistência.

Apesar de levar em conta essa dimensão mais ampla e geral de mudança de paradigmas nas universidades brasileiras pretendo aqui privilegiar as constituições das identidades das mulheres do campo a partir dos seus processos formativos na Licenciatura em Educação do Campo, destacando a UFRB que foi criada sobre a perspectiva da inclusão e ser referenciada como já descrito em uma universidade negra, feminina e campesina.

6.1 DESCOBRINDO-SE MULHER NEGRA NA UNIVERSIDADE

A universidade é um universo que acredito quem entra lá nunca sai do mesmo jeito. Aprendi a ser mais tolerante e paciente, criei mais responsabilidades e, sobretudo aprendi a conviver com muitas pessoas em um pequeno ambiente, a ouvir mais o outro e tomar decisões coletivamente.

Mas teve algo que me marcou muito. O me descobrir negra. Orgulho sempre tive da melanina que carrego tão forte, entretanto, nunca tinha refletido tão profundo sobre o que é ser uma mulher negra numa sociedade racista e machista. Além disso, assumi minha sexualidade e entrei com uma religião (evangélica) e estou com meus pés, cabeça e alma caminhando para outra (candomblé), algo voltou meus olhos e coração para meus ancestrais e vi a necessidade de aprender mais e segui-los. O meu olhar se tornou mais sensível para minhas relações, sejam elas familiares ou amorosas. Conheci outros estados, outras organizações e movimentos e acredito que isso futuramente irá abrir portas de trabalho (Estudante C40, agricultora familiar, turma de 2016).

O me descobrir negra e a relação com a sexualidade são marcações acionadas na fala da estudante quando questionada sobre quais foram às mudanças e transformações que ocorreram em sua vida após o ingresso na UFRB, são menções que se referem a sua identidade. Além de outras identificações incorporadas por ela no trecho em destaque, é possível observar que a raça, o gênero e a religiosidade são marcadores importantes para delimitação, nesse momento, de sua compreensão e constituição de sua identidade. Todas essas marcações que se interseccionam aparecem de forma constante nas narrativas das mulheres neste estudo.

Ao passo que as identidades sociais se constroem a partir de processos culturais e históricos e possuem dimensões pessoais e sociais de forma interligadas, e são atravessadas ou se moldam a partir de diferentes contextos, instituições ou agrupamentos sociais. Quando os indivíduos passam a reconhecer-se numa identidade, parte do pressuposto que ele passa a responder de forma afirmativa a uma interpelação e passa a estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo de referência. Esse movimento não é simplista ou estático, pois todas essas multiplicidades de identidade podem surgir ao mesmo tempo com naturezas distintas, divergente ou mesmo contraditórias, “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais” (LOURO,1997,p.06).

A narrativa destacada acima enuncia identidades sociais que a estudante passou a constituir após sua entrada na UFRB, esse movimento parte de um processo de afirmação e diferenciação que para autores como Stuart Hall (1997) podem ser compreendidas como “políticas de identidade”, onde questões sobre raça, religião, classe, etnia, sexualidade passaram a ter uma dimensão social na vida dessa estudante durante sua passagem na universidade. Essa política se baseia na afirmação da identidade cultural das pessoas que integram um determinado grupo oprimido. Assim, envolve a celebração da singularidade

cultural de um grupo, bem como o enfrentamento às opressões sofridas por uma determinada identidade social, a situações específicas de opressão.

Para Hall (2014), as identidades são construídas dentro de discursos produzidos em locais históricos e institucionais específicos e surgem a partir das relações de poder, sendo um produto da marcação da diferença e da exclusão, mais do que pelo signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída. O autor utiliza a identidade para dar significado ao ponto de encontro que denomina de sutura entre os discursos e as práticas que nos interpelam, para que possamos assumir nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e também os processos que produzem as subjetividades, que nos constroem como indivíduos que são permitidos falar. “As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições de sujeitos que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2014, p.112).

Este autor apresenta três concepções de identidade a partir da visão de sujeito de cada momento histórico: sujeito do iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A perspectiva do sujeito do iluminismo se relaciona com a noção filosófica da identidade como princípio de não contradição, em que o sujeito é dotado de racionalidade, de consciência e ação, ao qual o “centro” partia de um núcleo que emergia quando o indivíduo nasce e com ele se desenvolve, permanecendo idêntico ao longo de sua existência, trata-se de uma concepção “individualista” do sujeito e de sua identidade. Portanto, “o centro do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2006, p. 11).

Já a visão de sujeito sociológico pode ser compreendida dentro das relações sociais e a identidade é constituída no intercâmbio do sujeito com a sociedade, aqui se refletia a complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo, mas formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava (HALL, 2006).

O sujeito pós-moderno é compreendido pela fragmentação de suas identidades, que, muitas vezes, mostram-se contraditórias, pois, antes, o sujeito, previamente analisado como tendo uma identidade unificada e estável, com as mudanças e processos da modernidade, globalização e processos migratórios que caracterizam o mundo pós-colonial passou também a se tornar fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias. O sujeito pós-moderno passa então a ter a identidade como uma “celebração móvel”, definida historicamente, e não mais unificadas ao redor de um “eu” coerente. Para Hall (2006) dentro de nós há identidades contraditórias, que nos empurram em

diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Trazendo o debate teórico e conceitual sobre identidade Woodward (2014) comenta que as identidades são elaboradas dentro da marcação da diferença que pode acontecer por sistemas simbólicos de representação ou pela exclusão social, e os processos históricos que aparentavam sustentar a ideia de uma identidade fixa estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, através da luta e contestação política.

Hall (2014) e Woodward (2014) concordam que as dimensões políticas da identidade, se expressam nos conflitos nacionais e étnicos e no crescimento dos “novos movimentos sociais”, e se baseiam na construção/marcação da diferença. Segundo Woodward (2014), “essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. Assim, argumenta, “a identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2009, p. 39-40).

Ainda segundo Woodward (2014), é possível compreender a identidade através das mudanças sociais das escalas globais, nacionais e políticas, como também nos níveis local e pessoal. A modernidade nos coloca em posições de deslocamentos onde não há um centro determinado que produza identidades fixas, mas sim uma pluralidade de centros. A autora destaca que a classe social é um dos centros que no processo de modernidade foi deslocado, não sendo a classe como uma simples função da organização econômica e dos processos de produção, mas a classe como um determinante de todas as outras relações sociais.

Laclau (1990) apud Woodward (2014) aponta que já não há uma única força que determine as relações sociais, tal como a classe foi pensada em análises marxistas, mas uma multiplicidade de centros. Tal argumento não nega que a luta de classes não seja inevitável, porém compreende que não é mais possível defender a ideia de que a emancipação social esteja a cargo de uma única classe, isso implica em deslocamentos positivos, pois há diversos lugares a partir dos quais novas identidades podem emergir e novos sujeitos podem se expressar. Assim para Woodward (2014, p.31),

Existe, em suma, na vida moderna, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis - posições que podemos ocupar ou não. Parece difícil separar algumas dessas identidades e estabelecer fronteiras entre elas. Algumas dessas identidades podem, na verdade, ter mudado ao longo do tempo. As formas como representamos a nós mesmos - como mulheres, como homens, como pais, como pessoas trabalhadoras – têm mudado radicalmente nos últimos anos. Como indivíduos, podemos passar por experiências de fragmentação nas nossas relações pessoais e no nosso trabalho. Essas experiências são vividas no contexto de mudanças sociais e

históricas, tais como mudanças no mercado de trabalho e nos padrões de emprego. As identidades e as lealdades políticas também têm sofrido mudanças: lealdades tradicionais, baseadas na classe social, cedem lugar à concepção de escolha de “estilos de vida” e à emergência da “política de identidade”. A etnia e a “raça”, o gênero, a sexualidade, a idade, a incapacidade física, a justiça social e as preocupações ecológicas produzem novas formas de identificação (WOODWARD, 2014, p.31).

Leituras mais atuais sobre o conceito de identidade são trazidas por Asad Haider (2019) em seu livro *“Armadilhas da identidade: raça e classe nos dias atuais”* nesta obra o autor alerta sobre análises da identidade como uma questão às condições materiais da vida social, argumenta que ela pode ser compreendida como um fenômeno que corresponde ao modo como o Estado divide os indivíduos, e a forma como constituímos nossas individualidades a uma ampla gama de relações sociais, caracterizando-se uma abstração que revela as relações sociais que a constituíram. Nesse pensamento Haider (2019) assinala que não se deve utilizar a “identidade” para pensar política identitária e rejeita a tríade “raça, gênero e classe” como categorias identitárias por compreender que cada marcador nomeia relações sociais completamente diferentes, e devem ser explicadas em termos históricos e materiais específicos.

Assim sendo sua análise é centrada na raça para além da simples abstração teológica da identidade, mas baseada na história social, nos efeitos do racismo e dos movimentos antirracistas. A crítica central do autor é que a política identitária neutraliza os movimentos contra a opressão racial. “É a ideologia que surgiu para apropriar esse legado emancipatório e colocá-lo a serviço do avanço das elites políticas econômicas” (HAIDER, 2019, p.37).

Como referência e fundamento a crítica à política identitária ele traz o Coletivo Combahee River (CCR) grupo de militantes negras e lésbicas que surgiu em Boston, entre 1974 e 1980, a prática política desse movimento colocavam suas experiências no centro da análise e ao enraizarem sua política nas suas identidades.

A armadilha da identidade é, pois não compreender como a ideologia se constitui nas relações concretas e se manifesta na “prática de indivíduos “assujeitados” (tornando negras, brancos, homens, mulheres, trabalhadores, trabalhadoras etc) pelo funcionamento das estruturas políticas e econômicas do capitalismo” (ALMEIDA, 2019, p.09).

Por outro lado, quando Haider (2019) apresenta os coletivos revolucionários e Panteras Negras à identidade não é uma armadilha, porque a luta é contra o processo político e econômico de constituição de subjetividades. Por essa razão, as identidades devem ser consideradas como um dado analítico e instrumento de organização da política. Pois, se a

compreensão da identidade servir apenas para afirmar identidades específicas, ela servirá duplamente a grupos conservadores de direita e supremacistas brancos que reivindicam o direito de ser branco, hétero e machista. Acerca disso Almeida (2019) aponta que:

Por outro lado, se o identitarismo é um problema para quaisquer pleitos emancipatórios, a recusa apriorística também o é. Há uma esquerda “anti-identitária” que pode ser tão ou mais benéfica ao neoliberalismo como os mais convictos identitaristas. O anti-identitarismo está no discurso de uma esquerda que se diz “tradicional”, “raiz”, e considera que a identidade e as questões a ela relacionadas são desviantes “do plano puramente econômico”. Tratar de identidade só serve para dividir a “classe trabalhadora”, costumam afirmar. Uma classe trabalhadora coesa, indivisa e sem contradições só existe em abstrações mentais originadas de leituras quase evangélicas dos textos de Marxs e Engels (cujos escritos partem da observação da classe trabalhadora real). Daí podemos ver que ser “anti” qualquer coisa é pautar-se, ainda que na chave da recusa, por aquilo que se quer negar. Em outros termos: a esquerda “tradicional” e “classista” é igualmente identitaristas e, portanto, antirrevolucionária. Sua marca é a incapacidade de se conectar com o cotidiano de sofrimento, humilhação e privação de trabalhadores e trabalhadoras que não estão nas universidades, que não participam de rodas de conversa, que sequer sabem falar direito a língua de seus patrões. Paradoxalmente, a identidade dessa esquerda não identitária é assumir uma identidade “de classe”, uma classe totalmente apartada da realidade (ALMEIDA, 2019, p.16).

Portanto, a compreensão da identidade fora das relações sociais concretas culmina para a reprodução das estruturas de poder e exploração. A questão da identidade é um problema que se associa à reprodução do capitalismo, o que não deixa de ser necessária a representatividade de pessoas negras, mulheres, populações LGBTQs, para que seus direitos subjetivos constituídos em suas identidades sejam reconhecidos pela sociedade e pelo estado, porém, sempre levando em consideração que suas identidades são socialmente construídas e sirvam para luta revolucionária de superá-las para uma sociedade menos desigual.

Retomando as narrativas das mulheres camponesas da pesquisa, os marcadores de raça e gêneros foram os mais acionados por elas quando falam de si em relação às mudanças e transformações após o ingresso na universidade. A partir disso, um leque de possibilidades conceituais acerca das identidades pode ser aplicado, pois entendemos que os processos de construção e definição das identidades são múltiplos, multifacetados e se constituem nos mais diversos espaços, sejam eles privados de definição do que somos ou nos espaços de lutas sociais onde são verificadas marcações comuns entre sujeitos para reivindicação de determinados direitos.

As mulheres do campo quando ingressam na Licenciatura em Educação do Campo já demarcam uma identidade dada com a relação com a terra por meio da experiência territorial agrária, sejam elas agricultoras, quilombolas, pescadoras ou marisqueiras, ou apenas camponesas. O que se observa é que, no processo da luta pela terra, ou mesmo na Educação do Campo, a partir do ensino superior, muitas mulheres começam a reconhecer sua identidade, seja ela racial, de gênero ou religiosa.

Defendemos o ponto de vista que somente uma universidade que tenha um projeto político de transformação social e protagonismo intelectual feito por sujeitos historicamente marginalizados, como a UFRB, é possível a insurgência de identidades sociais que reivindiquem espaços de poder negados socialmente. Pois, como afirma Silva (2020), essa instituição tem realizado um papel importante de democratização e interiorização do ensino superior no Brasil e contribuído com projeto educacional, cultural, social do Estado da Bahia, dando possibilidades aos filhos e filhas de trabalhadores para que tenham a chance de cursar universidade pública federal, além de proporcionar uma formação profissional para camadas populares do campo, da cidade, entre outras.

Levando-se em consideração o cenário excludente de acesso ao ensino superior no Brasil, em que as vagas eram ocupadas, em sua maioria, por pessoas que tiveram acesso à educação na rede particular, Silva (2020) ressalta ainda que a implantação das Políticas de Ações Afirmativas (as cotas sociais e raciais no ensino superior) tem-se confirmado como um dos instrumentos mais eficazes de mobilidade social no país, contribuindo para a (re) configuração do perfil étnico-racial e socioeconômico dos estudantes que ingressam nas universidades brasileiras. Deste modo:

No atual contexto, nos espaços educacionais (com destaque para o ensino superior) foram alocados homens e mulheres (jovens e adultos) que, ao longo da história, tiveram seus corpos invisibilizados, as vozes silenciadas e seus pertencimentos étnico-raciais e sociais aviltados. Eles/as foram prejudicados/as pela implementação de políticas universalistas do Estado brasileiro, foram negligenciados pelos grupos que acreditavam e/ou acreditam que o princípio da igualdade perante a lei equalizaria o acesso às benesses socioeducacionais e econômicas existentes no país e discriminados por grupos que quiseram manter o seu status quo, confundindo sempre privilégios com direitos (SILVA, 2019, p.35).

Então quando a estudante diz: *“Mas teve algo que me marcou muito. O me descobrir negra. Orgulho sempre tive da melanina que carrego tão forte, entretanto, nunca tinha refletido tão profundo sobre o que é ser uma mulher negra em sociedade racista e machista”*,

podemos observar uma identificação racial e de gênero que não é apenas uma categorização de si, mas também um movimento de escolha política que ela passar a ter de sua identidade negra, já que o orgulho que sentia da sua pele já atravessava a si mesma. No depoimento de outras estudantes também verificamos a afirmação identidade negra:

*Sim, pude abrir a minha mente para enxergar à educação no campo como algo preciso, que é um direito nosso, descobri que temos muita força para lutar em busca dos nossos direitos enquanto negros, agricultores e universitários, e algo muito importante foi poder ver de perto a luta dos movimentos sociais na busca por igualdade, a busca por respeito e reconhecimentos das mulheres em geral e principalmente as mulheres negras camponesas que todos os dias tem que derrubar gigantes, seja ele do preconceito, racismo, machismo e outros. Durante todo o meu percurso como estudante, sinto que cheguei ao lugar certo, aqui posso lutar e expor quem realmente sou: **uma mulher preta, camponesa na busca de conquistar cada vez mais lugar na sociedade** (ACÁCIA, 24 ANOS).*

*A Universidade me abriu portas através do conhecimento, comecei a ver as coisas por outra ótica e **resgatei minha identidade aos poucos, primeiro: com o meu reconhecimento como mulher negra** e depois com algumas mudanças no meu modo de pensar e ver o mundo (Estudante C29, agricultora familiar, turma 2016).*

*O ingresso na universidade possibilitou o retorno para o meu território, além disso, tem acrescentado elementos relevantes para minha formação enquanto pessoa e militante tenho reafirmado meu compromisso e **posicionamento diante de questões (raciais, políticas, sociais, e etc..)**. E com certeza venho amadurecendo para que possa contribuir com o meu território e organizações de melhor forma (Irís, 24 ANOS).*

Referencio Gomes (2003) para reforçar o entendimento de que a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Provoca a construção de um ponto de vista de um grupo étnico/racial ou de indivíduos que integram um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmo, por meio da relação com o outro. É um processo gradativo que envolve muitas questões, causas e efeitos. A identidade negra se forma em vários espaços institucionais ou não, contudo, para muitos estudantes da UFRB, suas identidades raciais se constituíram durante a trajetória escolar no ensino superior. Aqui associamos a definição de identidade, cunhada por Kabengele Munanga (1994):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da

unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p. 177-178).

A afirmação de uma identidade negra que surge nas falas das mulheres são discursos fundamentados na vivência concreta de suas realidades. Então, para além do processo de *saber-se negra*, que Neusa Santos Souza (2021) descreve como uma experiência de viver tendo sua identidade massacrada pelo racismo, é também uma experiência de resgate da sua história ancestral e suas potencialidades. Essas mulheres negras do campo têm provocado dentro da universidade e na Educação do Campo rupturas epistêmicas e conceituais. Gomes (2019, p. 240) pontua que “a presença de corpos negros em lugares de conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada, como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário”.

Quando as mulheres do campo se colocam no lugar de autoridade acadêmica a partir de um saber forjado de sua experiência para construção de bases epistêmicas para pensarem o campo e condição de vida de suas comunidades e territórios, elas desestabilizam um sistema universitário que sempre se baseou em modelos de ensino eurocentrados e norte americanos, que nunca levaram em consideração os saberes locais das sociedades indígenas, de matriz afro-brasileira, das culturas populares e tradicionais do país.

Como muito bem pontuam Albernaz e Carvalho (2022) por mais de um século, as universidades seguiram um modelo excludente e monoepistêmico de conhecimento, com estruturas institucionais de exclusão étnico-raciais e de classe, sem sofrer mudanças até o surgimento das políticas de cotas, já no século XXI. A implantação das cotas raciais impôs uma quebra no padrão de segregação racial presente nas universidades públicas, permitindo que estudantes negros, indígenas e de classes populares denunciassem o racismo epistêmico nos currículos acadêmicos, fundamentados unicamente nos saberes europeus.

A presença desses corpos, e das mulheres camponesas, junto com os movimentos sociais em espaços acadêmicos, produz saberes emancipatórios, por ser tratar de uma forma de desvendar o mundo, fruto de uma racionalidade demarcada pela vivência da raça desde o princípio, dentro uma sociedade em sua conformação social. Esses saberes representam a intervenção política e sócio cultural dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade e nos processos de existência, porque a balança de vivência da raça contempla movimentos de transgressão, libertação e emancipação, vividos pelos ancestrais africano e seus descendentes (GOMES, 2017).

Seja pelo contexto histórico de escravização no Brasil, seja pelas experiências dos sujeitos, a dimensão da raça é estruturante na sociedade brasileira. O racismo opera por meio da dominação e opressão estrutural e institucional, hierarquiza grupos sociais baseados na ideologia da superioridade e inferioridade racial. No nosso país ele é mascarado pela ideia de raça biológica em função da cor da pele e características fenotípicas, no mito da democracia racial e na ideia de miscigenação dos povos, concordando com Munanga (2004):

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não brancas de terem consciência dos mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade (MUNANGA, 2004, p. 89).

Quando falamos sobre racismo no Brasil é como se estivéssemos tirando uma máscara, porque compreender suas engrenagens e armadilhas é olhar para além do que se enxerga: uma ilusória democracia racial, um mito que expressa a invisibilidade das desigualdades sociais, e conserva marcas históricas de um passado colonial e escravocrata, e nos impede de reconhecer a violência. Por conta do mito da democracia racial, por muito tempo, acreditou-se que o Brasil era um paraíso em que brancos e negros conviviam harmonicamente, fazendo-nos acreditar que a mais violenta maneira de discriminação pode ter uma feição mais leve do que em outros lugares do planeta. “A máscara do racismo nos impede de reconhecer que, sob o paraíso de uns, há o inferno de tantos outros” (SANTOS, 2004, p.32).

Toda essa herança histórica acaba por levar homens e mulheres negras a construir suas identidades em meio a constantes conflitos identitários. Deste modo, a afirmação da identidade negra vai se constituindo em meio a muitas tensões, e em uma sociedade preconceituosa, que valoriza o branco como referência.

O acesso à educação superior possibilitou às mulheres do campo uma mudança de perspectiva por meio de outras lógicas, contrárias da lógica estabelecida pela “colonialidade do ser”, que enfoca a subalternização e a desumanização dos sujeitos colonizados, como pode ser verificada em seus relatos, ao se referirem sobre o impacto do ensino superior em suas identidades:

Me mudei por inteiro, o olhar pelo próximo, meu ser político, minha valorização enquanto mulher e mulher do campo. A luta pelos direitos

comunitários, minha voz (Estudante D39, Agricultora Familiar, turma de 2018).

Uma das minhas principais mudanças perceptíveis, se envolveu na ampliação do meu conhecimento em relação a uma profunda reflexão crítica das contradições dessa sociedade opressora, e valorizando no que diz respeito a minha identidade e o espaço do campo onde eu vivo, e de toda a diversidade dos espaços rurais existentes (Estudante D48, Agricultora Familiar, turma de 2018).

Sim! Adentrar na universidade foi e é enriquecedor. Adquirir conhecimentos que nunca imaginei. O aprendizado em lidar com o outro, comigo e em cada atividade dá o melhor. Aprendizado sobre do universo que são as pessoas, suas lutas e o despertar em reverberar tantas vozes, que clamam por direitos, por justiça social e dentre outros (Estudante B50, Agricultora Familiar, turma de 2014).

Aprendi que SOU GENTE e que somos agentes da transformação dessa sociedade tão excludente. A educação colonizadora nega nossa história, apaga nossas dores e lutas. Temos que colocar dentro da universidade o que nós somos: GENTE (Estudante E65, Agricultora Familiar, turma de 2019).

Os depoimentos destacados demonstram que o acesso à educação superior, e ao conhecimento através da Educação do Campo, propiciou o fortalecimento do ser político das discentes enquanto mulheres, e mulheres do campo. Elas passaram a ter consciência da condição social de subordinação e opressão feminina na sociedade, e que “o tornar-se mulher e tornar-se homem constitui obra das relações de gênero” (SAFFIOTI, 1992, p. 18). Assim, passaram a compreender que elas estão inseridas dentro de um contexto de desigualdade, determinados por relações sociais historicamente construídas, que as coloca em posição de subordinação, seja pelo machismo ou pela condição de raça e classe.

Uma análise que traduz muito bem essa relação de perceber a violência do gênero e a construção das subjetividades através da práxis é trazida por Saffioti (2019), ao colocar que homens e mulheres fazem histórias por meio das objetivações de suas práticas sociais e, conseqüentemente, se apropriando de seus resultados, ou seja, reapropriam-se subjetivamente da história que fazem. Para essa autora, os sujeitos, ao se apropriarem do resultado de sua práxis, procedem à subjetivação, tornando-se sujeitos que se objetivam por meio de suas atividades (SAFFIOTI, 2019).

Então, quando as mulheres da Licenciatura em Educação do Campo passam a identificar-se como mulheres negras do campo, estão explicitando três dimensões importantes que passam a constituir suas identidades: o gênero marcado pelas práticas sociais e política das mulheres, a ocupação que se relaciona com o tipo de inserção delas na estrutura de classe,

e a raça com a dimensão da consciência racial, fundada na cor, que oprime e hierarquiza grupos sociais em função do racismo. Saffioti (2019) chama atenção ainda para fato de que,

Os processos de subjetivação-objetivação estão constantemente sujeitos à capacidade-incapacidade de apropriação dos frutos da práxis humana por parte dos seus sujeitos, não somente em virtude de ser a sociedade brasileira dividida em classes sociais, mas também por ser ela atravessada pelas contradições de gênero e de raça/etnia. Não se trata, contudo, de conceber três diferentes ordenamentos das relações sociais, correndo paralelamente. Ao contrário, esses três antagonismos fundamentais entrelaçam-se de modo a formar um nó. [...] não se trata de uma dissolução dos três eixos ao longo dos quais se estruturam as desigualdades, traduzindo em hierarquias e diferentes tipos de conflitos. Trata-se de um entrelaçamento, que não apenas põe em relevo as contradições próprias de cada ordenamento das relações sociais, mas que as potencializa (SAFFIOTI, 2019, p.141).

A composição das identidades políticas, seja identidade de gênero, de raça ou classe social, são formadas a partir da prática, e tem sido uma estratégia dos coletivos para o combate ao sistema de dominação, servindo para contextualizar os efeitos da colonialidade sobre nossas subjetividades. Enquanto identificação individual, a conformação dessas identidades é construída na relação com os outros, tanto com os nossos semelhantes e com os diferentes que nos enxergam como outro.

Sabemos que dadas todas as interações sociais, construímos nos espaços que vivemos visões do que seja mulher ou homem. Geralmente, baseadas em parâmetros binários, este é o resultado dos mecanismos de poder que nos educaram na perspectiva singular de ser masculino e feminino que devem ser reproduzidos pelos indivíduos. No entanto, como adverte Louro (1997, p.21) “nossas identidades de raça, gênero, classe, geração ou nacionalidade estão imbricadas com nossa identidade sexual e esses vários marcadores sociais interferem na forma de viver a identidade sexual”. Essas múltiplas identidades que os sujeitos podem assumir, abre um leque de formas pelas quais eles passam a viver pessoalmente, sempre de forma fluída, múltipla ou mesmo contraditória.

As identidades sexuais, também são acionadas nos discursos das mulheres, Tulipa (29 anos) relata como a universidade impactou no processo de aceitação da sua sexualidade, e a partir disso, sua posicionalidade em relação a sua família e comunidade.

Um aspecto positivo da universidade foi a minha auto aceitação. Sabe? De quem eu sou. Foi na universidade que comecei a me entender. Eu entrei evangélica (era adventista, recatada e do lar! risos) esse não era um problema. Mas aqui eu comecei a me entender enquanto mulher lésbica, então assim, foi um processo dolorido! E não foi por discriminação externa,

pelo contrário! Sou uma pessoa muito sortuda nesse aspecto, apesar de ter sofrido algumas vezes, não foi tão violento, mas a parte de eu me aceitar mesmo. Eu era liderança da igreja, era vice tesoureira, eu estava presente em todas as atividades da igreja. Então quando eu entendi que estava a fim de uma menina, na verdade eu nem percebi! Porque era algo que a gente quando criança não cresceu com a perspectiva de que a gente poderia amar uma pessoa do mesmo sexo. Por mais que a gente saiba que tem pessoas que são, a gente não pensa que a gente é! Só não encontrou a pessoa certa. A universidade pública, a UFRB, foi que eu conhecia, elas têm esse poder né? Daí a gente poder se expressar e ser o que é! E assim a gente pode saber da existência de gays, lésbicas. A maioria dos gays na zona rural e comunidades pequenas são quietos e na deles, até porque sentem medo, enfim a gente não tem contato com essas pessoas. E quando você chega aqui, você dar de cara com pessoas trans também e então a gente passa pelo processo de entender o que é. Isso foi algo que me trouxe impacto (TULIPA, 29 ANOS).

Para Tulipa (29 anos) a descoberta da sua orientação sexual aconteceu na sua vivência dentro da UFRB, quando pôde conhecer identidades sexuais múltiplas e dissidentes. Oriunda de um contexto de controle dos corpos que são as igrejas evangélicas, dentro do meio rural que persiste uma lógica patriarcal e heterossexual, em que a maioria da população ainda enxerga as relações entre os sexos de forma binária. Tudo isso acabou por trazer conflitos subjetivos sobre sua posição social e as formas de inserção nos espaços que estava inserida. Pelo seu discurso não havia uma preocupação de ordem externa, mas individual. De toda sua narrativa o que ficou muito evidente é que das inúmeras transformações que ocorreram na sua vida, no seu percurso na universidade, estão relacionadas às nuances e descobertas da sexualidade.

Destacamos que a UFRB enquanto instância social tem buscado construir através da mobilização de docentes, coletivos de mulheres, grupos de pesquisa e extensão, uma pedagogia da sexualidade e do gênero. Diversos eventos, práticas curriculares têm fornecido possibilidades para desconstrução da heterossexualidade como forma, criando possibilidade para que os estudantes, homens e mulheres possam construir, ou desconstruir suas identidades sexuais de forma livre, e que as diversas sexualidades se movimentam e criam performances, teorias no habitar da universidade e no próprio Recôncavo da Bahia como já expressa o artigo das pesquisadoras Givigi e Oliveira (2013) “*Aquenda! Universidade: o Recôncavo Baiano sai do armário*”:

Nossos currículos e mecanismos normativos ainda dormem diante das céleres e abundantes produções subjetivas que se multiplicam em nossos campi, ao mesmo tempo em que esses mesmos currículos e mecanismos são também produtores de tais subjetividades. O paradoxo está se desenvolvendo no campo dos desejos, e os planos de consistência desenvolvem capacidades políticas nunca antes vistas. As sexualidades múltiplas, quando saem do

armário, propõem, por meio de sua plástica construção, novas vias de fazer universitário que, por vezes, irritam os homofóbicos de plantão, cujo exercício de poder é questionado. São desertos silenciosos que fabricam ruídos. Ruídos que perturbam a informação. Comunicações a partir de outros códigos. A queda do armário libera anjos. Anjos (de)caídos que são demônios. Mas torna-se prudente que os demônios venham cautelosamente para o mundo acadêmico e passem a habitá-lo, arrancando-lhe a assepsia própria das sexualidades normativas. Os demônios tornam-se o outro do outro. De significantes a significantes, nunca mais a mesma universidade. Agenda UFRB! (GIVIGI, OLIVEIRA, 2013, p.28).

O *aquendar* que as autoras colocam é as diversas práticas que desorganizam a composições institucionais que legitimam estruturas que operam a normatividade das sexualidades, no caso específicos elas cartografam o I Festival Anual de Múltiplas Sexualidades da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que ocorreu no ano de 2012 nos campi da UFRB. Porém no decorrer dos anos, estamos vendo a partir do relato de Tulipa (29 anos) e de outros sujeitos, subjetividades que insurgem, desafiando a lógica dos currículos centrados nas relações assimétricas, o pensamento positivista e dicotômico, e que tem colocado suas identidades sexuais e de gênero como prática política.

Para as mulheres do campo na universidade a ação para o fortalecimento de suas identidades tem provocado também a recriação dos seus territórios, criando espaços para reflexão dos seus modos de vida, além da valorização positiva e potente da negritude campesina e feminina enquanto instrumentos de luta dos povos do campo, das matas, das florestas, comunidades tradicionais e de terreiro.

Para, além disso, as mulheres aliadas aos demais coletivos, têm trazido para o centro do debate acadêmico na Licenciatura em Educação do campo, pensar o campo brasileiro e baiano, cada vez de forma mais heterogênea, através das comunidades negras rurais, quilombolas, com os povos de santo. Um campesinato negro, construído pelos sujeitos negros do campo, e que sempre estiveram no front da luta pela terra no Brasil, e de dentro desse espaço elaboram “formas específicas de ser e existir enquanto camponês e negro” (GUSMÃO, 1990, p.26).

Desta maneira, as mulheres do curso estão construindo e resgatando suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de serem camponesas, mulheres, negras e acadêmicas. Toda essa constituição de suas identidades estruturam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. Podemos tomar como exemplo a atuação de Açucena (34 anos) em sua comunidade. Ela nos conta como tem conseguido resgatar a cultura do seu povo através de suas pesquisas no curso, segundo ela:

Depois que eu comecei a estudar, as coisas passaram a ser mais valorizadas, porque o samba de roda aqui mesmo ninguém nem falava, ainda existia o preconceito. Preconceito com o samba. Aí eu fui estudando, tirando foto que eu pedia para o pessoal. E hoje em dia as rezas são mais valorizadas, o samba de roda, porque não tinha essa visualização no sentido do samba, em sentido também da agricultura, eu acredito dessa forma mudou muito a comunidade no aspecto de valorizar, porque como eu já falei, tinha muito preconceito e eu bato firme hoje em dia, falando do potencial que é a nossa cultura, que é a nossa identidade, que é o nosso campo. Que somos nós, mulheres negras que estamos na luta do dia a dia para valorizar ainda mais. É dessa forma que eu vejo, principalmente aqui na minha família, porque o trabalho da Casa de Farinha ainda é muito escondido porque as pessoas trabalham muito no coletivo só para quem está de fora achar que é só uma produção, mas depois dos trabalhos que eu apresentei, sobre Casa de Farinha vai tendo aquela mais, como é que chama? Aquela visibilidade com o povo do campo (AÇUCENA, 34 ANOS).

A experiência descrita pela estudante toma o samba de roda, como uma prática cultural ancestral, para mobilizar sua comunidade e resgatar saberes. De maneira inteligente retoma para a tradição pedagógica a cultura como matriz formadora das identidades locais. Também demonstra que o conhecimento acadêmico traz para o seu território formas de potencializar a produção da Casa de Farinha, dando visibilidade aos seus modos de vida.

Mulheres como Açucena (34 anos) chegaram à UFRB sem expectativas das potencialidades dos seus territórios e comunidades de origem e, a partir das vivências dentro da universidade, através dos tempos formativos proporcionados pela Pedagogia da Alternância, as educandas redescobrem o valor da sua cultura produzindo novos significados, e saberes sobre si mesmas através das suas trajetórias na academia, que analisaremos a seguir.

6.2 OS SIGNIFICADOS DA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA VIDA DAS MULHERES CAMPONESAS: TRANSFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS

*“Gosto de ouvir, mas não sei se sou hábil conselheira. **Ouçó muito. Da voz outra, faço minha, as histórias também.** E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. **Portanto, estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas.** Invento? Sim, invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto,*

*afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma **escrevivência**”(EVARISTO, 2016, p.07).*

A escrevivência que se insere na autoria desta tese é um corpo de uma mulher negra que assume a posição de docente do ensino superior na construção da agenda de ações educativas e institucionais para consolidação da Educação do Campo na UFRB. Nesse percurso por vezes, estive sobre o *status* de *outsider within* (COLLINS, 2016), que se por um lado me coloca sobre um olhar marginalizado de ser o “outro” diferente da norma pressuposta de que os corpos brancos é que produzem conhecimento. Por outro lado, esse lugar marginal dentro do contexto acadêmico me impulsiona a uma postura particular de análise da realidade ao qual estando sobre a margem, passo a desenvolver uma visão tanto de fora para dentro, quanto de dentro para fora, provocando análises distintas das relações sociais.

Partindo sempre de um lugar politicamente posicionado, feminista e antirracista na perspectiva da luta pela terra e reforma agrária, esse estudo foi nascendo como uma escrevivência do convívio, da escuta e observação das trajetórias das mulheres campesinas da Licenciatura em Educação do Campo da UFRB. Trata-se aqui, através das narrativas femininas, destacar um lugar, torná-las visíveis e pertencentes a esta universidade, e protagonistas de saberes para os povos do campo.

As análises que se seguem propõem-se a traduzir o exercício realizado da escuta atenta e sensível dos aspectos subjetivos e singulares da história vivida presente nas memórias e experiências das mulheres, e onde se abre um grande elo entre os nossos olhares e os depoimentos dados, desse processo de tornarem-se mulheres do campo universitárias. Nesta seção apresento relatos das dez mulheres campesinas que ousaram através da educação enfrentar a condição histórica e cultural de subalternização. São narrativas de superação e transformações individuais com impactos e vitórias coletivas.

Durante todo o diálogo de construção dessa pesquisa as mulheres se colocaram como participantes ativas, desde a disponibilidade em responder o formulário online a reservarem um tempo dos seus afazeres em colaboração a este estudo. Assim, não se trata apenas de uma análise de significados e impactos da universidade na vida dessas mulheres, mas é, sobretudo, como o compartilhar escrevivências fortalece os nossos laços, não apenas para denunciar práticas discriminatórias e violentas naturalizadas na sociedade, mas como reflete Sardenberg (2009), a troca de vivências e experiências permite a tomada de consciência para o processo de empoderamento e ações coletivas transformadoras.

Começamos o diálogo com Dália (34 anos) sobre as principais mudanças e transformações em sua vida após seu ingresso na universidade. Oriunda de um assentamento de reforma agrária no interior da Bahia ingressou na UFRB no processo seletivo no ano de 2016. Mesmo morando em área de reforma agrária, nunca se sentia acolhida na escola ou comunidade, tinha vergonha de ser identificada como SemTerra, mesmo residindo em um assentamento.

Ela conta que na formação do assentamento não havia a presença dos movimentos sociais, o que dificultou a construção de uma identidade política de vinculação com a terra, para ela *“era muito ruim ser chamada de sem terra e dizer que a gente morava nos sem terra”*, era como as pessoas se referiam ao assentamento. Foi somente na universidade que Dália (34 anos) percebeu a importância da luta pela terra e reforma agrária pautada por movimentos sociais como o MST, porque até então o que ela conhecia era o que a televisão noticiava. Foi durante o curso de Licenciatura em Educação do Campo que ela passou a constituir uma identidade camponesa política e se entender como sujeito de direito, porque mesmo inserida no meio rural entendeu que existe uma diferença entre estar e ser do campo.

Isso mostra que somente uma educação contextualizada, a partir das pedagogias sociais do movimento, pode construir por meio de suas práticas políticas. Uma educação feita com os movimentos sociais atua como um mecanismo de construir identidades que entendam a realidade em que vivem e atuam de forma coerente, para transformá-la, sendo um potencial não só político, mas também social e cultural, pois acontece em decorrência do lugar em que o sujeito atua (AMARAL, 2020). A formação que o curso fornece propiciou que ela tivesse mais conhecimentos e condições de contribuir com seu assentamento, sentir vontade de dialogar com as pessoas sobre seus direitos.

Além do conhecimento sobre os movimentos sociais, luta pela terra adquiriu uma posição crítica da condição de ser assentada, é também ressaltado, que após sua formação na Educação do campo, aumentou sua vontade de voltar para o assentamento e contribuir com ele, pois, ao se casar, precisou acompanhar o marido e viver na cidade. Quando indagamos sobre seus sonhos e perspectivas ela diz:

Ah eu acho que é ir morar no assentamento. Trabalhar lá na terra, plantar e colher, ir lá comer, produzir minha comida e ainda trabalhar lá na escola. Ajudar outros jovens, iguais a mim, outras mulheres, contribuí lá na associação, não penso em sair e trabalhar fora e sei lá, fazer outro curso. Eu penso em ir pra lá, trabalhar lá na comunidade, mesmo que não seja na escola, mas na associação. Inclusive a gente tem até uma terra lá e eu, assim que eu terminar o curso e que a gente conseguir se estabilizar, eu

quero ir lá cuidar da terra, cuidar da roça, eu quero ir pra lá. Eu quero estar lá, quero trabalhar lá. Não sei se vai ser possível, mas o meu sonho é esse, minha perspectiva para o futuro é essa, trabalhar aqui agora, juntar uma renda, de certa forma, terminar a minha casa, ajeitar algumas coisas aqui e ir pra lá, pra roça (DÁLIA, 34 anos).

O reconhecimento enquanto uma mulher do campo para Dália (34 anos) se constituiu como um processo de empoderamento e autonomia.

*Então, eu acho que a universidade me deu, o curso em si, me deu autonomia. Porque eu sempre fui de fazer tudo que os outros quisessem e esperasse que eu fizesse. E então isso pra mim foi muito positivo, porque de certa forma me emancipou. Hoje, por mais difícil que seja eu falo eu vou, e eu quero fazer isso. Por mais que o povo fale que não tem futuro. Inclusive, da última vez eu estava trabalhando e a prefeitura não quis me liberar, pra eu poder ir, e eu abandonei a seletiva e fui, e fui muito criticada por isso. Porque eles falam que eu sou louca por estar fazendo isso. Então eu acho que, mais por conta desse empoderamento que a universidade, que o curso dá pra gente. **Mudei muito assim a forma como eu via as coisas, criticamente assim, eu sou outra pessoa depois da universidade. Acho que me humanizou de certa forma a universidade. O curso me deu oportunidade de conhecer melhor esses movimentos sociais, de conhecer pessoas e saber que pra gente há várias possibilidades na vida, e você consegue ajudar outras pessoas.** Eu sinto que a gente consegue também conversar com outras mulheres que passa pela mesma situação que a gente, e você consegue conversar, consegue ajudar. Quando você entra na universidade, você já começa a ver um mundo de uma forma diferente. **Então mudou muito essa questão de enxergar as pessoas também de outra forma, de me ver enquanto mulher, de perceber as opressões que eu sempre sofri durante a minha vida pelo simples fato de ser mulher, de perceber as opressões que nós que vivemos no campo e sempre tivemos, e que isso é histórico, então eu consegui ver a partir da universidade.** Eu consegui enxergar de outra forma o mundo a minha volta. E isso é muito importante também pra gente conseguir, pra gente viver com mais, sei lá, não com leveza porque às vezes a gente prefere estar na ignorância do que perceber as coisas, o porquê das coisas, mas também me ajudou a ajudar na associação, na escola, minha visão da escola é outra, dos alunos é outra, nesse período que eu trabalhei na escola do assentamento então eu pude ver e perceber também aquelas pessoas que estavam ali, por conta do curso, muda tudo na vida da gente professora, eu não sei explicar, mas muda tudo, minha forma de ver. Eu me sinto hoje muito mais confiante do que antes (DÁLIA, 34 ANOS).*

Vemos no depoimento de Dália que, a partir da sua vivência na UFRB, ela inicia processos emancipatórios que vão desde uma consciência de ser do campo a como perceber violências e opressões de gênero naturalizadas socialmente. Além disso, é a partir de então, dentro desse contexto, que passou a criar novas possibilidades de mudanças nos espaços do assentamento, na escola do campo em que atuava e nas suas relações profissionais e familiares. O que se pode observar é que as mulheres do campo vêm tomando consciência de

sua condição social e buscando a libertação desse sistema de opressão que sustenta a sociedade capitalista e patriarcal que instituiu sobre o que é ser homem e ser mulher.

A educação impacta diretamente na superação e desconstrução sociais de gênero, trazendo mudanças na vida das mulheres camponesas e das pessoas que fazem parte do seio familiar. Outra participante da pesquisa, Margarida (52 anos), destaca que sua entrada na universidade foi um grande incentivo para os/as seus filhos/as seguirem assim como ela no ensino superior. Ela sofreu muito preconceito e críticas por ter decidido fazer faculdade por conta da idade que tinha, por deixar a família e os filhos, ouvia dos seus vizinhos comentários do tipo: "*Deus é mais, que mãe ingrata, como é que uma mulher deixa o marido e os filhos em casa e ir para a faculdade, vai fazer o que na faculdade? Papagaio velho não aprende a falar!*". Porém, ela afirma que isso nunca a abateu. Seu esposo e filhos, mesmo sentindo falta de sua presença, a apoiaram e, ao contrário do que se pensava, sua vontade era de que todas as suas companheiras pudessem aprender o que ela estava aprendendo na UFRB. Ela conta muito emocionada que:

*O que foi muito positivo na minha vida, é porque meu filho estava sem querer estudar, estava acomodado, e eu nunca pude estudar e ele não queria estudar, de jeito nenhum, não estava trabalhando, acomodado. E quando ele me via sair cedinho com a minha mala na mão para eu ir para faculdade, ficava a semana toda, e voltava final de semana. Ia lavar roupa, ia fazer atividade para segunda-feira, depois ele falou para um colega: "Eu me envergonhei e voltei para a sala de aula por causa da minha mãe", **então a UFRB é responsável por meu filho hoje estar no curso de direito. Então só foi um ponto positivo, para mim...** Eu queria muito que minhas filhas fizessem Educação do Campo, mas elas já tinham outros planos, uma está fazendo engenharia, que não deixa de ser dentro da área... engenharia... agronomia e a outra passou em saúde, vai para a UFBA, e o menino está fazendo direito (MARGARIDA, 52 anos)*

A trajetória de vida de Margarida (52 anos) é peculiar em relação às demais participantes da pesquisa. Primeiro por ser a mais velha, e segundo pela experiência militante e capacidade nata de mobilizar sua comunidade em prol da luta coletiva. Desde menina já questionava as estruturas sociais que entendia como injustas e desiguais.

Logo no início da nossa conversa ela conta da sua participação ativa na formação da comunidade das Duas Barras do Fojo, zona rural de Mutuípe-Bahia, onde também conseguiu fundar uma associação composta por mulheres para produção e beneficiamento do cacau, a Associação de Mulheres das Duas Barras do Fojo no ano de 2010. Sempre preocupada com

questões ambientais e manejo adequado do solo, mesmo antes de se apropriar dos conhecimentos específicos das Ciências Agrárias que o curso oferece.

Eu fico doente quando eu vejo um pequeno ser maltratado, não dá para eu ver mulher apanhando e ficar tudo bem, achando que marido tem direito a fazer o que quer na mulher, não dá para ver criança passando fome e ser indiferente, não dá para ver um monte de criancinha fora da escola e achar que isso é normal. É assim mesmo e Deus quer assim, nunca é assim, muito pelo contrário, Deus é o Deus de equidade, Deus não é Deus de separação, de apartheid, Deus não é Deus de apartheid, Deus é Deus de equidade. E assim prossegui. Depois no ano de 94 eu criei uma associação aqui, que eu percebi que os homens aqui da comunidade, inclusive meus irmãos, três irmãos meus, viviam jogando veneno na roça dos outros com aquelas bombas assassinas. Criei a associação e a gente conseguiu acessar o recurso do Banco do Nordeste um recurso coletivo no valor de 240 mil reais, e esse valor foi dividido entre 43 famílias. E quando chega o ano 2000 eu começo a indagar para eles: Cadê as mulheres? Que eu não vejo mulher na associação? E diziam: - Mulher não gosta de participar não! Eu digo: "Mulher gosta, olha eu aqui!". – "A senhora parece um macho"! Ficavam me chamando de machão (MARGARIDA, 52 anos).

A iniciativa de Margarida em trazer as mulheres para dentro da associação de sua comunidade se deu em um período em que já havia vários movimentos de mulheres do campo lutando por espaços de representação e maior visibilidade para as suas reivindicações, como foi discutido no capítulo quatro. No entanto, o que mobilizou Margarida e suas companheiras foi à necessidade coletiva de dinamizar a produção local do cacau, ainda que as mulheres fossem excluídas das reuniões, e das decisões sobre a produção agrícola da comunidade.

Segundo Siliprandi (2015), nos diversos espaços rurais, nos assentamentos de reforma agrária no Brasil, era muito comum as mulheres não participarem das associações por não serem as titulares da terra. O cadastramento da terra realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) era feito em nome do chefe da família, no caso o homem. De acordo com a pesquisadora, a titulação conjunta, no caso de união entre os homens e as mulheres, era opcional, passando a ser obrigatória após as reivindicações dos movimentos feministas em 2003. No entanto, muitas trabalhadoras rurais desconheciam esse direito, o que reflete na prática a exclusão das mulheres da posse da terra.

Tendo ou não a motivação de se inserir nos movimentos sociais pela questão das relações de gênero, o que se observa é que todas as mulheres camponesas se deparam, no decorrer da universidade ou da militância, com experiências desiguais sobre a condição feminina.

Voltando ao caso de Margarida (52 anos), depois de organizar as mulheres para produção do chocolate, foi buscando juntos com as mulheres da comunidade de Duas Barras do Fojo, trabalhar na perspectiva da economia solidária e os princípios agroecológicos. Além disso, após iniciar os estudos na UFRB, passou a levar como agenda política da associação debates sobre o combate a violência física, psicológica e econômica sofrida pelas mulheres da região. A universidade para ela contribuiu:

Com o fortalecimento da associação local da gente aqui, ter condição de ajudar na construção de projeto, projeto esse que melhora a qualidade de vida das pessoas, e a gente poder fortalecer aqui na comunidade. Por exemplo, a gente conseguiu trazer recurso no valor de um milhão e trezentos mil reais. E principalmente depois que entrei na universidade, porque não é uma pessoa chegar de fora, chegar aqui e pegar os dados da gente, escrever um projeto sem nem ouvir a gente. Mas quando a gente vai para a universidade, a gente percebe a importância, a nossa importância, o nosso valor como camponês. A qualidade que a gente estava procurando. Então assim, isso eu aprendi lá na faculdade, eu não ia ter esse conhecimento para passar para as meninas, as minhas companheiras, se eu não tivesse sentada aí, se eu não tivesse buscado essa informação. Então, não vou dizer que eu aprendi a questão da humanização na universidade, mas tudo que a gente lê, que não é pouca leitura, que também não pode ser pouca leitura, mas tudo converge para o nosso crescimento intelectual(MARGARIDA, 52 anos).

As experiências de Dália (34 anos) e de Margarida (52 anos) demonstram que a formação no curso auxiliou para que ambas tivessem mais vontade e condições de contribuir com as suas comunidades de origem. Durante toda a formação as mulheres tiveram a possibilidade de estudar teoricamente a Pedagogia do Movimento, que perpassa pelo cotidiano dos sujeitos e os movimentos do campo, ou seja, os modos de vidas pelas quais elas se inserem, as relações de opressão e subordinação, são alguns dos temas que ganham centralidade no currículo.

Os processos de resistências e lutas dos povos camponeses são tomados como referenciais pedagógicos da nossa prática educativa. Durante o diálogo com as dez participantes da pesquisa, pudemos notar o impacto da educação na perspectiva de transformar a vida dessas mulheres. Porém, para algumas estudantes, mesmo entendendo que a Educação do Campo parte de uma materialidade histórica, do pressuposto de pensar a educação feita pelos e não para os sujeitos do campo, elas relataram que no início do curso sentiram receio por ser um curso novo, além de serem tratadas com hostilidade por serem da “roça”. Vejamos o depoimento de Amarílis (30 anos) a respeito dessa questão:

A gente não diz que foi mil maravilhas, o processo da universidade, vocês já estavam trabalhando em receber alunos e abrir um curso novo de educação do campo, na parte administrativa a universidade estava preparada para nos receber, mas na parte dos alunos dos outros cursos eles nos chamavam de roceiros, como a gente dizia: "Poxa, nós somos as cobaias aqui", primeiro curso de educação do campo na UFRB, não no CFP, quando a gente olhava assim, que via os alunos, perguntavam: vocês são de onde? Que curso você é? "Somos da educação do campo", "É daquele cursinho", como se fosse algo insignificante. Mas aí você: foram Máira, Silvana, professora Zélia, professora Kássia, vocês diziam: - "Vocês tem que ocupar o espaço de vocês, essa universidade é de vocês, vocês precisam ocupar o espaço de vocês". Foi quando a gente começou a se abraçar e ocupar nosso espaço dentro da universidade, onde a gente começou a correr atrás de cadastro em biblioteca, começamos a correr atrás de montar o nosso colegiado, que ia buscar bolsas e que iria nos incluir dentro da universidade, computadores, onde a gente conquistou a nossa residência, essas lutas. Então assim, no início a gente tinha a universidade como algo... não da parte profissional, mas sim dos outros cursos, até mesmo alguns professores que diziam não conhecer, hoje já conhecem, e a gente conquistou nosso espaço, hoje a gente já entra ali de cabeça erguida. Das dificuldades a principal foi o reconhecimento do curso no CFP, onde éramos vistos com olhos tortos, mais aos poucos conquistamos nosso espaço. No início era um curso desconhecido, poucas pessoas conheciam, eu não vou mentir, eu vou falar a verdade, chegou um certo momento em que a gente tinha vergonha de citar o nome que era o curso de licenciatura em educação do campo, eu falava que era... "Eu faço universidade"! "Faz o quê?", "Ciências agrárias", porque não era vergonha do curso, mas por não ser um curso reconhecido. E quando a gente falava geravam olhares: "Que curso é esse? O que faz? Trabalha em que área?", e a gente vê colegas nossos que estavam fazendo na mesma época direito, fazendo enfermagem, fazendo outros cursos que eram popularmente conhecidos, e quando falava de educação do campo? E primeiro quando a gente começou a falar, aí que a gente vê o olhar das pessoas, o preconceito das pessoas para o curso: "Que curso é esse? Não vai te levar a nada, não vai te dar dinheiro nenhum", e a gente via que não tinha área de atuação, batia aquela vergonha de dizer e as pessoas criticarem. Isso também foi um processo que a gente veio trabalhando (AMARÍLIS, 30 ANOS).

De fato, como todo curso novo, muitos desafios são postos para estudantes e professores. As Licenciaturas em Educação do Campo começaram a ser implantadas nas universidades pelo Ministério da Educação em 2007 e, na UFRB, a primeira turma iniciou em 2013. Mesmo como uma sólida experiência na pós-graduação em Educação do Campo, implantar um curso trouxe muitas reflexões e desafios desde a institucionalidade, que é pensar como a universidade, dentro de sua estrutura, atenderia as especificidades de uma licenciatura em regime de alternância ao desafio em preparar os egressos a porem em prática a docência nas escolas básicas do campo; para atuação prevista nas dimensões de gestão de processos escolares e a docência por áreas do conhecimento, em um sistema educacional que é fundamentado por conteúdos disciplinares.

No recorte específico da Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores, o Projeto Político Pedagógico define que a habilitação ocorrerá apenas nas áreas de Ciências Agrárias, devido à identificação em ser uma formação necessária para se pensar outro projeto de campo e sanar as principais carências das escolas do campo, somando a isso a definição de que a graduação deve formar professores para atuarem dentro de uma perspectiva inter e transdisciplinar que articule as diversas dimensões humanas.

Alguns limites, porém, podem ser identificados, como a dificuldade de operacionalizar uma área nova nos currículos escolares, o que gera uma questão desafiadora para a atuação dos egressos. Neste sentido, para professores e estudantes, é colocada a luta constante de disputa junto com os movimentos sociais e coletivos de educação para se implementar nas diretrizes dos municípios baianos os princípios e concepções da Educação do Campo nas escolas rurais. Pois um dos grandes diferenciais deste curso está justamente na proposta de formação de educadores por área de conhecimento, com intuito de superar a fragmentação presente na ciência e seus reflexos nos currículos das escolas do campo.

Caldart (2010) explica que na construção da Educação do Campo como política a proposição da docência por área do conhecimento se deu por dois motivos: o primeiro foi porque um dos problemas alegados para garantir escolas de educação básica nas comunidades camponesas é a inviabilidade de manter um professor por disciplina em escolas que, por vezes, não conseguem ter um número grande de estudantes e cuja localização torna mais complicado a locomoção de cada professor trabalhar em diversas escolas, e complementar sua carga horária de trabalho. O segundo motivo seria porque, metodologicamente, uma licenciatura disciplinar seria difícil conseguir incorporar as subversões necessárias para lógica do curso em vista dos objetivos formativos, que seria uma a formação multidisciplinar de educadores do campo, pois se não fosse desta forma, a especificidade do campo não seria aceita ou se colocaria de forma equivocada, teríamos uma matemática do campo, uma geografia do campo, e esse não é o projeto pensado para a Educação do Campo.

Acaba que na prática a dimensão específica da habilitação ganha centralidade nas universidades, principalmente, quando os/as estudantes partem para o estágio nas escolas, ou buscam concursos públicos na área. Esse desafio, de saber onde atuar após a conclusão do curso é uma questão que aparece nos discursos das mulheres. Algumas mais atuantes em suas comunidades e nos movimentos sociais já têm se mobilizado ou para discutir os projetos políticos pedagógicos com as secretarias de educação dos municípios que elas fazem parte, ou se engajam com os coletivos para fundarem escolas do campo contextualizadas e voltadas para as suas realidades.

O que nunca se pode perder de vista na luta por uma Educação do Campo é a abertura para a diferença e pluralidade nas diversas áreas do conhecimento. Sobretudo nos espaços escolares e acadêmicos, que têm possibilitado reflexões acerca de caminhos possíveis para formação humana e para a consolidação de um projeto de educação pautado na diversidade e que respeite as diferenças dos sujeitos envolvidos no processo.

Diante do que foi debatido e exposto, é notável que a Educação do Campo se constituiu enquanto resultado da organização dos movimentos em seus sujeitos coletivos e como representação direta dos anseios das camadas populares. Portanto, é necessário compreender que a produção dos saberes deve ser colocada na contramão da cultura dominante, e evidenciar os anseios de grupos que foram, por muito tempo, rechaçados em diversos aspectos, sobretudo ideologicamente, rompendo com o prisma do sujeito universal e voltando sua atenção para a resistência que cerca as representações excluídas.

Ressaltando que pensar a representatividade é pautar as diversas concepções de mundo, torna-se fundamental entender o lugar de enunciação dos sujeitos para compreendermos as realidades e especificidades que foram tratadas implicitamente dentro da ordem universal. Quando se reivindica o lugar de fala, não se refere apenas às experiências individuais, mas às condições sociais que permitem que grupos possam acessar espaços de cidadania, ao direito de existir, de ecoar a voz, mas também o reconhecimento de falar com autoridade.

Esse deve ser o verdadeiro papel da Educação Popular, da Pedagogia Social e, portanto, da Educação do Campo. Pensar possibilidades e experiências outras de educação é um exercício de cidadania e uma prática democrática. É nessa perspectiva que devemos compreender a Educação do Campo, com seus modelos pedagógicos específicos, seus princípios e concepções. Uma prática educativa democrática na busca de um mundo possível, que considere os sujeitos em suas especificidades e os torne capazes para a realização das transformações políticas, econômicas e sociais necessárias.

Retomando as análises das mulheres, enquanto professora do curso, desde o início acompanhei a trajetória de Amarílis (30 anos). Ela fez parte da primeira turma de ingressantes da licenciatura no ano de 2013 e enfrentou uma infância difícil, e muitos problemas de ordem familiar e econômica. Coursar uma universidade era um sonho ainda distante em sua vida. Quando criança, perdeu sua mãe aos três anos de idade. Sem pai, foi criada por seus irmãos e um tio, até ser adotada por uma mulher que resolveu criá-la. Ela relata que, sem trabalho, ela e sua mãe adotiva destalavam fumo e vendiam para um armazém na cidade de Castro Alves no Recôncavo Baiano. Conta-nos: *“eu aprendi a estalar fumo com ela, e foi todo um processo de*

vir e não ter nenhuma renda que sustentasse a gente a não ser essa renda, até que eu comecei a receber o Fome Zero, que partiu para o Bolsa Família, e que foi nosso sustento”.

Sua mãe sempre foi uma incentivadora para que ela estivesse estudando. Quando foi aprovada no processo seletivo da Educação do Campo e soube que precisaria se mudar para Amargosa, Amarílis (30 anos) abdicou de um emprego com carteira assinada para estudar e fazer uma graduação. Não foi uma decisão fácil, principalmente em se tratando de meninas negras, em que sua rede de apoio e sustentação é de mulheres negras que passam por todo tipo de privação, econômica, social, familiar e afetiva. Ela fala com emoção desse dilema que viveu para estar na Educação do campo.

Meu Deus, como é que eu vou morar em Amargosa? Minha mãe não tem condições de me manter, eu vou ter que abrir mão do trabalho que eu tenho aqui, que eu estava iniciando na loja de variedade, estava me pedindo minha carteira para assinar, então eu tinha que escolher: ou ficar aqui e ter um trabalho que eu ia ajudar minha mãe, ou ir para Amargosa realizar meu sonho de entrar na faculdade, mesmo que fosse em um curso que eu não conhecia ainda. E mais uma vez ela me incentivou e disse que eu iria. Como teve uma pausa neste período de matrícula, todo o processo de documentação, eu corri atrás. A gente já estava também em um processo de aposentadoria, e ela conseguiu, ela foi aprovada para ser aposentada, ela disse: "Então minha filha, a resposta que eu queria era essa, agora você vai". Então eu fui, fui para Cruz, um rapaz aqui também me ajudou muito, um senhor que gostava muito de mim, ele me levou para Cruz para eu fazer a matrícula, fazer todo o processo... E logo em seguida perdi minha mãe. A pessoa que dava meu suporte, que era meu alicerce, que era meu porto seguro e que me incentivava a estar na faculdade, eu perdi. E se você for pegar meu histórico e olhar minhas notas de quando estava com ela e depois, você vê que eu fui aprovada em todas, não é porque era o início, porque o início era puxado, mas porque eu fazia por ela e por mim, e depois disso eu comecei a me desmotivar, não tinha muito interesse, eu ia por ir, às vezes eu não ia, e também por ter dificuldade. Quando a gente passou para a residência, que a gente teve que se manter em relação à alimentação, foi complicado, eu não tinha renda, eu passei no PIBID, só que eu fiquei doente, não sei se você lembra, eu fiquei dez dias internada, por esse motivo também eu tive que me afastar, porque eu não entregava os trabalhos, eu não tinha como ir, então foi todo um processo de luta mesmo, luta e resistência, e eu fui me afastando, só que sempre incentivo de vocês professores: "Não desista, não desista", e eu estou aqui, do início ao fim. (AMARÍLIS, 30 ANOS).

Podemos notar, nas palavras de Amarílis, que seu sonho de ir para universidade era tão grande que ao menos sabia do que se tratava o curso. Esse movimento de entrar na Educação do Campo sem conhecer o propósito e objetivos da formação é um fenômeno muito comum. Muitos/as estudantes chegam com a expectativa de que irão estudar componentes curriculares relacionados à Agronomia ou à formação técnica agrícola e, ao longo da graduação, percebem

que o perfil de formação é para atuar na docência em escolas do campo. Alguns seguem estudando, se encantam, como todas as participantes desta pesquisa. Outros deixam o curso e migram para outras áreas, contribuindo para os dados de evasão no curso. Este não foi o caso de Amarílis (30 anos). Em seu depoimento, demonstra que, além dos conflitos de se entender enquanto estudante da licenciatura, passou por perdas familiares, como o falecimento de sua mãe, passou por dificuldades financeiras, mas nunca desistiu.

Atualmente, junto com outros colegas mobilizou e fundou a Associação de Estudantes do Campo de Castro Alves com objetivo de cobrar do poder público municipal área de atuação nas escolas do campo e, para isso, lutam por vagas para Educação do Campo nos editais para concursos públicos para contratação de professores, e afirma, orgulhosamente, que *“antes o que era vergonha, hoje a gente faz questão de dizer: o curso de Educação do campo é encantador, que mostra a gente como lutar. Meu sonho é ser professora de uma escola do campo”*. A iniciativa coletiva desses estudantes em formar uma associação nos lembra dos ensinamentos de Paulo Freire de sonhar coletivamente, de estar com pessoas que têm os mesmos sonhos para que eles possam se transforma em realidade:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança. A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (FREIRE, 1992, p.91).

A Licenciatura em Educação do Campo trouxe como significado para as mulheres camponesas a intenção em dar continuidade aos seus estudos, fazer com que os seus sonhos possam ser o sonho de outras pessoas e, com isso, contribuir na área da Educação do Campo.

Meus sonhos e perspectivas de vida. (risos) Ai meu Deus, são tantos, então... Eu pretendo concluir a universidade para entrar em um mestrado. No caso, não quero parar por aqui. É entrar em um mestrado e um doutorado. E a partir daí construir a minha vida. Eu ainda não sei o que eu quero do meu futuro. Eu só sei que eu quero fazer a universidade, fazer um mestrado e por aí pela frente ver o que eu posso e o que eu não posso fazer. Eu penso muito em concluir a universidade, concluir o curso e eu tenho um olhar muito em atuar dentro da escola das águas. Eu quero levar a Escola das águas para frente. Quero me formar mais para isso também, porque a Escolas das águas é uma escola que é pensada para pescadores, então eu vou contribuir muito. Eu penso que posso contribuir muito com a Escola das Águas. Ou de formar no caso, eu trazendo o que eu aprendi dentro da escola ou eu tipo levando a escola de qualquer forma, mas que não deixe ela parada. Então eu tenho um meio que esse pensamento de concluir e daqui para frente tocar a Escola das Águas (Violeta, 26 anos).

Violeta (26 anos) é uma mulher negra de uma comunidade pesqueira de Salinas das Margaridas e entra na Educação do Campo através do Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais da Bahia (MPP). Essa organização social tem uma ação política de potencializar vozes nos debates e construções de pautas para fortalecer a resistência das pescadoras e pescadores em diferentes escalas, na dimensão espacial para defesa dos territórios pesqueiros, no campo jurídico, mas, sobretudo em ações voltadas à promoção de ações educativas como a Escola das Águas (EA), localizada em Salvador na Ilha de Maré. É neste espaço educativo de vínculo com a cultura e tradição da pesca artesanal que Violeta (26 anos) sonha em atuar após seu egresso da universidade, numa escola em que os conhecimentos dos sujeitos fortalecem suas identidades e a luta desta categoria invisível perante o Estado e que enfrenta constantes conflitos.

Segundo Arroyo (2012) esses movimentos afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente do campo, da terra e das águas. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, ou como é o caso da escola referida por Violeta (26 anos), uma Pedagogia da Águas, que formam professores do campo, professores indígenas e quilombolas. São estes os principais sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes-educadores. Deles e de suas lutas por terra, água, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa da Educação do Campo. Para o autor, a história da educação teve e tem seus confrontos mais tensos no campo. Com seus povos é que foram ensaiadas as “pedagogias” mais brutais de desterritorialização que se prolongam por séculos na expropriação das terras e dos territórios, nos deslocamentos, nas migrações forçadas, nos desenraizamentos dos povos, de suas culturas e identidades coletivas.

Temos então, um aspecto significativo, pois não há ninguém melhor que os sujeitos do campo para falarem e pesquisarem sobre os seus modos de vida, suas vivências, e lutas. Pois não se deve esquecer que as formas de compreender o campo e os seus sujeitos se refletem na concepção de educação e se caracteriza pela relação entre a educação e a direção do desenvolvimento da agricultura camponesa, de modo que as concepções da Educação do Campo compreendem os/as camponeses/as e os/as trabalhadores/as rurais como sujeitos de direitos e construtores de sua história e coletividade, propondo uma educação no e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham, compreendendo o trabalho como a produção da vida.

Os processos formativos vividos pelas mulheres camponesas na UFRB, na Licenciatura em Educação do Campo, mostram que elas conseguiram ultrapassar barreiras sociais, econômicas e estão conquistando e disputando espaços acadêmicos e intelectuais, como também fortalecendo os movimentos sociais de luta pela terra que fazem parte, provocando mudanças em suas comunidades através do conhecimento adquirido no curso. Passaram a enxergar as potencialidades dos seus territórios, como se dá o processo político e social da Questão Agrária, e o real sentido da Educação do Campo. Essas mulheres passaram a construir seus caminhos e ressignificar suas vivências, constituindo identidades que despertam sujeitos políticos na luta pelas questões raciais, de gênero e classe camponesa.

Os significados da universidade e da Educação do Campo, desvelada por essas mulheres, ultrapassam o valor da formação profissional, indo muito além de cursar uma graduação. Elas nos mostram o poder que a educação e sonho de uma sociedade mais justa e menos desigual podem ajudar a transformar vidas, vidas que transformam o mundo no constante movimento de aprender, de ensinar e escrever.

PALAVRAS FINAIS

Para que desafiar o tempo, aconselha a velha com a sua voz, sussurro, feita mais de silêncios falantes do que de sons. O humano não tem força para abreviar nada e quando insiste colhe o fruto verde, antes de amadurecer. Tudo tem seu tempo certo. Não vê a semente? A gente semeia e é preciso esquecer a vida guardada debaixo da terra até que um dia, no momento exato, independente do querer de quem espalhou a semente, ela arrebenta a terra desabrochando o viver. Nada melhor que o fruto maduro colhido e comido no tempo exato, certo (EVARISTO, 2003, p.66).

A escritora Conceição Evaristo com sua escrita potente e ancestral guiou os caminhos de abertura dos trabalhos de análise dessa tese, e é com ela que iniciamos o fechamento. Este estudo é uma semente que foi desabrochando no caminhar com mulheres camponesas que ingressaram na Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. A proposição da pesquisa foi de compreender o percurso e trajetórias de mulheres do campo em sua diversidade na universidade, buscando observar quais foram às transformações produzidas em suas vidas, quais identidades políticas foram adquirindo durante todo esse processo formativo no ensino superior.

Realizei esta pesquisa inspirada na minha trajetória acadêmica com mulheres rurais desde a graduação em Geografia na Universidade Estadual de Feira de Santana, que prosseguiu no mestrado e se consolidou quando passo a ser docente da UFRB na Licenciatura em Educação do Campo. A partir de então pude redimensionar meus estudos para o acesso à educação para essas mulheres. Esse tema sempre me despertou interesse, pois, no contato direto com diversos femininos do campo, elas relataram o sonho de estudar, de terem uma escolaridade, e assim, anos depois pude acompanhar e participar ativamente da formação de trabalhadoras rurais, mulheres negras quilombolas, agricultoras, sem-terra, pescadoras e marisqueiras.

Durante o percurso de elaboração do trabalho, o referencial teórico teve alinhamento com as teorias feministas negras e decoloniais, por compreender que as experiências das mulheres negras, latinas, indígenas e camponesas ganham centralidade da análise da luta política. A partir das experiências vividas com as mulheres camponesas negras da Licenciatura em Educação do Campo, tenho me aproximando de uma postura epistemológica de fazer e pensar a luta pela terra e a Educação do Campo a partir de uma visão afrocentrada e baseada nas experiências das mulheres agricultoras familiares, indígenas, quilombolas,

trabalhadoras rurais, assentadas, quebradeiras de coco, seringueiras, extrativistas, pescadoras e marisqueiras, ou ainda, camponesas negras.

Associado a isso penso que o conceito da amefricanidade pode aduzir novos elementos a uma categorização para pensar educação do campo para mulheres negras rurais. A partir dela podemos ver com outros olhares o processo histórico da diáspora vivenciada e compartilhada pelas/os afrodescendentes nesse continente, entre resistências e interpretações de outras formas afrocentradas. Essa categoria pra nós tem uma força epistêmica porque nos permite, enquanto povos, homens e mulheres subalternizados pelo modelo moderno/colonial, produzir, a partir de nossas experiências e processos de resistência, conhecimentos e saberes que desafiam os lugares sociais e estruturas de poder da colonialidade.

Como está aberta às múltiplas formas de ser, estar e bem viver, a amefricanidade na Educação do Campo pode desarrumar as fronteiras e acessar os diversos rostos e corpos que compõem os quadros da América Latina, como bem coloca Lélia Gonzalez e ajuda a compor uma noção de campo brasileiro que dê conta das múltiplas possibilidades de ser humano e bem viver.

A luta das mulheres negras, indígenas e quilombolas contra a opressão de gênero, classe e de raça, no campo e na cidade, vem desenhando contornos para ação política feminista e antirracista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira. E nós estamos na trincheira do front da luta pela terra, por uma educação do campo que construa intelectuais, mulheres negras insurgentes, que associe a produção intelectual ao modo de vida, pois, como nos ensina bell hooks, que nossa intelectualidade sirva de luta pela libertação dos oprimidos e as nossas escrituras sejam as teorias que nos mobilizem a decolonizar as nossas mentes.

A metodologia utilizada nasceu e se fortaleceu durante o caminho com as participantes da pesquisa, e durante todos os anos da graduação, tendo contato com elas mesmo no período da pandemia, o que afetou muito o andamento da pesquisa, mas que não comprometeu o trabalho de campo, devido à alternativa de realizar entrevistas por videoconferência.

A proximidade estabelecida pela relação docente com as entrevistadas facilitou a conexão entre pesquisadora e participantes nas entrevistas online, a escolha da narrativa autobiográfica apenas com questões guias, permitiu um diálogo fluido, em que as mulheres se sentiam abertas a contarem suas narrativas. É preciso confessar que após análise de todos os depoimentos, depois da escuta sensível da história de vida dessas estudantes, passei a refletir sobre a minha conduta docente e fazer pedagógico, visto que todas as condições subjetivas e materiais dessas mulheres não estavam longe de poderem ser trabalhadas de forma

convencional. Foi preciso tomar como ponto de partida as suas vivências, a partir dos seus territórios e opressões que as recortam, e que de alguma maneira me atravessam.

Também com essa pesquisa, pude concluir que somente uma universidade criada na perspectiva de um projeto político de inclusão e diversidade poderia proporcionar mudanças e transformações na vida de sujeitos esquecidos pela história e pelas políticas de exclusão. Mas que universidade é essa que criada a menos de 20 anos já impactou a vida de tantas pessoas, que sequer podiam sonhar em fazer um curso superior? Essa é a universidade que aqui a intitulamos como a instituição pública educacional mais negra e feminina do Brasil. A UFRB representa um projeto de reivindicação histórica de interiorização do ensino superior, como também a adoção de políticas afirmativas para população negra e pobre do Recôncavo. Um exemplo disso é ter implantado a primeira Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis- PROPAAE do país.

Para, além disso, destacamos entre muitas ações o protagonismo de políticas para formação docente representada pelo Centro de Formação de Professores-CFP, ao qual direcionamos o olhar para a Licenciatura em Educação do Campo. A UFRB tem se destacado nacionalmente e sido referência na implantação da Educação do Campo, tanto nos níveis graduação como pós-graduação, mesmo com os constantes retrocessos e contenção de investimentos que tem atingido as universidades públicas federais.

Nessa tese, realizamos um levantamento de dados acerca do CFP e da Licenciatura em Educação do Campo, ao qual identificamos ser um curso majoritariamente feminino. Por meio dos dados coletados via formulário do Google *Forms*, construímos o perfil das mulheres camponesas que ingressaram no curso. Acreditamos que esse mapeamento pode contribuir com o planejamento e ações institucionais para pensar políticas de permanência, que, aliás, constatamos que é uma das principais dificuldades enfrentadas pelas mulheres durante o percurso na universidade, elencada pelas participantes, e ações projetar ações de ampliação da relação da universidade com os diversos territórios de origem das estudantes. Visto que o curso tem uma ampla extensão territorial, alcançando estudantes de vários municípios baianos e de outros estados do Brasil.

É nessa universidade que trazemos o saber da experiência como elemento da nossa metodologia, já que, através dele, as mulheres conseguiram realizar seus sonhos. Essas mulheres camponesas trouxeram para dentro da universidade os conhecimentos de suas comunidades, e dos movimentos sociais, e por meio deles, puderam elaborar novos conhecimentos articulados às suas realidades sociais e seus coletivos com os quais foram fundamentais nessa construção. Inclusive movimentos sociais que nos antecederam e, por essa

razão, destacamos um capítulo para discorrer sobre as lutas políticas femininas no campo, a condição de vida das mulheres do campo, das águas e das florestas. Não podemos falar em realização de sonhos sem referenciar as lutas do campesinato brasileiro, feita por mulheres para garantirem a sua existência, seus territórios e família.

Assim, precisamos homenagear a resistência histórica das mulheres do campo, para fortalecer nossas organizações e ações infrapolíticas. A formação dada pela Educação do Campo associada à luta pela terra coloca as mulheres como agentes de centralidade nas lutas agrárias, que nesse processo vão afirmando suas identidades como camponesas, mulheres, negras, LGBTQs, ou o que quiserem ser, para fortalecerem suas lutas e existências. Ao ocuparem a universidade, como disse uma das nossas colaboradoras, esse latifúndio do saber, essas mulheres saem dos seus territórios e vão ganhando força para mobilizar suas comunidades e contribuir com elas, além de poderem ajudar outras pessoas da família a se sentirem motivadas a irem atrás de seus sonhos e fazerem uma faculdade.

Passam também a identificar as violências sofridas em relação às questões de gênero e raciais, e entendem a necessidade de afirmar identidades para se reconhecerem como sujeitos de direito e enfrentarem essas opressões. São destas relações de acesso ao conhecimento que nasce um ser político de mulheres do campo universitárias que produzem rupturas epistêmicas e deslocamentos que abalam as estruturas dominantes. São essas mulheres que semeiam a terra, e alimentam mudanças no mundo refazendo o sonho de um povo.

O intuito desta pesquisa é reafirmar que a formação das mulheres camponesas na Educação do Campo pode ser uma estratégia importante no processo de luta pela terra, e na autonomia e empoderamento feminino, além da relevância do curso, por ser voltado às camadas populares. Esperamos que este estudo contribua com o debate feminista na Educação do Campo, e que as teorias feministas negras e decoloniais ampliem as análises para luta e resistência das mulheres rurais. Almejamos que a difusão desse trabalho, possibilite a anunciação de novos debates sobre a presença e atuação das mulheres na dimensão da Questão Agrária e Educação do Campo.

REFERÊNCIAS:

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

ALBERNAZ, Pablo de Castro. CARVALHO, José Jorge de. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200012>. Acesso em 06 de outubro de 2022.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Silvio. Prefacio. In: HAIDER, A. **Armadilhas de identidade: raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Veneta, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faixinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PGSCA–UFAM, 2008.

ANDRADE, Maristela de . Paula. Conflitos agrários e memória de mulheres camponesas. **Revista Estudos Feministas**. v. 15, p. 445-451, 2007.

ANZALDÚA, Gloria. “Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo”. **Revista Estudos Feministas**, Vol. 8, N.1, 2000, pp.: 229-236. <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/13112009-025522anzaldua.pdf>

ARROYO, Miguel G. Trabalho e educação nas disputas por projeto de campo. **Revista Trabalho & Educação**. 2012, vol.21, n.3.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli. MOLINA, Molina.. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis:Vozes,2011,p.25-26.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e representações sociais. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 3653-355.

BAIROS, Luiza. “Nossos Feminismos Revisitados”. **Estudos Feministas**, Vol. 3, n.2, 1995, PP.:458-463.

BAIROS, Luiza. A mulher negra e o feminismo. In: Costa, A.A.A; SARDENBERG,C.M.B. **O feminismo no Brasil: reflexões teóricas e perspectivas**. Salvador: UFBA/NEIM,2008.

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: Distribuição e representatividade **Cadernos do GEA**. 2014. n.6.

BASTER, Raquel. O silenciamento das mulheres camponesas em situação de conflitos no campo e as sementes que anunciam suas resistências. IN: **Conflitos no Campo: Brasil**. Goiânia: CPT Nacional, 2019.

BERTAUX, Daniel. *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORN, Claudia. Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 5, p. 240-265, June 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000100011&lng=en&nrm=iso>. access on 25 Aug. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222001000100011>.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. *Revista @mbienteeducação*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 37 - 48, mar. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552>>. Acesso em: 11 jun. 2022. doi:[https://doi.org/10.26843/v2.n2.2009.552.p37 - 48](https://doi.org/10.26843/v2.n2.2009.552.p37-48).

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu* (26), Campinas-SP, 2006, pp.329-376.

BRUMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. *Revista Estudos Feministas*, 2004, vol.12, n. 1.

BOSI, Alfredo. “O tempo e os tempos.” In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1992. (p. 19-32).

BUTTO, Andrea. HORA, Karla. DANTAS, Isolda. Política públicas para mulheres rurais: uma história de 10 anos. In: *Revista Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Abril, 2014.

CALDART, Roseli.. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro. 2009v. 7 n. 1, p. 35-64.

CALDART, Roseli.. *Pedagogia do movimento sem-terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2014, vol.22, n.3 [cited 2020-08-04], pp.965-986. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2014000300015&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0104-026X. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300015>.

CARDOSO, Claudia Pons. *OUTRAS FALAS: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras*. Salvador: UFBA, 2012. Tese (doutorado)

CARNEIRO, Maria José. Mulheres no campo: notas sobre a sua participação política e a condição social do gênero. **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**. 1994.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 313-321.

CARNEIRO, Sueli. Raça e Gênero. In: BRUSCHINI, C. & UNBEHAUM, S. (org.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2002. , p. 17-194.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Disponível em: <http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf> Acesso 05.02.2019.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 194-204.

COLEN, Natália Silva Colen. **Uma universidade negra é possível?** A criação da UFRB no contexto das políticas de ações afirmativas no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2019. (Dissertação de mestrado)

COMBAHEE RIVER COLLECTIVE. A black feminist statement. In: MORAGA, Cherrié; ANZALDÚA, Gloria (Eds.). **This bridge called my back**: writings by radical women of color. Berkeley, CA: Bookpeople (Kitchen Table), 1981, p. 210-218.

CONTE, Isaura Isabel. **Aprendizados da luta: mulheres camponesas do Brasil e indígenas do México**. Curitiba: Appris, 2018.

COUTINHO, Maria Lúcia Rocha. A narrativa oral, a análise de discurso e os estudos de gênero. **Estudos de Psicologia**, 2006, 11(1), 65-69.

CORDEIRO, Rosineide de L. Meire. Vida de agricultoras e histórias de documentos no Sertão Central de Pernambuco. **Revista Estudos Feministas**, 2007, vol.14, n. 2.

CORDEIRO, Rosineide. SCOTT, Parry. (orgs). **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

COSTA, Ana Alice Alcântara. “O movimento Feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política”. **Revista Gênero**. v.5, n.2 p.9-35. 1º Sem 2005. Disponível em: <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/01112009-115122costa.pdf>.

COSTA, Eliane Silvia. SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: O Pardo e as Ações Afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** 2022, Vol. 02. doi:10.12957/epp.2022.68631 ISSN 1808-4281. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/issue/view/2748>. Acessado em 01 de outubro de 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.10, nº 1, 2002, p.171-189.

CUNHA, Maria Isabel. Narrativas e formação de professores: Uma abordagem emancipatória. In: SOUZA, Elizeu Clementino. GALLEGO, Rita de Cássia. (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 120-1386.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas**. Nº26. 2007.

DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. (Tradução Livre. Plataforma Gueto). Disponível em: <https://plataformagueto.files.wordpress.com/2013/06/mulheres-rac3a7a-e-classe.pdf> Acesso em: 08.09.2014.

DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. IN: **Mulheres Quilombolas: Territórios de Existências Negras Femininas**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

DEERE, Diana Carmem. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira. **Revista Estudos Feministas**, 2004, vol.12, n.1. 4.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DELORY-Momberger. Abordagens Metodológicas na Pesquisa Biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, nº 51, p. 523-536, 2012.

DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade y eurocentrismo. In: Edgardo Lander (comp.), **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales**. Perspectivas latino-americanas. Bueno Aires: CLASCO/UNESCO, 2003.

DUSSEL, Henrique. Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los limites de la modernidade. IN: Castro-Gómez; O. Guardiola-Rivera e C.Millan. **Pensar (em) los interstícios. Teoría y práctica de la crítica pós-colonial**. Bogotá: Instituto de Estudios Pensar. Universidad Javeriana, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: Edicol, 1977.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005. p. 201-212.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. *et al.* Mulheres camponesas e quintais: anúncio de esperança e (re) existência para a vida planetária. IN: **Práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais das Ciências Agrárias: Reflexões sobre o Programa Residência Agrária**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

FARIA, G. J. A. de; FERREIRA, M. D. L. A.; PAULA, A. M. N. R. de. "Rumo à cidade": trajetórias laborais de mulheres migrantes em contextos rurais. **Revista Campo-Território**, [S. l.], v. 12, n. 27 Ago., 2018. DOI: 10.14393/RCT122714. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/39044>. Acesso em: 27 set. 2022.

FARGANIS, Sondra. O Feminismo e a Reconstrução da Ciência Social. In: Alison M. Jaggar e Susan Bordo (orgs), **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

FERNANDES, Viviane B; SOUZA, Maria Cecília C.C. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n.63, (p. 103-120), abr. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. In: **Revista Cultura e Vozes**, número 1, ano 93. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida. O método biográfico nas ciências sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Ana Paula de Medeiros. Mulheres camponesas: processos educativos em meio ao trabalho. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília: 2018.

FRAGA, Walter. **A UFRB e o Recôncavo da Bahia**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: UFRB, 5 anos – **Caminhos, Histórias e Memórias**. Cruz das Almas: UFRB, 2010.

FRANCO Garcia, María. **A Luta pela Terra sob enfoque de gênero. Os lugares da diferença no Pontal Paranapanema**. Tese de doutorado em Geografia, Unesp, Presidente Prudente, 2004.

FRANCO, Gustavo H. B. **A Década Perdida e a das Reformas**. Disponível em: <http://www.econ.puc-rio.br/gfranco/a48.htm>, acesso 14.07.2019.

FROES, Livia Tavares Mendes. **Mulheres do campo no ensino superior: percursos sociais de estudantes no curso de licenciatura em educação do campo na UFMG. Tese (doutorado)**. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

FURLIN, Neiva. A perspectiva de gênero no MST: Um estudo sobre o discurso e as práticas de participação das mulheres. IN: NEVES, Delma Pessanha; MEDEIROS, Leonilde Servolo. **Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos**. Niterói: Alternativa, 2013.

GARCIA, Afranio. Raul. Jr. **Terra de trabalho. Trabalho familiar de pequenos produtores**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

GERMANI, Guiomar I.. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S.; SANTOS, E. M. C. e SILVA, O. A. (Org.). **(GEO)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana (BA): UEFS Editora, 2010, v., p. 269-304.

GIVIGI, Ana Cristina Nascimento; OLIVEIRA, Camila Silva de. Aquenda! Universidade: o Recôncavo Baiano sai do armário. IN: DORNELLES, Priscila Gomes. (Orgs.). **O recôncavo baiano sai do armário: universidade**. Cruz das Almas/BA : UFRB, 2013.

GOHN, Maria da Glória. ZANCANELLA, Yolanda. **A relação entre universidade e movimentos sociais como princípio da construção crítica da educação do campo**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 57-70, 2012. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em 20 de julho de 2022.

GOES, Lidiane de Oliveira. CORDEIRO, Rosineide de Lourdes Meira. A mulher pescadora no cotidiano da pesca artesanal. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 778-796, dez. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, vol.29, n.1, pp.167–182. ISSN 1678–4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra, essa quilombola. In: **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 237-256.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da *Amefricanidade*. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 341-352.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 38-51.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. In: Mujeres, crisis e movimiento: America Latina e Caribe. **Isis International**, v. IX, jun 1988, Santiago, Chile. p 133-141. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/cxy6abzfr0lch1e/Por%20un%20feminismo%20afrolatinoamericano.pdf>. Acessado em 23/03/2019.

GROSGOUEL, Ramon. Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/ epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 19, p. 31-58, jul-dez, 2013.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: Raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARAWAY, Donna, “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, **Cadernos Pagu**, (5), 1995:07-42. <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos/31102009-083336haraway.pdf>.

HARDING, Sandra. “Strong objectivity and socially situated Knowledge”. In: HARDING, Sandra. **Whose Science? Whose knowledge?** New York: Cornell University Press, 1991.

HARDING, Sandra. “Rethinking Standpoint Epistemology: What is Strong Objectivity? ”. IN: KELLER, Evelyn Fox & LONGINO, Helen E, (eds.), **Feminism & Science**, Oxford: Oxford University Press, 1996, pp. 235-248.

HARDING, Sandra. “A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista”. **Revista Estudos Feministas**, No. 1, 1993, pp.:7-32. <http://www.ieg.ufsc.br/admin/downloads/artigos//REF/v1n1/Harding.pdf>

HARDING, Sandra. “Existe um método feminista? In: Eli Bartra (org.), **Debates em torno a uma “metodologia feminista”**, México, D.F.: UNAM, 1998, pp.:09-34.

HEREDIA, B. M. A; CINTRÃO, R. Gênero e Acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. UNIFEM: **O Progresso das Mulheres no Brasil**. Brasília: UNIFEM Fundação Ford/CEPIA, 2006.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Vol. 3, Nº 2, 1995,p. 465-477.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº16. Brasília, janeiro - abril de 2015, pp. 193-210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151608>.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HORA, K. E. R. UBUNTU: eu sou porque nós somos - desafios para a luta das mulheres rurais por políticas públicas pós-golpe 2016. **OKARA: GEOGRAFIA EM DEBATE** (UFPB), v. 12, p. 434, 2018.

HILL COLLINS, Patricia. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.). **Reflexões e práticas de transformação feminista**. São Paulo: SOF, 2015.

HILL COLLINS, Patricia. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade & Estado**. [online]. 2016, vol.31, n.1, pp.99-127.

HILL COLLINS, Patricia. Rasgos distintivos del pensamiento feminista. In: JABARDO, Marcela (Ed.). **Feminismos negros: uma antologia**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2002, p. 209- 244. Disponível em: <http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Feminismos%20negros-TdS.pdf> Acesso em: 06.02.2019.

HILL COLLINS, Patricia. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo. São Paulo, 2019.

JESUS, Rita. Cássia. Dias. Pereira.; NASCIMENTO, Cláudio. Orlando. Costa. A ‘condição de estudante’ e a experiência de acesso e permanência qualificada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. **Política & Trabalho Revista de Ciências Sociais**, n. 33, outubro de 2010, p. 117- 129.

JOSSO, Marie Chistine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFNR, 2010.

JOSSO, Marie Cristine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.p. 90-113.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo; GERMANI, Guiomar. Pensar o campo baiano a partir da pesca artesanal: relações e possibilidades. **Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos**, Porto Alegre 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação-episódio de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnografia**, Nº.2, (p.333-354) Florianópolis, 2000.

LIMA, Silvana. Lucia. Silva. ; TEIXEIRA, David. Romão. Espaços/tempos da formação docente para a Educação do campo em Amargosa: anotações em torno de uma trajetória. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 03, p. 1-15, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 52-83.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis,22(3): 935-952, setembro-dezembro, 2014.

MACEDO, Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia COVID-19: tecendo sentidos. **Rev. NUFEN**, Belém , v. 12, n. 2, p. 187-204, ago. 2020 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912020000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2022.
<http://dx.doi.org/10.26823/RevistadoNUFEN.vol12.nº02rex.33>

MACHADO, Lia. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 107-125, 1998.

MINAYO, Cecília Souza, COSTA, Antonio, Pedro. **Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: pesquisa qualitativa em ação**. Aveiro: Ludomedia; 2019.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1988.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2011.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Averso (para a crítica da geografia que se ensina)**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MOHANTY, Chandra Talpade. “Under Western Eyes” Revisited: Feminist Solidarity through Anticapitalist Struggles. **Signs: Journal of Women in Culture and Society** 2002, vol. 28, no. 2.

MOHANTY, Chandra Talpade. “Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales”, en Suárez Navaz, L. y Hernández, R. (eds.) **Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes**, Cátedra, Madrid, 2008.
<http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/varios/descolonizando.pdf>

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 65, 2012. DOI: 10.28998/2175-6600.2012v4n7p65. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em: 27 set. 2022.

MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 96-118.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MMC. Feminismo Camponês e Popular, [Cartilha], Passo Fundo, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social. Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v.19, n.1, p.287-308, nov. 2006.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Inscrições corporais negras e universidade:** Produções de sentido e docência no Centro de Formação de Professores da UFRB, Amargosa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

OTERO, Manuel. Luchadoras: mujeres rurales en el mundo . IN: **Lutadoras: mulheres rurais no mundo / Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura**. San José, C.R.: IICA, 2019.

OYÈWÚMI, Oyèronké. Conceituando o gênero: os fundamentos e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 85-95.

PACHECO, Íris; PEREIRA, Maria Rosineide. A resistência negra brasileira também é mulher negra e camponesa. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/11/30/a-resistencia-negra-brasileira-tambem-e-mulher-negra-camponesa.html> Acesso em: 30 de jul. de 2020.

PAULILO, Maria Ignez. **Mulheres rurais: quatro décadas de diálogo**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

PASSEGGI, Maria Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino. (Orgs.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal; São Paulo: EDUFRN; Paulus, 2008, v.2. p.325.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida; GERMANI, Guiomar Inez. Território da Educação do Campo: As Escolas Famílias Agrícolas. In: XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2013, Lima. Anales del XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2013.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade del poder, eurocentrismo y América Latina. IN: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas. Bueno Aires e Caracas: CLASCO/UNESCO, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-30.

REIS, Maíra Lopes. O trabalho das mulheres na produção do espaço agrário de Matinha dos Pretos-Feira de Santana-Bahia. **Dissertação (Mestrado em Geografia)**. Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

RIOS, Kássia Aguiar Norberto. A questão da luta na/pela terra e água dos pescadores artesanais: desafios e perspectivas do processo de regularização dos territórios pesqueiros de Ilha de Maré (BA). **Tese (Doutorado em Geografia)**. Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

RUA, M. G. ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de Luta ou “Coordenadoras de Painéis”? As Relações de Gênero nos Assentamentos rurais**. Brasília: UNESCO, 2000.

SACCHI, Célia. União, luta, liberdade e resistência: as organizações de mulheres indígenas da Amazônia brasileira. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: OLIVEIRA, A.; BRUSCINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAFFIOTI, Heleieth. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. **Tese (Doutorado em Educação)**– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES, Claudio Pinto. SOARES, Jamile de Souza. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**, ano 25, n. 46 -Abril./Agosto. 2022.

SANTOS, BOAVENTURA SOUSA. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: RAMALHO, M.I.; RIBEIRO, A Sousa (Orgs.). **Entre ser e estar: raízes, percursos e discursos de identidade**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Milton. **Por Uma Geografia Nova**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

SAQUET, Marco Aurelio. Abordagens e Concepções de Território. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SALES, Celecina de Maria Veras. Mulheres Rurais: Tecendo novas relações e reconhecendo direitos. **Revista Estudos Feministas**.2007, vol.15, n.2.

SARDENBERG, Cecilia M. B. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Ma%C3%ADra/Downloads/OPessoalPoliticoConscientizaofeministaempoderamentodemulheres.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

SARDENBERG, Cecilia. Caleidoscópios de gênero: gênero e interseccionalidades na dinâmica das relações sociais. **Mediações**. v. 20, n. 2 (2015), p. 56-96. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/24125/Caleidosc%C3%B3pios%20de%20g%C3%AAnero>.

SARDENBERG, Cecilia. "Da Crítica Feminista à Ciência. Uma Ciência Feminista?". In: COSTA, Ana Alice Alcântara & SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar (Orgs.). **Feminismo, Ciência e Tecnologia**, Salvador: Coleção Bahianas, 2002, pp.:89-120. <http://www.neim.ufba.br/site/arquivos/file/feminismociencia.pdf>

SILVA, Nádia Maria Cardoso da. Universidade no brasil: colonialismo, colonialidade e descolonização numa perspectiva negra. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de

Janeiro, V. 3 N. 3 – pág. 233-257 (out/2017 – jan/2018): “Decolonialidade e Educação: entre teorias e práticas subversivas” – DOI: 10.12957/riae.2017.29814.

SILVA, Rosangela Souza da. **Corpos negros e identidades no tempo presente**: experiências de estudantes do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal Recôncavo da Bahia - CFP/UFRB. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria, v.39, n. 1, p. 39-50, jan./abr, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Ofícios de escrever a vida: memória, (auto)biografia e história da educação. In: PINHEIRO, Antonio Carlos. ANANIAS, Mauricéia. (Orgs). **Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais**. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-148.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SODRÉ, Francis. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020, e00302134. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00302.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de; A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambient. soc.** [online]. 2002, n.10, pp. 129-136.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES** [Online], 18 | 2012, posto online no dia 01 dezembro 2012, consultado o 04 agosto 2020. URL: <http://journals.openedition.org/eces/1533>

SILIPRANDI, E.; CINTRÃO, R. Mulheres rurais e políticas públicas no Brasil: abrindo espaços para o seu reconhecimento como cidadãs. In: GRISA, C.; SCHNEIDER, S. (Org.). **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

SILVA, Denice Batista. A mulher camponesa no ensino superior: o caso de Sergipe. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (org.). **Memória e história do Pronea: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 139-156.

SILVA, Juliana *et al.* A feminização do cuidado e a sobrecarga da mulher-mãe na pandemia. **Revista Feminismos**. Vol.8, N.3, Set. - Dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42114>. Acesso em 29 ago.2022.

SMITH, Neil. Geografia, diferencia y políticas de escala. **Terra Livre**. São Paulo: AGB, ano 18, n.º 19, julho/dezembro de 2002.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento desigual. Natureza, capital e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1988.

SOJA, Edward. **Geografias Pós- Modernas. A reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica**. Rio de Janeiro? Jorge Zahar, 1993.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e Algumas Crônicas**. Campina Grande, Bagagem, 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILIPRANDI, Emma. **Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

SILIPRANDI, Emma. Urbanas e rurais: a vida que se tem, a vida que se quer. IN: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely (org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.p.121-136.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Márcia. Nosso amor de ontem: até que a morte nos separe?! **Revista Oralidades**. 3, 2008, p. 29-45.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. São Paulo: Sundermann, 2008.

VALENCIANO, Renata, Cristiane. THOMAZ JÚNIOR, Antonio . O papel da mulher na luta pela terra: uma questão de gênero e/ou classe? **Scripta Nova (Barcelona)**, Universidade de Barcelona, v. 6, n. 119, p. 2-14, 2002.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32.**, 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) et al. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Participante:

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: **“SER MULHER CAMPONESA NA UNIVERSIDADE”**: Inserção, trajetórias e enfrentamentos das mulheres do campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB de responsabilidade da pesquisadora Ms. Maíra Lopes dos Reis, discente do programa de Doutorado, em **Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM)**, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas-FFCH da Universidade Federal da Bahia – UFBA, orientada pela Professora Dr. Lina Maria Brandão de Aras. Esta pesquisa pretende analisar a inserção e trajetórias das mulheres camponesas e seus percursos formativos nos ensino superior. O convite a sua participação se deve por ser estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRB e oriunda da zona rural. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma, contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, seu nome não será divulgado e que as informações fornecidas ficam apenas com a pesquisadora e somente serão utilizadas para fins desta pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, e serão utilizados nomes fictícios para identificação dos depoimentos. A sua participação consistirá em conceder entrevista sobre sua trajetória escolar e acadêmica e responder um questionário, sendo que a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar as pesquisadoras informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste

Termo. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente trinta minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12, finalizado esse período serão apagados. Sua participação contribuirá para uma análise aprofundada da situação escolar das mulheres do campo na universidade. Ressaltamos também que o texto transcrito poderá ser disponibilizado, sendo permitido a participante intervir e modificar seu conteúdo, caso julgue necessário. Cientes de que toda pesquisa traz riscos para seus participantes, assim pode ocorrer dificuldade de entendimento no que lhe for perguntado, ou ainda alguma questão que possa causar desconforto, ou fazer com que se sinta envergonhada, se isso acontecer, você tem o direito de não respondê-la. Caso desista de participar deste estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento durante a entrevista, sem que haja nenhum tipo de consequência. Os resultados serão divulgados na tese de doutoramento da pesquisadora, artigos científicos e palestras sobre o tema e entregues quando for finalizada. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, através dos endereços e telefones abaixo registrados. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pela participante da pesquisa, assim como pela pesquisadora responsável. “Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia – CEPIPS . O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA

Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879, E-Mail: conep@saude.gov.br. Desde já agradeço a a sua contribuição.

Maíra Lopes dos Reis (Pesquisadora Responsável)
Tel.:75-992202737/E-mail:mairalopesreis@gmail.com

_____de _____ de 20____

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____

APÊNDICE II

ROTEIRO FORMULÁRIO ONLINE

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “SER MULHER CAMPONESA NA UNIVERSIDADE”: Inserção, trajetórias e enfrentamentos das mulheres do campo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB de responsabilidade da pesquisadora Ms. Maíra Lopes dos Reis, discente do programa de Doutorado, em Estudos Interdisciplinares em Mulheres, Gênero e Feminismo (PPGNEIM), da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas-FFCH da Universidade Federal da Bahia – UFBA, orientada pela Professora Dr. Lina Maria Brandão de Aras. Esta pesquisa pretende analisar a inserção e trajetórias das mulheres camponesas e seus percursos formativos nos ensino superior. O convite a sua participação se deve por ser estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da UFRB. Este questionário é direcionado apenas as discentes MULHERES do curso. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Desde já agradecemos a sua contribuição, ela é muito importante! Agradeço desde já!

Seção 01 - Identificação

- 1. Qual o seu nome?**
- 2. Município/Comunidade**
- 3. Estado Civil:**
 - ☐ Solteira
 - ☐ Casada
 - ☐ União Estável
 - ☐ Viúva
 - ☐ Outro
- 4. Idade _____**
- 5. Possui Filhos?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
- 6. Caso tenha filhos. Quanto? _____**
- 7. Qual a sua “cor ou raça/etnia”?**
 - ☐ Parda

- Branca
- Amarela
- Negra
- Etnia/ indígena

8. Qual a sua religião?

- Católica
- Protestante/Cristã
- Religião de Matrizes Africanas
- Espírita
- Nenhuma
- Outra

9. Em qual categoria social ou espacial do campo você se identifica?

- Agricultora Familiar
- Pescadora/Masrisqueira
- Quilombola
- Indígena
- Fundo e fecho de pasto
- Área de Barragem
- Outro

10. Participa de algum movimento social ou sindicato?

- Sim
- Não

11. Se participa, qual o movimento? _____

Seção 02 – Situação Socioeconômica

12. Você trabalha atualmente em alguma atividade remunerada?

- Sim, com vínculo empregatício.
- Sim, sem vínculo empregatício.
- Sim, trabalho em atividade rural ou pesqueira.
- Não

13. Qual sua condição de manutenção de renda?

- Sou responsável pelo meu sustento.

- Recebo ajuda dos pais e parentes.
- Tenho bolsa de estudos ou auxílio estudantil.
- Recebo auxílio do governo ou outro.
-

14. Quem é o/a principal responsável pela manutenção financeira do seu grupo familiar?

- Pai
- Mãe
- Cônjuge
- A própria estudante
- Outros.

Seção 03- Inserção na Universidade

15. Qual o ano que você ingressou no curso?

- 2013
- 2014
- 2016
- 2018
- 2019
- 2020
-

16. O que te levou a ingressar na UFRB e na Licenciatura em Educação do Campo?

17. Houve alguma mudança na sua vida pessoal, familiar e profissional após o ingresso na universidade? Poderia descrever um pouco sobre isso?

18. Quais as dificuldades vivenciadas durante o seu percurso na Universidade e no curso da Licenciatura em Educação do Campo?

19. Enquanto mulher sentiu alguma dificuldade ou enfrentamento de conciliar a vida acadêmica com outros aspectos de sua vida?

20. Já ocorreu algum momento crítico na sua trajetória universitário até agora, em que você pensou em desistir? Pode descrever?

APÊNDICE II

QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

I- Vivências de Origem

- 1) De onde você é? Poderia me contar um pouco sobre seu local de origem?
- 2) Como foi sua vida e infância neste lugar?
- 3) Poderia me contar um pouco sobre como foi sua vida escolar antes de ingressar na UFRB?
- 4) Você participa de algum movimento, sindicato ou organização social?

II- Trajetória e Ingresso na UFRB

- 1) Como foi o seu ingresso na UFRB? Você poderia me contar sobre sua trajetória de ingresso nos cursos de Licenciatura da Educação do Campo nesta instituição?
- 2) Quais suas expectativas iniciais com o curso escolhido? Por que o escolheu e como foi a escolha?
- 3) Quais suas expectativas com a Universidade escolhida? Por que a escolheu e como foi a escolha?
- 4) Quais as dificuldades vivenciadas durante o seu percurso na Universidade?
- 5) O que você enxerga como aspectos positivos da sua vida universitária? E negativos?
- 6) Já ocorreu algum momento crítico na sua trajetória universitário até agora, em que você pensou em desistir?
- 7) Houve alguma mudança na sua vida pessoal, familiar e profissional após o ingresso na universidade?
- 8) Na sua avaliação, como e em que sua formação acadêmica contribui para melhorar a qualidade de vida, e sua transformação pessoal?
- 9) Enquanto mulher sentiu alguma dificuldade ou enfrentamento de conciliar a vida acadêmica com outros aspectos de sua vida?
- 10) Qual sua expectativa de trabalho ou emprego a partir de sua formação acadêmica?
- 11) Quais são/foram as motivações e incentivos recebidos pela família e(ou) comunidade para sua permanência e trajetória na Universidade e no curso escolhido?
- 12) Quais seus sonhos e perspectivas de vida?