



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS - CCSAH
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC

DÉBORA RAQUEL DOS SANTOS

MULHERES NEGRAS E OS DESAFIOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

MOSSORÓ
2019

DEBORA RAQUEL DOS SANTOS

MULHERES NEGRAS E OS DESAFIOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciência Humanas e Sociais.

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Janaiky Almeida

MOSSORÓ
2019

DEBORA RAQUEL DOS SANTOS

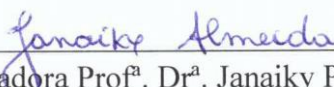
MULHERES NEGRAS E OS DESAFIOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Monografia apresentada à Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo com habilitação em Ciência Humanas e Sociais.

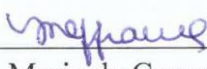
ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª Janaiky Almeida.

Defendido em: 14 / 03 / 2019

BANCA EXAMINADORA


Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Janaiky Pereira Almeida
Presidente


Prof. Dr. Linconly Jesus Alencar Pereira
Membro Examinador


Prof^ª. M^a. Maria da Conceição Fernandes de França
Membra Examinadora

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

D474m Dos Santos, Débora Raquel .
MULHERES NEGRAS E OS DESAFIOS NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO / Débora Raquel Dos Santos. - 2018.
66 f. : il.

Orientadora: JANAÍKY PEREIRA DE ALMEIDA.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Educação do Campo,
2018.

1. Mulheres . 2. Negra . 3. LEDOC. 4. Educação
. I. DE ALMEIDA, JANAÍKY PEREIRA , orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus ancestrais que me permitiram que tudo isso fosse possível, ao logo de minha vida. Agradeço a minha mãe Luiza Nascimento, que sozinha mostrou que pode criar três filhos e formar uma filha através do seu trabalho de diarista, à ela todo meu amor, obrigada pelo apoio nas horas mais difíceis, de desânimo e cansaço. Aos meus irmãos Alcindélia Nascimento e Gabriel Nascimento e a toda minha família. Agradeço a professora Régia Gondim, que acreditou no meu potencial nos primeiros anos de ensino da minha vida. Ao professor Osvaldo Santos, que me ajudou a ver a diversidade da vida, ampliando meus conhecimentos e fazendo acreditar que outro mundo é possível. A esta Universidade e ao corpo docente da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo - LEDOC. A minha orientadora Dr^a. Janaiky Almeida, pelas horas de orientação, pela paciência, apoio, confiança e sororidade. Ao Professor Dr. Linconly Jesus, por me direcionar na temática deste trabalho, me fazendo trilhar na jornada desta pesquisa. Aos meus amigos Isaias Medeiros, Glisiany Pluvia companheiro/a de trabalhos e irmãos na amizade que fazem parte da minha vida e acompanharam minha formação e vão continuar presentes em minha vida, com certeza. A família de Elineuza, na pessoa de Ayala Monara que são minha família de coração. Agradeço ao Grupo Mulheres em ação na pessoa de Francisca Damasceno, Visão Mundial e ao Grupo Ousadia Juvenil que possibilitou transformar a minha vida, mostrando outra visão do mundo, que acreditou em mim. A minha companheira, o amor da minha vida Josiele Melo, por estar comigo em todos os momentos. E a todas as pessoas amigas que me ajudaram na realização deste trabalho, meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho surgiu a partir da vivência acadêmica no âmbito da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do campo LEDOC/UFERSA, na escuta/socialização da vivência de outras mulheres negras que participam deste espaço. Tendo tais vivências como norte inicial este trabalho teve como objetivo geral investigar quais os principais desafios vivenciados por mulheres negras que cursam a LEDOC/UFERSA. Para o referencial teórico utilizamos como autores/as centrais na temática de educação a obra de Manacorda (2010), Gadotti,(2012), Carboni (2003). E para aprofundar as discussões sobre as mulheres negras e o racismo, nos debruçamos das obras de Munaga(2006), Marques(2018), Silva(2016) e Carneiro(2016). Metodologicamente a pesquisa foi desenvolvida através de aplicação de questionários, a qual identificamos que a situação financeira, o machismo e o racismo são fatores predominantes nos desafios cotidiano na vida das mulheres negras da LEDOC. Com este trabalho acreditamos contribuir no campo científico, para um melhor entendimento sobre os desafios das mulheres negras da LEDOC e construir um conteúdo para somar na luta das mulheres e para os movimentos de educação.

Palavra Chave- Mulheres Negras, LEDOC, Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1- A HISTÓRIA DA EDUCACAO: Um caminho de lutas e exclusões	12
1.1 – O conhecimento como espaço de segregação	19
1.2 – Educação como direito e os desafios para sua implementação.....	24
1.3 - Mulheres negras e educação.	29
1.4 - A educação para os povos do campo.....	32
1.4.1 – “Educação do campo é direito e não esmola”	35
1.4.2 – Curso LEDOC na ufersa	36
2- A VIVÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS DA LEDOC.	41
2.1 – Caminhos da pesquisa: as muitas outras que se expressam em mim e o eu negra que se expressa nas outras.....	45
2.2 – Traços de nossa ancestralidade e marcas de uma sociedade escravocrata: perfil das mulheres negras universitárias na ledoc/ufersa.....	46
2.3 – Entre o sol e os girassóis: caminhos de suor e flores para acesso e permanência das mulheres negras na ledoc/ufersa.	56
CONCLUSÃO.....	63
REFERENCIAS	65

LISTA DE GRAFICO

GRAFICO 1 Cidade onde reside	47
GRAFICO 2 Situação conjugal	50
GRAFICO 3 Etnia	50
GRAFICO 4 Religião	52
GRAFICO 5 local de Moradia.....	53
GRAFICO 6 Situação de Moradia.....	52
GRAFICO 7 Condições de trabalho.....	53
GRAFICO 8 Renda Individual	55
GRAFICO 9 Como faz para chegar à universidade	57
GRAFICO 10 Realiza trabalhos domésticos?	58

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da experiência e vivências na Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, nos diálogos e socialização das histórias de outras mulheres negras que estão presente neste espaço, bem como do diálogo/ expressões explicitadas por docentes do curso quanto as atividades a serem realizadas nas disciplinas e os desafios para sua efetivação, pela condição das várias jornadas de trabalho e responsabilidades familiares das mulheres alunas da Licenciatura Interdisciplinar em Educação-LEDOC na Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA localizado no município de Mossoró RN.

A escolha deste tema não se deu por acaso, não foi apenas para concluir o curso, mas esse tema carrega um pouco da minha historia, e dos desafios que enfrentei para chegar ate aqui. Sempre estudei em escola publica. O espaço escolar sempre foi lugar desafiador, pois foi neste mesmo ambiente que adquiri os primeiros conhecimentos, colegas, professores/as, e foi também neste mesmo espaço que me deparei com situações, que só após um tempo compreendi que se tratava de racismo, assim foi dada a largada há um longo desafio, que sempre foi o ambiente escolar.

Desde minha infância fui uma criança que era o alvo das chacotas e piadinhas racista na escola, desde as frases “neguinha do óleo” “nega feia” “nega dos cabelos duros e feios” até ser rejeitada nas brincadeiras da escola, nas festas juninas nunca dancei quadrilha porque não encontrava um par que quisesse dançar comigo, já que as festa junina se dava através de apresentações de quadrilha, e a palavra “feia” sempre se atribuiu a minha cor. Isso se repetiu por vários anos. Isso foi um desencontro, porque eu achava que a escola era o único espaço que iria ser aceita como sou, menina negra de cabelos crespos, mas a escola para mim foi um espaço decepcionante onde era um desafio frequentar as aulas todos os dias.

O racismo me deixou marcas profundas, tudo isso fica mais agravante quando eu escutava tais frases da minha própria família, como tios, tias, primas e primos, e que nas reuniões de família sempre ouvia “Raquel você tem que aprender a fazer direito as coisas de casa, você é “Nêga” tem que saber arrumar a casa direito, pois tem que arranjar um homem rico para casar” subestimando a minha capacidade de conseguir meus objetivos. As frases racistas se repetiam sempre “nego quando não suja na entrada suja na saída” “RAQUEL você não pode usar vermelho nem amarelo você é nêga e fica feio, você não combina com essas cores” e durante toda minha infância não pude usar roupas ou qualquer adereço com as cores fortes, então por aí se deu o processo de rejeição, enquanto mulher negra, me sentia um ser incapaz de ser qualquer coisa nessa vida.

Venho de uma família negra, mas que era muito forte a reprodução do racismo, hoje eu compreendo o porquê da tal reprodução, pois se eu não tinha uma educação que me colocasse enquanto sujeito de valor, imagina na época em que eles/elas também frequentaram ou pelo menos tentaram frequentar a escola, porque hoje de todas as mulheres negras da minha família eu sou a primeira e única a ingressar na universidade.

Os desafios sempre foram expostos desde cedo, a minha vida foi marcada por desafios, e logo cedo fui criando estratégias de enfrentar o sistema racista e patriarcal existente no nosso país. No entanto, essas estratégias eu não consegui encontrar sozinha, foi através do Programa de Desenvolvimento de Área, (PDA)/Visão Mundial em que fui criança escrita no projeto, desenvolvido pela Instituição feminista chamada Grupo Mulheres em Ação (GMA) que além de discutir as relações de gênero e sexualidades, racismo e violência contra as mulheres na minha comunidade, tinha diálogos sobre a educação popular.

E através da participações das atividades, foi onde pela primeira vez eu ouvi falar em preconceito racial e racismo. E a partir desse momento passei a ter minhas primeiras concepções sobre minha cor, e a passar por um processo de aceitação, que também não foi fácil. Foi um processo lento, porem ressignificou a minha vida, na verdade mudou a minha vida. Foi através de uma educação popular, discutindo o racismo que passei a me reafirmar enquanto mulher e negra.

Portanto, foi através desta participação e atuação em movimentos sociais que me reconheci enquanto mulher negra. No entanto, os desafios continuaram presentes na minha vida, principalmente ao entrar na universidade. Para permanecer no curso, fui obrigada a deixar o trabalho que era a minha única renda de sustento meu e da minha família. Desde então a vida dura e árdua toma de conta de todo meu cotidiano de maneira mais expressiva. Todo recurso financeiro que conseguia sempre ficava dividida em quais prioridades esses recursos iam ser destinado, comida e passagens do ônibus eram as prioridade, porem o recuso não era suficiente e sempre umas dessas duas coisas faltavam.

Dentro da universidade, o racimo se expressava de forma mais camuflada, mais jamais escondida, por diversas vezes fui confundida com a as moças da limpeza, não desvalorizando o trabalho dessas mulheres, mas pelo fato da minha cor, eram mais prováveis que eu seria uma moça da limpeza e jamais passariam nas cabeças dessas pessoas que eu fosse estudante, uma dessas situações aconteceu no bloco a qual o curso de medicina esta alocado na UFERSA. Desde então passei a refletir sobre a minha condição de mulher negra na universidade, e passei a observar não só essas ações, mas também os discursos de alguns

professores homens sobre a situação de nós mulheres negras da LEDOC. E comecei a compreender e analisar que não só eu, mas outras mulheres negras passam pelas mesmas circunstâncias dando início aos primeiros pensamento e andamento da pesquisa.

A pesquisa que desenvolvemos foi de caráter qualitativo e quantitativo, e teve como objetivo geral “investigar quais os principais desafios vivenciados por mulheres negras que cursam a LEDOC/UFERSA” ingressantes em 2016, e os objetivos específicos foram “realizar um levantamento da quantidade de mulheres negras que estudam na LEDOC/UFERSA”; “Conhecer o perfil das mulheres negras na LEDOC/UFERSA que serão sujeitos da pesquisa”; “Analisar os desafios e resistências das mulheres negras em suas vivências como estudantes na LEDOC/UFERSA” e “identificar as transformações ocorridas na vida das mulheres negras a partir de suas experiências/vivências como estudantes na LEDOC/UFERSA”.

Para nos auxiliar no aprofundamento dos diálogos apresentados ao longo do trabalho utilizamos como bibliografias centrais, dentre as demais, a obra “A História da educação: antiguidade aos nossos dias atuais” de Mario Aligheiro Manacorda,(2010) a qual apresenta todo o processo dos fatores históricos da educação no Brasil, além disto debruçamos sobre Gadotti,(2012) com “A concepção Dialética da Educação”, o qual trás conceitos importantes sobre relações sociais, políticas e econômicas do desenvolvimento histórico-cultural da sociedade; e Carboni (2003) “A linguagem escravizada: língua historia e poder e luta de classes”, que trouxe todo um aprofundamento sobre o domínio ideológico, cultural, religioso e sobretudo linguístico. Nos temas relacionados às mulheres negras e as vivências sobre o racismo no espaço da educação utilizamos as obras de Munanga (2005) “Superando o Racismo na Escola”, a qual aborda como o racismo se manifesta na educação, Marques (2018) “A Permanência universitária ainda é desafio para mulheres negras”, Carneiro (2016) “Mulheres negras na educação desafios para uma sociedade brasileira”.

Os diálogos teóricos e reflexivos na interface entre os textos e a pesquisa estão organizados em dois capítulos. No primeiro capítulo apresentarei os aspectos da historia da educação; um caminho de lutas e exclusões, como também o conhecimento como espaço de segregação trazendo a reflexão sobre todo processo educacional que carrega um histórico de exclusão de grupos de pessoas “inferiorizadas e marginalizadas” pela sociedade. Abordamos a educação como direito e os desafios para sua implementação, e além dessas questões também dialogamos sobre as mulheres negras e educação, apresentando a contextualização da licenciatura interdisciplinar em educação do campo LEDOC.

No segundo capítulo apresentarei como a pesquisa foi desenvolvida, a quantidade de pessoas entrevistadas, local da entrevista, o debate sobre a reflexão da condição de mulheres negras e as dificuldades para o acesso à Universidade e, além disto a diversidade das mulheres negras na LEDOC, conhecendo o perfil das mulheres entrevistadas. E, após isso, apresentamos a análise das entrevistas através dos dados e análise dos mesmos mostrando os resultados das pesquisas fazendo o dialogo com a realidade da LEDOC, e finalizando com a conclusão.

1- A HISTÓRIA DA EDUCACAO: Um caminho de lutas e exclusões

A história da educação nos remete a uma viagem no tempo, nos livros; é visitar lugares distantes, é uma leitura sobre o mundo, sendo mais específica uma volta ao mundo. Para compreender o processo de desenvolvimento da educação é preciso ir além dos nossos conhecimentos empíricos, das histórias contadas pelos nossos avós; é mais que uma leitura, que nos possibilita compreender todo o processo histórico da educação, para que possamos enquanto educadoras entender a educação nos tempos atuais.

Dentro deste mergulho na história também iremos nos deparar com as contradições históricas, conceitos diferentes, mas que fazem parte da construção da educação no mundo. Portanto, para compreender a educação na sociedade é importante a compreender a ciência e suas etapas. Para esta compreensão mais geral sobre o processo de desenvolvimento da educação formal temos como referência central a obra de Mario Aligheiro Manacorda em sua 13ª edição “A história da educação da antiguidade ao tempo atual” a qual apresenta todo o processo da história da educação e as primeiras e incessantes manifestações educacionais”. Referenciando a história da educação no Egito Antigo Manacorda (2010) destaca:

[...] pudemos verificar uma primeira constante história da educação, uma daquelas constantes que sempre são respostas, embora sob formas diferentes e peculiares: a separação entre instituição e trabalho, a discriminação entre instruções para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como instituto oratória, isto é, com formação o Governante para a arte da palavra entendida como arte de Governar (o “dizer”), a qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes; tratasse também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerando o “charlotao demagogo”. (MANACORDA, 2010, p.427)

Assim destacamos nessas primeiras manifestações da educação uma série de elementos que perpassam o delineamento da educação, como as questões do trabalho, a definição de instruções “Institucionalizado” ligado ao saber “dizer” ao “saber fazer” dos dominantes. É no Egito que se têm os estudos mais antigos da educação e possivelmente também se inicia os domínios dos ricos sobre o que podemos chamar de civilização, e consequentemente sobre a educação, por mais que haja outros estudos que mostram outras civilizações mais antigas, de acordo com o autor citado é no Egito que se visualiza de maneira mais sistematizada as primeiras manifestações sobre a educação.

Nesse sentido, já podemos analisar como a educação e seu processo de construção são designados para uma classe dominante. Esse processo define o lugar como escola é

denominado a transferência de uma cultura, a oralidade fundamentada nos ensinamentos morais e comportamentais; isso significa dizer que este ensino mais antigo trazia em si uma educação arcaica, cheia de princípios preconceituosos. O conhecimento era transmitido em forma de conselhos de geração em geração de famílias ricas.¹

A Grécia já se apresenta com diferentes características em relação à educação como também a divisão relacionada ao processo educativo das classes sociais;

[...] para as classes Governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar para as tarefas do poder, que são o “pensar” ou “falar” (isto é, a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores Governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer e mutáveis durante milênio; observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles [...] (MANAORDA, 2010, p.58).

Neste contexto, a educação se torna totalmente direcionada para a classe dominante, uma maneira educativa que era para pensar e falar como sendo uma “política” e o “fazer” sendo usado como armas para a formação de governantes, mas para as classes subalternas a educação era direcionada como treinamento de trabalho, ou seja a observação e reprodução. Na Grécia, Homero é apontado como o educador de toda Grécia, mas na verdade é Platão que esboçará a educação.

Em Roma onde se destaca a educação moral, cívica e religiosa as tradições marcam a história, destacando o primeiro educador o conhecido Pater Famílias em outras palavras "pai de família" que significa o mais elevado estatuto familiar na Roma Antiga, sempre uma posição masculina, como destacamos;

A igreja se torna uma das principais autoridades políticas e desta forma, a escola perde o lugar para a escola cristã e a igreja assume a reorganização da escola em Roma. Além disto, na história da educação destaca-se que em Roma na antiga monarquia a nação era de Patres, conhecidos como grande latifundiário, donos de terras e grande famílias, mas que as crianças não tinham tempo de ‘SER CRIANÇA’ era obrigada a parar de brincar muito cedo, sobre a responsabilidade do pai, para aprender as tradições pátrias e fazer treinamento militar.

No percurso da história chega-se na educação dos anos quinhentos e seiscentos, e Manacorda (2010) aborda além das discussões sobre a educação, o Renascimento,

¹ O conhecimento também era transmitido de geração em geração nas famílias mais pobres, mas estas não tinham o mesmo acesso aos conhecimentos científicos.

mostrando a realidade da Reforma e a contra-reforma religiosa, além disto destacando a utopia e revolução, como pontos principais para a educação, como aponta:

Sob estes títulos se desenvolvem algumas linhas gerais da história da civilização: a expansão do espírito e dos conteúdos do humanismo em toda a Europa, com a constituição dos moldes de vida mais dinâmicos e mundanos, em conjunto estatais e sociais bem distantes do âmbito restrito das democracias comunais e das senhoras italianas; a assunção das aristocráticas exigências humanistas e a mediação entre estas a exigência ascéticos - popular numa perspectiva de reformas religiosas e social que envolvem na culturas as classes subalternas; a reação contra todas essas tentativas de inovação, que abalam os fundamentos morais e políticos das velhas sociedades, isto é o catolicismo e as cúpulas do papado e do império; a necessidade, na rejeição do mundo medieval e no encontro com civilização de outros continentes, de projetar uma sociedade totalmente nova e ainda insistente; o rompimento definitivo dos velhos equilíbrios políticos determinado pelo advento ao poder, nos países baixos e na Inglaterra, da grande burguesia moderna, com as mudanças culturais que isso implica. (MANACORDA, 2010, p.237).

No intermediário desses acontecimentos, na base material da sociedade fortalecem-se novas ferramentas de produção que possibilitaram os desprendimentos dos velhos modos de produção e a partir destas novas ferramentas foi possível o “descobrimento” e conquistas de um novo mundo. Pois foi nos anos quinhentos que Lutero, na Alemanha motivou a política de um novo sistema escolar, mostrando a necessidade de uma escola que atendesse as classes populares, para que a educação não ficasse apenas dentro das igrejas católicas, mas que os sujeitos pudessem ter outras leituras de mundo, construir, ler e interpretar outros escritos.

Na educação dos setecentos temos a figura de La Salles da França, que discute os princípios da escola cristã já destacando uma separação didática, organizacional entre o cultural, o ler e o escrever, que atravessava as iniciativas do período das contra reformas que se caracterizou como ajuda ao pobre, orientando novas vivências protestantes, Manacorda (2010) aponta esse processo do início da educação dos setecentos

[...] no início dos setecentos conheceram outros temas de reflexão e outras tentativas de ação além daquelas que vimos de comenius para uma sistematização definitiva do saber a ser transmitido com oportuno método didático as crianças e através do velho instrumento da língua latina, e nas iniciativas, realizadas na república inglesa puritana, de escolas caracterizada pela modernização da instrução considerada como “real” e “mecânico”, isto é científico, em vista de atividade trabalhista ligado as mudanças que venham acontecendo nos modos da produção. (MANACORDA, 2010, p.277).

Nesse cenário surgiram, as primeiras escolas como experiências, que não pensavam apenas em ensinar, mas na construção do conhecimento. Além disto, também surgem as escolas técnicas- profissionais, como também as escolas ditas “normais” para os leigos o que

antes era somente para os cleros. No entanto, a escola cristã tinha suas próprias estratégias de organização, tinha seus horários, planejamentos das aulas. As tarefas eram realizadas de acordo com as divisões dos grupos, por exemplo; existiam os grupos dos iniciantes, dos médios e os avançados. As crianças aprendiam por etapas era tudo bem detalhado com “pontos e vírgulas” e aos poucos iam aprendendo os números.

Porém as crianças levavam um longo tempo nas escolas cristãs para apreenderem a escrever, pois tinham todo um processo antes de chegar na escrita, que primeiro era aprender a segurar a pena, posicionar o corpo, e só após aprender isso, que as crianças começavam aprender as lições escritas. Aprendiam primeiros os delineamentos da escrita, logo depois de terem aprendido a ler e a escrever, a ortografia basicamente era aprender a escrita dos registros, que significa dizer que era uma escrita comercial.

Havia também uma separação entre o ler e o escrever, duas técnicas concorrentes de duas orientações diferentes, uma voltada para a religião e a outra para aprendizagens das profissões, esta se destaca como uma grande novidade para as escolas cristãs. Neste período, várias conquistas aconteceram: o Conservatório de Artes e Ofícios, que se tornara uma alta escola de aplicação da ciência ao comércio e a indústria, a revolução neoliberal democrática, em outras palavras a universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e por fim uma renovação cultural.

Nos anos oitocentos a educação enfrentou uma tarefa bastante difícil, com a sistematização teórica. A pedagogia dos anos setecentos se tornou política, com isso podemos dizer que a dos anos oitocentos se tornou social.

[...] de fato por a revolução política e revolução social, em relação aos oitocentos, se entendeu, quanto a primeira revolução burguesa e, quanto a segunda revolução proletária, como se a burguesia visasse somente mudanças políticas sem conteúdos sociais e de classe, e o proletariado virasse somente mudanças sociais sem problemas de poder público... (MANACORDA, 2010, p.326).

Portanto, os anos oitocentos levou o legado de burguesia revolucionária, marcado pela revolução industrial, e pelo modo de como produzir os bens materiais necessários para a vida da sociedade e isso transformou profundamente o fortalecimento do capitalismo. Esse processo de transformação do trabalho humano colocou muitas pessoas não somente das oficinas artesanais para as fábricas, mas dos campos para as cidades, provocando conflitos sociais e transformações culturais e o exido do rural.

Com a utopia socialista começa-se a sonhar com uma humanidade perfeita, a educação que por fim foi reconhecida como um direito, uma necessidade para todas as pessoas, fazendo

com que a pedagogia ganhasse novas particularidades políticas e de natureza social. É importante dizer que houve uma batalha entre o estado e igreja na separação da educação do poder da igreja passando a ser responsabilidade do estado (educação laica e estatal). Porém a igreja não perde totalmente o controle da educação, ela se tornou titular das instituições superiores, onde exercia um poder efetivo.

Nessa viagem histórica Manacorda (2010) trouxe grandes contribuições na sistematização deste percurso na educação o que possibilitou uma reflexão mais profunda sobre a temática. A partir de tais elementos históricos podemos entender que a escola não é mais como uma instituição específica de educação, a qual ao longo da história foi nos ensinado, mas sim como um lugar indispensável na vida das pessoas. Após essa viagem, será possível entender melhor a história da educação no Brasil a qual vamos nos aprofundar, visualizando a Escola como um espaço com potencialidades para atender as necessidades dos sujeitos para uma educação humana, crítica e social.

1.1 – Particulares históricos do desenvolvimento das Instituições educacionais no Brasil.

No Brasil, ao se falar em educação, é importante sempre ressaltar o contexto histórico da educação brasileira desde os jesuítas. De acordo com Nóbrega (2014), foram os jesuítas que fundaram as primeiras escolas para os que não eram cristãos, para os grupos explorados como por exemplos os índios. Tais escolas tinham uma vinculação religiosa e expressavam os valores morais cristãos daquele período. Nesse sentido, o Governo não interviu e nem elaborou uma alternativa no sistema educacional. Segundo DANTAS, 2002, apud NÓBREGA (2014, p.14) esta educação dos jesuítas tinha como objetivo “atualização das potencialidades da pessoa humana, de maneira a capacitá-la para receber a luz da fé e salvar sua alma”.

A Igreja tinha nas mãos as escolas que educavam somente os ricos; a maçonaria agiu no sentido de mudar essa situação. Criou escolas noturnas e conseguiu diminuir o custo do ensino, tornando-o mais acessível aos menos abastados. “Isso frustrou o objetivo da Igreja, que era manter o *status quo* da época, ou seja, impedir que o poder mudasse de mãos”. (NETO, 2005 apud NOBREGA 2014, P.14)

Como se pode perceber a educação no Brasil também resistira em seu histórico um processo de exclusão da classe trabalhadora. Esteve carregada de preconceitos e vinculada

também a igreja católica, que educava apenas quem tinha condições financeiras², mostrando como a educação pode ser compreendida a partir da lógica socioeconômica da sociedade em que o mantém;

A educação de fato era excludente visto que a mesma foi historicamente posta como instrumento de ascensão social apenas para os brancos nobres, pertencentes ao clero ou burgueses. “Afinal, diante de tamanha exploração e jornadas de trabalho abusivas, era impossível aos trabalhadores buscarem algum tipo de conhecimento para além do necessário a sua inserção na produção”. (NOBREGA, 2014, p.17).

De acordo com o que os autores apresentam, a educação brasileira sempre foi pensada numa lógica capitalista, em que só quem tinha um poder aquisitivo era quem podia usufruir de uma educação. Dentro desses fatores há também vários acontecimentos e resistências históricas da educação brasileira em que podemos destacar o período da educação populista como destaca Gadotti (2012).

O período da história da educação brasileira chamado de “populistas” é extremamente rico e contraditório. Rico em movimentos sociais e políticos e em transformação econômicas. foi também um período de muita agitação de ideias pedagógicas, marcado por longos debates de várias reformas educacionais. (GADOTTI, 2012, p.128).

Há uma dificuldade de organizar a história da educação de uma maneira mais linear, porque há controversas dos historiadores. Segundo Gadotti (2012), essas contradições afetaram a delimitação das fases da educação, mas podemos delimitar o período populista entre os anos 1930 a 1964 foi um período dividido em duas fases, a primeira fase o “período populista” foi um momento da história em que a classe dominante foi obrigada a dividir o poder com a classe média burguesa. A segunda fase, compõe-se da aliança entre os empresários e setores populares, ligados especialmente ao Ministério do Trabalho, contra as antigas oligarquias em uma união estável.

Esse período descreve o caminho do processo econômico em que prevalecem atividades agroexportadoras para um método econômico em que predomina a produção

² Os seminários católicos, com o tempo passaram a serem acessíveis não mais apenas para as pessoas ricas, se tornou também a única alternativa de educação que a população pobre tinha como opção de estudo, e estes acabam frequentando este espaço em busca de aprendizagem, quando no Brasil ainda não estava instituída a Educação como dever do Estado.

industrial e de modo consequente é chamado de “substituição de importações”. Com essa fase se completa o ciclo de unidade e ruptura da aliança policlassistas, isso significa dizer que, a ideologia que caracterizava exatamente o populismo no sentido político, causou uma inquietação, o que possibilitou um jogo de pressão dos dois lados.

Somente no final da segunda fase que essa aliança torna insustentável, com a nítida informação dos interesses antagônicos em jogo; sendo a tensão insuportável, a burguesia industrial consolidada não hesitou em usar a violência para impor a sua ditadura, formando um novo bloco industrial-militar amparado pela burguesia internacional. (GADOTTI, 2012, p.128)

Historicamente o acesso à educação no Brasil, de um modo mais geral, sempre expressou as desigualdades entre homens e mulheres, negros e não negros, pobres e ricos. Partindo deste apontamento, podemos destacar que as mulheres ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade tiveram esse acesso negado.

Como podemos destacar a educação carrega consigo um histórico de lutas e resistências, marcado pela luta de classes, e reivindicações pelo direito a uma educação digna e de qualidade que atendesse a todas as classes sociais de forma igualitária. Sobre esta situação, as mulheres negras se apresentam como as principais afetadas, pois são elas que estão em situação mais acentuadas de exploração e vulnerabilidade social pela condição do racismo e do patriarcado como elemento estruturante na sociedade brasileira.

O acesso à educação brasileira foi e ainda continua sendo uma trajetória de lutas sempre, pois atualmente ainda nos deparamos com uma educação excludente e precária para a classe trabalhadora e pobre do nosso país. Apesar de a educação ser garantida na Constituição Federal de 1888 no Art. 205³, ainda há muita precarização principalmente na rede básica de ensino.

³ A CF. dispõe do seguinte texto “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

1.2 – O CONHECIMENTO COMO ESPAÇO DE SEGREGAÇÃO

O conhecimento como espaço de segregação nos impulsiona a refletir sobre todo processo educacional que carrega um histórico de exclusão de grupos de pessoas “inferiorizadas e marginalizadas pela sociedade”, como: mulheres, pessoas negras, indígenas, pessoas com deficiência, lgbs, entre outros grupos. Neste trabalho, iremos ter um recorte mais específico nas relações étnicas raciais, por ser esta nossa interface central na pesquisa.

Retomando um pouco o que dialogamos no tópico acima vimos que a educação desde sua origem foi pensada nos moldes capitalista e direcionada para as elites brasileiras, isso significa dizer que só quem podia estudar era quem tivesse um poder aquisitivo muito alto. Apenas ricos tinham esse acesso à educação, enquanto grupos caracterizados como subalternos e pobres pela sociedade não tinham a mínima possibilidade do direito ao acesso a educação como bem aponta Gadotti (2012):

Ao ensino oligárquico, nitidamente elitista (tradição que vinha desde a colônia, a qual a igreja detinha o monopólio da educação), os novos “pioneiros” da educação opunham outra concepção: uma educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, baseado no modelo norte-americano. (GADOTTI, 2012, p.129)

Dentro deste contexto também retomamos que a educação fica ao domínio da igreja, como se essa educação vinda da igreja fortalecia e reproduzia os discursos preconceituosos e conservadores, por exemplo: para as mulheres o ensino expressava um modelo de educação que apenas catequizava as mulheres, ensinando, em primeiro lugar, a submissão aos preceitos da igreja, e em segundo, ao marido.

Fazendo um recorte étnico racial, para as mulheres negras mesmo esta educação restrita lhes era negada, ressaltando também que a Igreja neste período histórico ainda apoiava as determinações da escravidão e as pessoas negras eram consideradas sem almas, portanto, sem possibilidades para o aprendizado intelectual. Dentro desse contexto vale destacar que a educação brasileira tem sido em sua grande maioria, reprodutora de modelos de uma educação conservadora com caráter raso e pouco reflexivo em que o essencial era saber ler e escrever.

Para abordar essas questões é preciso também compreender como o acesso a educação foi e ainda continua sendo excludente, e como estas discussões perpassam três fatores importantes, que são gênero, classe e raça. Compreender como a sociedade brasileira

configura o dia-dia na escola, e como esses três elementos se tornam ocultos é uma de nossas perspectivas de abordagem neste texto.

Existem distintas formas de como se expressam os variados processos de exclusão, dentre eles podemos acrescentar, o conhecimento como espaço de segregação por meio da linguagem entendendo esta como um fenômeno social e que está alinhada ao poder e a luta de classes. Tratando dos ideológicos e as questões sociais que rodeiam os sujeitos e na maioria das vezes os tornam prisioneiras do sistema capitalista e patriarcal e machista, Carboni (2003) destaca:

Mais do que um fato objetivo e histórico, a linguagem única é projeto social excludente. “A cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, possui sua linguagem; além disto, cada idade tem seu “falar”, seu vocabulário, seu sistema de acentuação particular, que, por sua vez, variam com a classe social, com o estabelecimento escolar e segundo outros fatores de estratificação. (CARBONI, 2003. apud BAKHTINE, 199).

Portanto, a linguagem é verdadeiramente definida pelo período histórico, pelas contradições sociais, como também pelos conflitos ideológicos das classes, gerações, gêneros e de grupos inferiorizados, como negros, indígenas, pessoas com deficiências entre outros grupos. Além disto, ela é responsável pela função comunicativa e ocultação destas contradições sociais, procurando estabelecer os próprios critérios da nossa conduta.

Podemos dizer que essas formas de linguagem contribuíram e ainda contribuem para a segregação de conhecimento, e o direito à educação, quando se coloca gêneros masculinos como sendo a central de tudo, por exemplo; quando falamos sobre profissões, sempre atribuímos ao gênero masculino, como; “o professor” “os engenheiros” “os médicos” etc. De uma forma geral, o gênero masculino é colocado como gênero “neutro” em vários aspectos, como por exemplo; “o herói”, “o descobridor”, “os autores” “os cientistas”, sendo a palavra “homem” sempre símbolo de força e sabedoria.

Os signos linguísticos tem uma espécie de patrimônio que vai modificando-se de acordo com interesses sociais. Para melhor entendimento, vamos pensar em uma sociedade patriarcal, a língua atribui um caráter patriarcal em que o gênero masculino acaba se tornando uma linguagem central, porque na maioria das línguas o gênero feminino vai sumindo por trás do masculino, exprimindo ideologicamente a ocultação patriarcal objetiva das mulheres pelo homem. Desta forma, se torna natural o uso do conceito linguísticos, abrangente que do gênero masculino, fortalecendo as relações de dominação na sociedade.

Desta forma, podemos compreender que na maior parte das civilizações o patriarcado deixou marcas profundas e concretas na grande maioria das línguas do mundo, tornando comum o conceito linguístico abrangente sintético e neutro, mas que na verdade não é uma linguagem neutra, e sim do gênero masculino, fortalecendo as relações do patriarcado na vida real e principalmente na vida das mulheres.

Às mulheres sempre se atribui características ligadas a uma biologia que as prende, como a dimensão da reprodução. Assim historicamente coloca-se o homem como ser racional ligado a cultura e a mulher como ser emocional ligada à natureza.

Mesmo as mulheres tendo construindo sua vida, sua história, e compondo as relações sociais como sujeitos ativas na sociedade elas não são reconhecidas na linguagem, como por exemplo; imagine uma sala de aula que seja somente mulheres estudantes, quando vamos reproduzir esta informação é natural e mais comum dizer que “os estudantes” em vez de “as estudantes”. Isso nos faz refletir sobre várias coisas, uma delas é como essa ocultação da linguagem torna as mulheres invisíveis em muitos espaços, principalmente nos lugares de conhecimento que historicamente as mulheres não são reconhecidas.

Não foram somente as mulheres que foram afetadas com esse contexto histórico de segregação de conhecimento e linguísticos, as populações negras e indígenas também tiveram sua linguagem, escravizada, quando esses sujeitos não eram considerados seres capazes de adquirir o conhecimento apenas sendo vistas como mão de obra escravizada como aponta Guedes (2012):

A ideia de que o negro possuía um baixo ou nenhum desenvolvimento intelectual e moral fez parte da constituição histórica da população negra no Brasil. Preto, pardo, mestiço e mulato eram vistos como criminosos, malcheirosos, sujos, promíscuos, ardentes, sexualmente atraentes, trabalhadores passivos, preguiçosos, estúpidos e irresponsáveis, ou seja, o que contamina a sociedade. (GUEDES, 2012, p.28).

A imagem do/a negro/a do Brasil foi construída de forma inferiorizada, estereotipada e marginalizada, o que ainda é presente na atualidade. A sociedade reproduz e fortalece o discurso que a população negra não tem inteligência intelectual, são seres incapazes de produzir ciência, que são “burros”, discussões essas usadas para deslegitimar o acesso a educação e ao conhecimento.

Mediante a isso podemos dizer que tais situações contribuem para a negação da identidade racial da população negra, desde a construção dos currículos escolares que não trabalham a verdadeira história dessas populações até nos livros didáticos. Isso acontece porque existe uma parte da história que foi por muito tempo silenciada, como a contribuição

da população negra para a construção do Brasil, na cultura, economia, ciência, religião, entre outros aspectos.

Por meio de lutas sociais podemos visualizar alguns avanços como a alteração nos currículos escolares através de legislação que incorporou os estudos étnicos raciais na escola. A Lei nº 11.645/08 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” fruto da luta dos movimento sociais mas que ainda continua sendo um desafios a praticas destas temáticas nas escolas.

Por conta da negação histórica desses fatores é que há uma grande parcela de negras e negros no Brasil que ainda não se reconhecem ou se afirmam enquanto pessoa negra, fruto do processo de negação de sua histórica e suas ancestralidades. Podemos dizer que o país foi construído no escambo e escravidão, no colonialismo e imperialismo, na urbanização e industrialização e segregação:

A identidade racial/étnica é um sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico decorrente de construção social, econômica, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura (OLIVEIRA, 2003, p. 344).

Diante desses fatos históricos que acabam por desenhar a imagem social do negro na sociedade, a sua inserção social ocorre de maneira imperceptível à própria sociedade que o exclui como integrante da construção da nação. Para o homem negro o viver à margem estava sujeito às formas de violência, inacessibilidade, invisibilidade. Essa realidade é constatada nos índices de desenvolvimento do país, o que reflete a condição de vida da população. Para as mulheres negras a imagem social desenhada pela sociedade também foi marcada pelas formas de violência de gênero, sexismo, classe e raça.

Existe outro fator que não é levado em consideração, que é o conhecimento expressivo repassado através da oralidade dos povos negros, compreendendo, que a oralidade é uma ferramenta fundamental na compreensão da cultura e dos sabres populares, que este não é reconhecido pelo saber acadêmico como uma forma de conhecimento válido. O não reconhecimento destes saberes acaba fortalecendo a ideia de que conhecimento científico é único e verdadeiro acima de outras formas de conhecimento.

A negação do conhecimento não se dá apenas desta forma, as/os negras/os são minorias nos espaços de construção de conhecimento. Assim, explicitamos que os desafios para

permanecer nos espaços acadêmicos contribuem para o aumento das desigualdades raciais na educação. Tal realidade é expressa nos dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na pesquisa de amostra de Domicílios Contínua, 2016, segundo trimestre.

Tabela 20 - Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e cor ou raça, com indicação do coeficiente de variação, segundo grupos de idade e as Grandes Regiões - 2016

Grandes Regiões	Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade													
	Total		Sexo											
			Homens						Mulheres					
			Total		Cor ou raça				Total		Cor ou raça			
					Brancos		Pretos ou pardos				Brancas		Pretas ou pardas	
					Taxa	CV (%)	Taxa	CV (%)			Taxa	CV (%)	Taxa	CV (%)
Brasil	92,7	0,1	92,5	0,1	95,9	0,1	89,7	0,1	92,9	0,1	95,8	0,1	90,5	0,1
Norte	91,5	0,2	90,9	0,3	93,2	0,5	90,4	0,4	92,1	0,3	94,3	0,4	91,6	0,3
Nordeste	85,0	0,2	83,5	0,3	87,6	0,4	82,2	0,3	86,3	0,2	89,5	0,4	85,2	0,3
Sudeste	96,2	0,1	96,5	0,1	97,7	0,1	95,2	0,2	95,9	0,1	97,1	0,1	94,3	0,2
Sul	96,5	0,1	96,7	0,1	97,2	0,1	94,7	0,4	96,3	0,1	97,2	0,1	93,0	0,4
Centro-Oeste	94,5	0,2	94,4	0,2	95,9	0,3	93,6	0,3	94,6	0,2	95,7	0,3	93,8	0,3
15 a 24 anos de idade														
Brasil	99,1	0,0	98,7	0,1	99,2	0,1	98,4	0,1	99,4	0,0	99,5	0,1	99,4	0,1
Norte	98,6	0,1	98,4	0,2	99,0	0,3	98,3	0,2	98,9	0,2	98,8	0,4	98,9	0,2
Nordeste	98,3	0,1	97,5	0,2	98,3	0,3	97,3	0,2	99,1	0,1	99,1	0,2	99,1	0,1
Sudeste	99,5	0,1	99,3	0,1	99,5	0,2	99,1	0,2	99,7	0,1	99,6	0,1	99,7	0,1
Sul	99,5	0,1	99,3	0,1	99,2	0,2	99,4	0,2	99,7	0,1	99,6	0,1	100,0	0,0
Centro-Oeste	99,6	0,1	99,5	0,1	99,4	0,2	99,5	0,2	99,8	0,1	99,6	0,2	99,9	0,1
25 a 64 anos de idade														
Brasil	93,7	0,1	92,9	0,1	96,6	0,1	90,0	0,2	94,5	0,1	97,3	0,1	92,0	0,1
Norte	91,9	0,3	90,7	0,4	93,5	0,6	90,1	0,5	93,0	0,3	95,4	0,5	92,4	0,4
Nordeste	85,7	0,2	83,2	0,3	87,8	0,5	81,8	0,4	88,0	0,3	91,9	0,4	86,7	0,3
Sudeste	97,3	0,1	97,2	0,1	98,4	0,2	95,9	0,2	97,4	0,1	98,6	0,1	96,0	0,2
Sul	97,5	0,1	97,4	0,1	98,1	0,1	95,1	0,4	97,5	0,1	98,2	0,1	94,9	0,4
Centro-Oeste	95,6	0,2	95,3	0,3	96,7	0,3	94,6	0,3	95,9	0,2	97,5	0,3	94,9	0,3
65 anos ou mais de idade														
Brasil	76,8	0,4	77,6	0,5	87,3	0,5	66,9	0,9	76,1	0,5	85,4	0,5	64,0	0,9
Norte	67,1	1,6	66,2	1,9	75,3	3,6	66,2	2,3	66,0	2,1	76,4	2,8	62,6	2,6
Nordeste	56,4	1,1	55,5	1,5	67,1	2,1	51,2	1,9	57,1	1,3	67,4	1,8	52,5	1,7
Sudeste	85,9	0,5	88,1	0,7	92,1	0,7	81,5	1,3	84,2	0,7	89,0	0,7	75,0	1,3
Sul	87,0	0,6	87,9	0,7	89,9	0,7	78,1	2,3	86,3	0,7	90,0	0,6	66,8	3,3
Centro-Oeste	77,0	1,1	77,8	1,5	85,5	1,8	72,0	2,3	76,3	1,4	81,9	1,7	70,6	2,3

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016, consolidado de primeiras entrevistas.

Esta primeira tabela mostra o nível de alfabetização a qual apresenta a população de mulheres negras um quantitativo de 90,5% de pessoas alfabetizadas, chegando bem próximo ao número de brancas que corresponde um pouco a mais com 95,8% de alfabetizadas. Esse dados quando se refere a conclusão do ensino superior apresenta uma discrepância maior como podemos observar na 2ª tabela.

Tabela 28d - Taxa de conclusão do ensino superior, por sexo, segundo cor ou raça e as Grandes Regiões - 2016

Grandes Regiões	Pessoas entre 27 e 30 anos de idade											
	Total				Sexo							
					Homens				Mulheres			
	Total (1 000 pessoas)		Concluiu o ensino superior		Total (1 000 pessoas)		Concluiu o ensino superior		Total (1 000 pessoas)		Concluiu o ensino superior	
	Absoluto	CV (%)	Taxa	CV (%)	Absoluto	CV (%)	Taxa	CV (%)	Absoluto	CV (%)	Taxa	CV (%)
Brasil	9 247	1,1	19,5	3,2	4 456	1,3	16,7	3,8	4 790	1,4	22,1	3,6
Norte	823	2,1	12,4	6,3	391	2,9	10,7	9,1	431	2,8	13,9	7,6
Nordeste	2 541	1,4	12,6	4,3	1 217	2,0	10,2	6,6	1 324	1,9	14,8	5,2
Sudeste	3 918	2,3	23,8	5,4	1 892	2,6	21,2	6,0	2 026	2,9	26,1	6,4
Sul	1 231	2,0	22,9	4,0	604	2,6	17,6	6,3	626	2,7	28,0	4,4
Centro-Oeste	734	2,4	23,1	5,2	352	3,4	20,3	7,5	382	3,2	25,7	5,6
Branços												
Brasil	3 946	2,0	29,2	3,1	1 877	2,5	26,5	4,4	2 069	2,3	31,6	3,3
Norte	138	4,9	21,0	9,6	61	6,8	18,7	14,7	78	6,7	22,9	11,7
Nordeste	579	2,9	21,3	6,0	276	4,0	18,7	9,4	303	4,0	23,7	7,3
Sudeste	2 029	3,6	33,0	4,7	961	4,5	31,8	6,2	1 068	4,0	34,1	5,2
Sul	946	2,3	26,1	4,0	456	2,9	20,5	6,5	488	3,1	31,4	4,5
Centro-Oeste	266	4,2	32,4	6,5	123	5,5	28,5	9,1	132	5,6	36,0	7,8
Pretos ou pardos												
Brasil	5 222	1,2	12,1	4,4	2 539	1,6	9,4	5,2	2 683	1,6	14,6	6,1
Norte	671	2,4	10,6	7,5	324	3,3	9,2	11,1	346	3,1	12,0	9,0
Nordeste	1 944	1,6	9,9	5,7	928	2,3	7,5	8,8	1 016	2,2	12,0	6,7
Sudeste	1 856	2,4	13,4	9,6	916	3,3	10,0	10,3	941	3,5	16,7	13,5
Sul	277	4,7	12,0	12,3	144	6,3	8,9	18,2	134	6,1	15,3	14,9
Centro-Oeste	474	3,1	18,0	6,8	227	4,2	15,7	10,0	247	4,2	20,2	7,9

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016, segundo trimestre.

Esta tabela mostra a taxa de conclusão do ensino superior, por sexo, segundo cor ou raça e as Grandes Regiões do ano de 2016 a qual destaca que a mulheres negras representam um quantitativo de 14,6% que conclui o ensino superior e as mulheres brancas com 31,6% uma diferença bem significativa.

Nesse cenário podemos destacar a necessidade de levantar possíveis ações e políticas afirmativas que possam melhorar a visibilidade da mulher negra na universidade. Podemos dizer que, não é só na educação essa invisibilidade a exclusão também acontece em outros setores como, por exemplo, no mercado de trabalho, principalmente para cargos de gestão, gerência, diretoria e nas universidades, a representatividade das mesmas ainda é minoria.

1.3 – EDUCAÇÃO COMO DIREITO E OS DESAFIOS PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO.

A educação sempre foi um espaço desafiador pra quem é educando, mas também para o/a educador/a é um caminho travado por lutas, resistência e por direitos, em que muitos dos nossos ancestrais tiveram que lutar para conquistar esse acesso a educação, para que a população brasileira tivesse hoje a educação enquanto política pública. Para além da garantia

constitucional como direito, foram grandes os desafios e marcos históricos para sua implementação. Essas lutas se iniciaram no Brasil no final da década de 1920 para o início da década de 1930, como apresenta Gadotti (2012):

[...] o final da década de 1920 e o início da década de 1930 foram marcados pela pregação liberal da educação que defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primeiro, bem como a laicidade e a co-educação. Essa pregação opunha-se à concepção dominante na educação, representado pelos católicos. Concretamente, católicos e liberais de defrontavam para garantir a hegemonia de sua concepção na elaboração da carta constitucional de 1934. (GADOTTI, 2012, p.129).

Ainda de acordo com Gadotti (2012), as primeiras manifestações se dão por volta de 1924, quando da Associação Brasileira de Educação (ABE) que surgida em meados deste ano resultou a criação de um documento chamado “o manifesto dos pioneiros da educação nova” como também as conferências de educação que aconteceram nesse período.

Nesse sentido, para o estado nacional e populista a escola apresentava-se como uma ferramenta perfeita para a uma difusão como também uma nova metodologia desenvolvimentista defendendo a ideia de que o desenvolvimento ia trazer o conforto a todas as pessoas e que isso seria independente da classe social. Portanto, inicia-se um processo de criação de órgãos que tratava especificamente das discussões de educação. Segundo Gadotti (2012):

Em 1930 foi criado o ministério da educação e saúde. Seu primeiro ministro (Francisco Campos) cria o conselho nacional de educação, ao mesmo tempo em que reforma o ensino secundário; cria o ensino e estabelece o Estatuto das universidades Brasileiras (Reformas campos). (GADOTTI, 2012, p.130)

Foi por meio destas organizações que a educação passa a ter pautas mais específicas, luta mais concreta. Através dos princípios constitucionais de 1934 se constituiu a criação de um plano nacional de educação, em que se estabeleceu a educação gratuita obrigatória na educação primária e assim anuncia o ensino religioso como disciplina facultativa, além da disciplina de educação moral e política a constituição torna a obrigatoriedade do ensino profissionalizante e as indústrias e sindicatos criam escolas nesses seguimentos.

E assim, mais uma vez a educação se molda ao capitalismo, porque em consequência desta obrigatoriedade, é que quase todos os Estados abrem escolas técnicas para a qualificação de mão-de-obra. A educação se torna um instrumento de reprodução da divisão do trabalho e a ideologia dominante, afirmando as estruturas de classes.

Surge no interior da sociedade política uma tendência atipopulista, contra a participação popular. O bode expiatório da crise foi o comunismo. A ideologia do novo bloco era a defesa da “civilização ocidental cristã”. Esse bloco era formado pelo capital estrangeiro monopolista e por setores das antigas oligarquias. Para completar definitivamente o quadro, o apoio dos setores conservadores das forças armadas foi decisivo. (GADOTTI, 2012, p.130)

É importante também destacar como a educação brasileira internaliza um modelo de escola que não dialoga com a realidade do nosso país, reforçando um modelo de educação ao modo capitalista.

Muitas lutas e debates são travados durante a história da educação para a sua implementação. Todo esse debate foi dominado até os anos 1960, pelas Diretrizes De Base Da Educação Brasileira-LDB. O ensino gratuito para a classe trabalhadora sempre foi colocado como um desafio e algo bem distante e difícil de acontecer. Mas, através de muita luta e resistência aos poucos o que se tornaria distante passa a caminhar de forma evolutiva. Assim Gadotti (2012) trás um pouco de como se deu esse processo de luta para a expansão do ensino gratuito para a classe trabalhadora como bem destaca.

Em 1948, o ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro projeto de lei que fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação. Mas esse projeto foi engavetado. (GADOTTI, 2012, p.132)

Assim vários projetos de lei são criados para que a classe trabalhadora tivesse a oportunidade de um ensino gratuito e de qualidade. Além disto, outros projetos de lei como “substitutivos Lacerda” trazia a proposta para que a sociedade civil, leia-se setor privado, ficasse com a gestão da educação, pensando na lógica de privatização do ensino. Nesta proposta, a educação seria financiada pelo Estado, mas que ele não poderia fiscalizar, considerando a chamada liberdade de ensino. Esse projeto de lei causou várias reações por parte dos intelectuais e resultou a criação de um “manifesto dos educadores” este foi considerado como a segunda maior campanha em defesa do ensino público gratuito até aquela década. Como resultado destas lutas e campanhas destacamos que

A lei n.4.024, de 1961 (LDB), é o resultado de compromissos entre as duas tendências (projeto de lei Mariani e Lacerda). A LDB representa um certo triunfo do setor privado garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado. A conquista popular é representada pela equivalência do ensino profissionalizante. (GADOTTI, 2012, p.130).

Tendo a garantia de direitos e a educação como dever do Estado a Lei de Diretrizes de Base (LDB) era fundamental para todas as pessoas, porém o espaço de educação “escola” permanecia nos privilégios de classes, porque a situação socioeconômica dos educandos/as continuava como determinante para seu acesso ou não ao espaço escolar. Em 1964 segundo Gadotti (2012), apenas um terço das crianças estavam matriculadas nas escolas.

Com isso, percebe-se a seletividade do ensino na educação brasileira que reforça e reproduz a estrutura de classes, e como isto está ligado às relações de trabalho que dividiu o trabalho Manual e intelectual.

Dentro deste cenário pode-se observar ainda a predominância do populismo e traços da meritocracia⁴. Como apresenta Gadotti (2012), permanecia e permanece ainda o direcionamento de tratar igualmente os desiguais, ignorando as classes sociais, ou seja, aos ricos tendo o acesso às vagas do Estado, enquanto a classe trabalhadora pagava um ensino particular, a escolha pela escola profissionalizante que não representava a tal “liberdade de ensino”, mas demonstrava um verdadeiro determinismo de classes.

É por meio de longos processos de lutas travadas pelo direito à educação que atualmente podemos ver as conquistas concretas. Em resposta ao processo de exclusão histórica dos povos negros no Brasil, temos hoje as ações afirmativas, como a lei de cotas, que dá o direito à população negra de ser inserida nas Universidades. Segundo a legislação brasileira na Lei nº 13.409/2016 Art.3º:

Em cada Instituição Federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)

Por meios destas políticas públicas conseguem-se abranger os aspectos profissionais para população negra. Além disto, por exemplo, há concursos públicos federais que destina 20% de cotas para a população negra. Sobre a implementação de políticas curriculares podemos destacar a Lei 10.639/2003 que obriga o ensino das disciplinas voltadas para as questões étnico-raciais no contexto escolar. Apesar de toda a problemática na implementação da Lei e depois de 12 anos, escolas e universidades ainda resistem em trabalhar aspectos da

⁴ Meritocracia é discurso para manter a desigualdade social e racial. E a reprodução dos discursos de que cada pessoa consegue alcançar seus objetivos através dos seus esforços.

História, Cultura, Religião dos afrodescendentes e essa situação por tantas vezes colabora para aumento do racismo institucional.

Tais conquistas foram fruto de muitas lutas e foram estas que ao longo da história conseguiram a formação de cursos para operários, por exemplo, com o incentivo para a participação política de massas, a organizações dos municípios e bairros das grandes cidades, através dos comitês que lutavam por maiores investimentos na educação, como também a democratização dos ensinos iniciais que excluía as crianças pobres.

Para além, a educação dos anos 80 foi marcada pela luta política e contra hegemônica, neste mesmo período o Brasil estava no processo de elaboração da constituição de 1988, que na carta constitucional já indicava a garantia à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Podemos dizer que neste período vários avanços ocorreram, na verdade um marco na história da educação, um deles foi a garantia do direito a educação para todas as pessoas como bem apresenta no artigo Art. 205 da Constituição Federal.

Pós 1988 foi um período histórico marcado pelo desenvolvimento de políticas neoliberais, as quais mundialmente estavam postas desde a década de 1970, mas no Brasil, dado o contexto de efervescência pelo processo de redemocratização, pós-ditadura civil militar, se instituiu a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Nos anos 2000 temos potencializado cada vez mais a atuação das Organizações Internacionais, principalmente direcionada aos países da América Latina. Neste período a Organização das Nações Unidas (ONU) fez conferências para acompanhamento das metas para a educação estabelecidas para a década de 1990 até 2000. Segundo o relatório educação para todos no Brasil 2000-2015 na conferência mundial sobre educação no ano de 2000, reunidos em Dakar/Senegal 164 países assumiram o compromisso de seguir nas estratégias de seis metas de Educação para Todos até o ano de 2015.

Ainda de acordo com relatório educação para todos no Brasil 2000-2015 Dentro dessas metas foram destacadas o cuidado com a educação das séries iniciais, referenciando o caráter universal e a alfabetização de adultos. Além destas, apresentava-se a paridade e igualdade de gênero como um fator importante na educação para garantir a qualidade da educação para todas as pessoas, reduzir pela metade a pobreza mundial. Esses eventos marcaram os anos 2000 e enaltecem o papel importante da educação e da solidariedade entre os países. Por outro lado havia um fator explícito nesses eventos, que era o fato de que entre

os organizadores e idealizadores, havia muitas empresas privadas, que não somente financiam como fiscalizam de perto os rumos dos debates.

1.4 MULHERES NEGRAS E EDUCAÇÃO.

Na história da educação a classe excluída sempre foi à classe trabalhadora. Dentro desse fator histórico agravante da desigualdade no Brasil, as mulheres negras sempre se destacam dentro desse cenário de desigualdade. Portanto, é importante ressaltar que a condição de serem mulheres e pobre na sociedade deve ser agregada ao seu pertencimento étnico racial, pautando o racismo e o machismo como fatores que fundamentam as discriminações enfrentadas pelas mulheres negras, e como estas questões são naturalizadas na sociedade.

Portanto, se faz necessário entender a vida das mulheres negras dando uma maior importância ao recorte racial e social destas mulheres, pois são elas que estão na base da pirâmide, e quando se fala em desigualdade elas estão no topo, com os maiores índices de vulnerabilidade social;

As informações educacionais sobre a participação das mulheres não são suficientes para revelar os diversos percursos realizados por elas, muitas vezes, marcados por interrupções, abandonos, obstáculos e a necessidade de criar rotas alternativas para realizar o direito à educação, porém os dados estatísticos auxiliam na compreensão das diferenças e desigualdades. (CARNEIRO, 2016, p.124).

Tais desigualdades levam ao dado de que no âmbito educacional elas são minoria, pois tiveram uma vida educacional marcada inicialmente pelas restrições que proibiam a sua participação e posteriormente pelas restrições reais de condições econômicas e sociais.

A Constituição de 1824, a primeira do Império do Brasil, afirmou a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. Contudo, a cidadania estava restrita às pessoas livres, impossibilitando aos escravizados a frequência às aulas e o acesso ao saber. A Lei de 15 de outubro de 1827, o primeiro ordenamento jurídico que permitiu, de forma limitada, a participação das mulheres nas escolas, não contemplou mulheres negras, ainda proibidas de frequentar a escola. A Lei de 1827, expressa os paradoxos da trajetória das mulheres na sociedade brasileira, enquanto portadoras de uma cidadania incompleta e subordinada. Mas a possibilidade de inserção na sociedade, mesmo de maneira discriminatória, estava reservada a uma parcela das mulheres brancas. (CARNEIRO, 2016,129).

As mulheres negras sempre estiveram aos moldes escravistas, tendo como a única alternativa o trabalho forçado e a discriminação social. Às mulheres brancas, mesmo também tendo o acesso à educação restrita e limitada inicialmente às mulheres da elite, diferente das mulheres negras, depois de muita luta conseguiram estudar. Isso tem reflexos nos dias atuais onde as mulheres negras continuam em grande desvantagem histórica nos espaços educacionais.

Por conta dos mais de 300 anos de escravidão a população negra carrega em sua história a herança maldita do racismo, e as mulheres negras carregam além do racismo, o machismo, como expressão do patriarcado que causa um maior aprofundamento de sua situação de exploração e gera maiores desafios para sua permanência nos espaços educacionais, como aponta os dados da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. A pesquisa realizada em 2014 aponta as desigualdades de gênero e raça no ensino superior brasileiro. Mulheres e homens brancos têm as maiores taxas de frequência, 23,6% e 18,3%, concomitantemente, em comparação às mulheres e aos homens negros/os, com 10,9% e 7,4%. As regiões Norte e Nordeste têm as piores taxas de acesso à educação superior, esses dados expressam como a educação no Brasil ainda é excludente como apresenta: Carneiro (2016, p.128).

Ainda se faz necessário lembrar que a educação brasileira inicia-se com a exclusão e depois a inclusão discriminada de mulheres livres e pela exclusão de mulheres e homens negros (as) e indígenas. A educação introduzida com a colonização portuguesa construiu uma concepção universal de mulher e de seu lugar social, assim como o sistema escravocrata construiu uma concepção inferiorizante e desumana para homens e mulheres negras.

Mediante essas questões podemos afirmar que as mulheres são as mais prejudicadas, devido ao papel secundário atribuído a elas e a naturalização de que lugar de mulher é em casa, com a função de criar e educar filhos e filhas. Nesse contexto, observa-se que as mulheres negras são inibidas dentro deste cenário de educação, expressando a desigualdade. É importante destacar a variação das posições em que as mulheres negras se encontram, acima de tudo analisar as relações de desigualdade partindo da categoria social dessa mulheres ou seja, analisar a posição social e geográfica, das mulheres negras pobres, negras e rurais, do campo e da cidade, e a partir dessas composições é que podemos compreender melhor as desvantagens históricas sofridas pelo povo negro.

Portanto, esse retrato histórico nos obriga a voltar na história e analisar o período escravocrata dos povos africanos.

Para compreendermos o presente, faz-se necessário recuperar o passado, e retomar os 300 anos de escravização de homens e mulheres africanos frutos do comércio transatlântico iniciado no século XVI, grupo ao qual não foi dado o status de humano, e concepções científicas, religiosas, culturais e legais justificaram a escravização de africanos (as). Construções científicas baseadas no conceito de raça, uma categoria socialmente construída, empregada para informar como determinadas características físicas (cor da pele, textura de cabelos, formato de lábios e nariz) e manifestações culturais determinam as posições de indivíduos [...](CARNEIRO, 2016, p.125).

A população negra ainda está à margem da sociedade fruto de uma falsa libertação das pessoas escravizadas, que foram deixadas em situações de vida desumana sem nenhuma perspectiva de vida, sem acesso a políticas públicas inclusive o direito a educação de qualidade. Nesse cenário a população negra atualmente continua sendo configurada como um símbolo de atraso do país.

E a partir dos conceitos de raças criados para inferiorizar as várias etnias no Brasil o grupo da população negra era considerado como o mais inferior. De acordo com Monteiro (2004) o Brasil era visto como um país sem possibilidades de se desenvolver, por causa dos negros. Nesse sentido, surge a ideia do embranquecimento, na perspectiva de trazer muitos estrangeiros brancos na proposta de embranquecer o Brasil, criando assim a ideia em que todos e todas eram iguais.

O conceito de raça foi construído sobre hierarquias, e isto denotou desigualdades e dominou o pensamento social em diversos locais, inclusive no Brasil. Respaldada em parte, pela Antropologia Física que estaria empenhada em determinar e classificar a humanidade em tipos naturais, a difusão desta ideia possuía interesses políticos ao arbitrar a partir das características fenotípicas em demasia para diferentes grupos humanos (MAIO; SANTOS, 2006, p 31).

Como bem afirma Maio (2006), o conceito de raça foi criado pela classe dominante branca, que conseqüentemente provocou as desigualdades sociais e separação/segregação das etnias no Brasil, conceituando raças “puras e superiores” em oposição às “raças impuras e inferiores”. Nesse sentido, no campo da ciência das etnias cientistas brancos com pensamentos racistas procuravam em suas pesquisas dizer que os/as negros/os não eram capazes de serem cidadãos, e procuravam, a todo custo, desclassificar as pessoas negras.

Diante dos apontamentos apresentados neste trabalho, compreendemos o quanto a população negra, e em específico as mulheres negras foram excluídas do ambiente educacional e que no Brasil, ao longo da história, segundo Carneiro (2016), as mulheres

negras permearam e condicionaram a educação brasileira, que propagou práticas e teorias sexistas e racistas caracterizando um processo de ideologias que continuou alimentando a dominação e exploração das mulheres negras.

1.5 A EDUCAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO.

As desigualdades educacionais é uma realidade presente no nosso país, e atinge todas as esferas da sociedade. Partindo desse pensamento, as mulheres negras que residem nas comunidades tradicionais do campo, as quilombolas, indígenas, as pescadoras, agricultoras, as ribeirinhas, entre outras, vivenciam experiências diferentes no contexto educacional.

É impossível falar em educação para os povos do campo, sem abordar os percursos de lutas e resistências dos movimentos sociais e de educação, pois foram eles que impulsionaram e contribuíram significativamente para a história da educação do campo. Das lutas mais gerais da classe trabalhadora pelo acesso à educação, os/as trabalhadores/as do campo tiveram uma trajetória mais longa e demorada de acesso às políticas públicas educacionais.

Mergulharemos nesta trajetória, respaldando os fatores mais importantes da luta por uma educação digna e de qualidade para os povos do campo. Portanto, logo de início, é importante destacar segundo Camini (2009), que a educação capitalista foi se compondo e se reestruturando na contradição, porque é um produto da luta de classes. Mediante a essa colocação podemos dizer que a educação é um elemento muito forte no que chamamos de luta de classes, como destaca:

[...] historicamente, vimos a negação desta educação a classe trabalhadora, materializada no controle que os sujeitos do capital exercem, através de Estado, sobre a elaboração do currículo, da avaliação e da organização do trabalho escolar e pedagógico e, ainda pela a pobreza dos recursos didáticos e das bibliotecas das escolas destinadas as camadas populares. (CAMINI, 2009, p.49)

Portanto, na luta para romper esse modelo de educação capitalista, surge à ideia das escolas itinerante, fruto das organizações dos movimentos como o “Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra” (MST), que encamparam a luta por uma

educação popular e de qualidade para as pessoas do campo, como bem destaca Camini (2009):

Portanto, sem descuidar o olhar para o movimento da história em sua totalidade, pode-se perceber que a escola itinerante, nos acampamentos do MST, não nasce do nada. Ela surge do velho modelo “face oculta”, capa de manter e produzir os valores e os interesses do capital que não serve à classe trabalhadora e por isso precisa ser contraída. (CAMINI, 2009, p.50)

Diante disto, podemos destacar que o MST aposta nas escolas itinerantes como uma das ferramentas importantes na luta pela terra, pois não se trata apenas de um olhar pedagógico, mas de tudo que envolve a formação destes sujeitos, sobre um olhar crítico reflexivo e político, porque a luta por uma escola itinerante é fruto da classe trabalhadora que foram obrigadas a buscar um novo modelo de escola que atendesse as necessidades das populações do campo;

[...] a força que levou o movimento a buscar e organizar outra escola nasce, a princípio, em função das crianças não serem aceitas nos estabelecimentos públicos existentes nos municípios próximos aos acampamentos do MST. Entretanto, essas mesmas crianças sofrem discriminação maior quando estudam na cidade. (CAMINI, 2009, p. 51).

Na história da educação, a escola dos acampamentos, segundo Camini (2009), surgiu justamente porque as crianças enfrentavam dificuldade de transporte para chegarem nas escolas mais próximas. Essa realidade ainda persiste nos dias atuais na sociedade, sendo isso um dos desafios que contribui para a evasão escolar das pessoas do campo que precisam estudar nas escolas das cidades.

Diante do que está exposto certifica-se que há uma grande deficiência na educação para as populações do campo, pois há uma série de elementos que segregam o acesso à educação das pessoas que residem nos assentamentos e acampamentos, tudo isso é decorrente do fator histórico de discriminação enfrentada por essas populações.

Falar das políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo é uma tarefa que nos instiga e nos leva a reflexão sobre as lutas e resistências por políticas públicas que estes povos enfrentaram. Desafios ainda maiores do que a busca por acesso à educação nas áreas urbanas. A luta pelo acesso à educação para os movimentos sociais do campo faz parte de uma compreensão mais ampla do que significa desenvolvimento para o campo.

Segundo Batista (2011), [...] a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA aconteceu no campo fértil das lutas por educação empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais no contexto da reforma agrária. O processo da construção da

primeira proposta do PRONERA teve como protagonistas representantes das Universidades e dos movimentos sociais que participaram, do I encontro nacional de educadores e educadoras da reforma agrária ENERA que aconteceu em julho de 1997 em Brasília.

Porém, foi apenas em outubro de 1997, que as Universidades e os movimentos sociais chegaram a um consenso da importância da participação das instituições a nível superior, para contribuir na construção dos projetos educacionais nos assentamentos, frutos do programa de reforma agrária.

Batista (2011), apud Fernandes (2006) define que a educação do campo é um território imaterial como paradigma, o PRONERA, é a mediação como território material dos assentamentos e acampamentos, e com base nesse pensamento podemos dizer que o campo rural se configura como um espaço de experimento, produção de conhecimento, como também práticas coletivas e troca de saberes.

Vale ressaltar que dentro do contexto histórico da luta pela educação do campo, houve contestações na maneira adotada na formação de professores/as para o rural, ou seja, aconteceram também variadas implementações de formações iniciais continuadas para os povo do campo. Segundo Batista (2011), o PRONERA, instala-se no discurso contra hegemônico, em um tempo/espaço de negação das possibilidades de trabalhar e viver no campo em outra matriz que não fosse a do latifundiário e a do agronegócio.

Portanto, o PRONERA constrói um discurso contra hegemônico, apresentando possibilidade de trabalhar e viver no meio rural, fortalecendo o debate de que se os jovens, adultos e crianças querem viver no campo e, portanto, devem-se ter políticas públicas educacionais que atenda as suas necessidades. Foi nesse debate que surgiu vários programas de formação para professores/as como apresenta a autora.

Em 2011, podemos contabilizar aproximadamente um conjunto de ações afirmativas que sinalizam aproximadamente para 200.000 (duzentos) mil jovens adultos formados, ou em processo de formação a nível médio-Magistério, no nível superior-pedagogia das águas, pedagogia da terra, pedagogia do campo, licenciatura em educação do campo com habilitações por área do conhecimento, licenciatura em história, geografia dentre outros. (BATISTA, 2011, p.129).

E para aglutinar todos esses programas em 2011 foi lançado a criação do Pronacampo, que é um conjunto de ações articuladas que garantem a melhoria na rede de ensino, tanto na infraestrutura como na formação de professores e professoras, além disto a construção de materiais específicos para a educação contextualizada para o campo. Portanto, houve grandes conquistas como destaca BATISTA (2011) apud Molina (2010)

Uma das maiores riquezas da experiência histórica do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) , por exemplo, nos últimos doze anos, é a intensa participação dos movimentos sociais na sua concepção, implementação, mudanças e ampliação.(BATISTA, 2011 apud MOLINA, 2010)

O PRONERA para contribuir na melhoria da educação do campo, tinha como princípio a organização e a presença dos movimentos sociais, considerando estes como um dos elementos mais importantes de mobilização e organização dos projetos de educação nos assentamentos junto às universidades. Isso significa dizer que os movimentos sociais do campo sempre estiveram à frente pela luta da educação digna e de qualidade no campo, seja através das reivindicações, na elaboração de projetos e na luta pela permanência dos povos do campo nos espaços das Universidades.

1.5.1 – “EDUCAÇÃO DO CAMPO É DIREITO E NÃO ESMOLA”.

É importante ressaltar que o direito à educação é um elemento fundamental do sujeito, pois através dela é possível desenvolver a suas capacidades e praticas na sociedade em que vivemos, para, além disto, desenvolver seu senso crítico reflexivo para uma formação cidadã e consequentemente para o mercado de trabalho. Na constituição de 1888 está explícito este direito, apresentado como dever do Estado, como já citamos anteriormente.

Tomando como referência esta garantia constitucional a educação do campo surgiu para fazer a reparação social para as populações do campo, que historicamente tiveram o direito à educação negado, possibilitando que esses povos tenham as mesmas condições de acesso a educação de qualidade, ou seja, o mesmo investimento feito nas escolas urbanas sejam também nas escolas rurais, garantindo, no entanto, a referencialidade de acordo com a realidade de cada território. Portanto, a educação é um direito para todas as pessoas seja ela de qualquer lugar, e por isso ela não pode ser negada para os povos do campo. Portanto, é obrigatório, que crianças, jovens, adultos idosos tenha esse direito concebido de forma regular e de responsabilidade do Estado.

É por meio da Lei de Diretrizes de Base que são dadas as coordenadas na educação brasileira e que vem mudando o cenário da educação principalmente da educação do campo, levando em consideração o princípio de igualdade no que se diz respeito ao acesso e permanência na escola. Portanto, podemos considerar a LDB, como um avanço para a

educação brasileira e para a educação do campo, porque ela é a base legal da educação que dar orientação, sobre o currículo, metodologia, como também a organização das escolas.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)(BRASIL;1996,art.28)

Perante a lei aconteceram algumas mudanças em relação as escolas do campo, pois já se nota um olhar mais específico para a educação do campo, introduzindo as particularidades referentes às adequações da realidade rural. Além disto, apresenta que por lei não se pode mais ser fechada as escolas do campo, a lei 3.534/12. Isso é fruto da luta dos movimentos sociais, pela educação do campo, um direito que a classe trabalhadora rural lutou para conseguir.

Em contraponto a esta questão abordada acima, e de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2014, 4.084 escolas do campo fecharam suas portas, no Brasil. De acordo com estudos e levantamento feito por Silva (2015), do Movimento sem Terra (MST), um dado mais agravante, dentro deste numero: a região nordeste se destaca entre os territórios que mais tiveram escolas fechadas. Segundo o estudo em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia. O Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Essa realidade se expressa no nosso território, quando pensamos que a maioria das mulheres da LEDOC não tiveram um educação de qualidade, primeiro por não ter professore/as que contextualizassem com a realidade as pessoas do campo, e segundo o fechamento das escolas do campo contribuem para que muitas não conseguissem chegar até a LEDOC. No entanto a LEDOC na UFERSA é um símbolo de resistência.

1.5.2 – CURSO LEDOC NA UFERSA

A Licenciatura em Educação do campo (LEDOC), de acordo com o PPC (2013) surge a partir da expansão das políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior. Na UFERSA, foi implementado por meio da chamada do edital nº. 2, de 31 de agosto de 2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, em consonância com o que preceitua a Resolução CNE/CEB nº.1, de 03 de abril de 2002, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMP.

Reconhecendo as demandas da região, no que se refere à formação de professores e professoras para as escolas rurais, a LEDOC surge para cumprir o papel de formar professores/as a nível superior para atuarem nas escolas do campo na região potiguar, suprimindo a demanda de professores/as para atuarem nestes espaços.

As recentes políticas educacionais direcionadas à formação de professores/as incorporaram, em suas diretrizes, o reconhecimento de que as populações identificadas com o campo – agricultores/as, criadores/as, extrativistas, pescadores/as, ribeirinhos/as, caiçaras, quilombolas, seringueiros – têm o pleno direito de acessarem uma educação diferenciada, que contemple as suas singularidades no que concerne aos modos de viver, produzir e aos saberes do campo.(PPC, 2013, p.07)

A Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) abre as portas para as camadas populares a partir da expansão das universidades e a democratização do acesso ao ensino, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096, no dia 24 abril de 2007, e foi uma das ações mais abrangentes que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Essas ações tiveram início no ano de 2003, através das expansões dos campi das Universidades nos interiores e com esse aumento mais municípios passaram a ser atendidos pelas as universidades, chegando a um total 14 novas Universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação.

A Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM) tendo como os principais cursos Agronomia e Medicina veterinária já tinha uma ligação com as questões do campo, contribuindo para o processo de desenvolvimento do campo a partir das práticas e manejos da terra por meio do curso de Agronomia que até então era o único, e posteriormente o de medicina veterinária chega ao campus. No entanto, tais cursos não atendiam a demanda de

ingresso dos povos do campo e nem dialogavam diretamente com os movimentos sociais e sujeitos políticos da área rural.

A Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM foi criada pela Prefeitura Municipal de Mossoró, mediante o Decreto nº. 03/67 de 18 de abril de 1967 e inaugurada aos dias 22 de dezembro daquele mesmo ano. Na sua fase de implantação, a ESAM teve o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) como entidade mantenedora e foi incorporada à Rede Federal de Ensino Superior, como autarquia, em regime especial, por meio do Decreto-Lei nº. 1036, de 21 de outubro de 1969. No início de suas atividades ofertou, apenas, o curso de Agronomia, e, posteriormente, em 1995, o curso de Medicina Veterinária, únicos cursos oferecidos no estado do Rio Grande do Norte. (PPC, 2013, p.09)

Portanto, a UFERSA foi se reconstruindo por meio da inclusão de políticas públicas, através dos investimentos do governo federal, possibilitando a redemocratização do ensino superior e a implementação de novos cursos, para atender a demanda, aumentando mais vagas, e assim aumentando as licenciaturas em seus diferentes campus. Atualmente, a Universidade conta com 40 cursos de graduação distribuídos por 4 campi em diferentes cidades, sendo 21 deles em Mossoró, que continua sediando o centro administrativo da Universidade, e ainda 5 cursos em Angicos, 7 em Caraúbas e 7 em Pau dos Ferros. Nesse cenário a Licenciatura em Educação do Campo foi o primeiro curso de Licenciatura presencial na UFERSA no Campus de Mossoró.

Dando continuidade às iniciativas de expansão e frente à adesão da UFERSA ao Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino foram criados mais dois campi, um na cidade de Caraúbas e o outro na cidade de Pau dos Ferros. A implantação do campus de Caraúbas visa formar profissionais para as áreas de Ciência e Tecnologia, de Licenciatura e de Engenharia, de modo a estimular o desenvolvimento tecnológico da região, bem como fixar profissionais na área de licenciatura, que é considerada uma das menos qualificadas do país, garantindo, assim, a melhoria do Ensino Básico no interior do Estado. (PPC, 2103, p.10)

Mesmo com a expansão das Universidades os cursos de licenciaturas, na UFERSA ainda se expressavam de forma mínima, mas vêm sendo ampliadas para atender às demandas da falta de professoras/os das escolas existentes nas comunidades rurais na região do Estado.

Em 10 de dezembro de 1997, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Ensino Superior (SESU), instituiu as Diretrizes Curriculares para Cursos de Graduação. Em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº. 10.172, institui o Plano Nacional de Educação. No que concerne ao Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, as diretrizes são preceituadas pelos Pareceres CNE/CEB nº. 36/2001, 36/2001, 01/2002, 01/2006, pelo Parecer CNE/CP nº. 9/2001 e pela Resolução CNE/CP nº. 01/2002. (PPC, 2013, p.08)

Dentro deste contexto de ampliação, e expansão de cursos e campus a Licenciatura em Educação do Campo chega para atender as demandas dos povos do campo.

Neste sentido, a proposta da UFERSA de criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo mostra-se como uma oportunidade ímpar de intervir nesta realidade, a partir da formação de professores/as para atuação em escolas do campo da região semiárida e da promoção de práticas pedagógicas contextualizadas com a cultura local, sem perder de vista os limites e potencialidades do semiárido brasileiro. (PPC, 2103, p.15)

Nesse contexto a LEDOC se apresenta como uma licenciatura interdisciplinar que formará professores/as para atuar nas escolas das comunidades rurais, destacando a importância de uma educação de qualidade para os povos do campo de forma contextualizada que dialogue com a realidade do campo.

A formação superior para os/as professores/as do campo interfere diretamente na melhoria de sua atuação profissional, mas também na qualidade do ensino no campo na medida em que concorre para a resolução das principais dificuldades apontadas pelos Cadernos SECADI 2, além de contribuir para a elevação das condições socioeconômicas dos/das docentes que passam a ter acesso aos níveis superiores do plano de cargos e salários aos quais estiver vinculado. (PPC, 2013,p.16).

Portanto, é por meio de desafios e resistências que a educação do campo chega na UFERSA, campus Mossoró, para transformar a realidade das escolas do campo mostrando que é possível uma educação de qualidade para as comunidades rurais, levando em consideração a cultura e os saberes dos seus povos.

A primeira turma da LEDOC ingressou no ano de 2013. Nos três primeiros anos houve ingresso de duas turmas ao ano, com 60 estudantes, para atender a demanda do Edital que gerou o curso, totalizando o ingresso de 360 pessoas. De 2013 até 2018 tivemos o ingresso de 09 turmas e atualmente contamos com um total de 269 estudantes ativos matriculados entre a grade comum e as habilitações nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da natureza.

Consideramos importante destacar a diversidade de lugares a qual esses estudantes são oriundos. Temos discentes de comunidades rurais dos seguintes municípios: Mossoró, Angicos, Apodi, Areia Branca, Campo Grande, Felipe Guerra, São Rafael, Governador Dix-sept Rosado, Janduís, Portalegre, Assú, Porto do Mangue, Serra do Mel, Tibau, Itaú e Upanema do Rio Grande do Norte; além de comunidades rurais do município de Aracati e Jaguaruana no Ceará⁵.

Dentro deste cenário a Universidade vem se redesenhando e apresentando mudanças significativas. O nome da universidade carregava a palavra rural, porém os diferentes sujeitos

⁵ Informações disponibilizadas pela coordenação do curso LEDOC em fevereiro de 2019.

oriundos deste território o “rural”, principalmente, por meio do Ingresso na LEDOC traz cada vez mais o caminho para que a Universidade, como se dialoga nos movimentos sociais, venha se “pintando de povo”. Hoje, podemos ver que filhos/as da classe trabalhadora, representante de movimentos sociais, agricultores/as mulheres negras, quilombolas vem ocupando este espaço dando cada vez mais sentindo ao nome que a Universidade carrega.

Consideramos importante também explicitar que o alunado da LEDOC é majoritariamente constituído por mulheres, negras, agricultoras, mães, que enfrentam desafios diários, do machismo, racismo para estarem ocupando cadeiras na Universidade.

2- A VIVÊNCIA DAS MULHERES NEGRAS DA LEDOC.

As desigualdades no Brasil expressam uma discrepância de raça e gênero no sistema educacional. Assim, a educação formal brasileira, apesar de abranger o princípio de igualdade de acesso ainda não contempla as distintas disparidades econômicas e sociais que interferem diretamente na inserção da população no espaço escolar. Não é somente a educação que coloca a mulher negra em situação de desigualdades, mas é ela um fator importante quando analisamos os elementos históricos de acessão e sucesso das mulheres negras, no âmbito profissional na sociedade.

Entre as pessoas de 25 a 44 anos de idade, o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo (23,5%) é 2,3 vezes maior do que o de mulheres negras (10,4%). Os dados fazem parte da pesquisa “Estatísticas de Gênero”, divulgada em março deste ano pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (MARQUES, 2018, p.02)

Nesse sentido quando analisamos as mulheres negras na educação podemos destacar que estas na graduação têm pouca representatividade. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Pesquisa (INEP) no ano de 2016 aponta que os desafios postos para as mulheres negras na educação ultrapassa os desafios enfrentados por mulheres brancas.

Para além da dimensão educacional, as mulheres negras das comunidades tradicionais do campo sofrem ainda com o racismo e o machismo. Por serem oriundas desses territórios, tem ainda mais dificuldade de acesso às políticas públicas educacionais. Diante disto, podemos enfatizar que todos esses conjuntos de elementos contribuem para que muitas mulheres negras não consigam ir em busca do ensino superior.

Com a ampliação das políticas públicas implementadas no governo Lula 2003 á 2011 e deu continuidade com Dilma de 2011 á 2016 fruto da luta do movimento negro e outros movimentos sociais, as ações afirmativas como lei de cotas raciais e sociais possibilitaram uma maior abertura para que a população negra e pobre tivessem acesso ao ensino superior. O Programa Universidade Para Todos (Prouni) é o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), também representaram avanços da democratização do acesso ao ensino superior.

Porém, é importante destacar que isso não foi o suficiente. O racismo por estar bem estruturado na sociedade e gerar distintas determinações faz com que a desigualdade ainda permaneça. As pesquisas realizadas pelo IBGE (2010) trazem alguns dados importantes, sobre a escolaridade das mulheres negras urbanas e rurais que não têm o ensino superior.

Tabela 3540 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a situação do domicílio, o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade			
Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)			
Brasil			
Ano - 2010			
Nível de instrução - Superior completo			
Sexo - Mulheres			
Cor ou raça	Grupo de idade	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural
Branca	Total	5.537.560	123.825
	15 a 19 anos	20.075	1.257
	20 a 24 anos	402.065	14.217
	25 a 29 anos	925.192	20.129
	30 a 34 anos	562.249	15.590
	35 a 39 anos	692.525	15.552
	40 a 44 anos	622.525	14.295
	45 a 49 anos	559.742	12.127
	50 a 54 anos	452.622	10.211
	Total	293.339	7.765
Preta	15 a 19 anos	1.165	55
	20 a 24 anos	20.275	663
	25 a 29 anos	45.737	1.321
	30 a 34 anos	45.551	1.251
	35 a 39 anos	42.005	1.455
	40 a 44 anos	37.020	1.150
	45 a 49 anos	33.552	795
	50 a 54 anos	24.552	555

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2010)

Como podemos observar na tabela acima as mulheres brancas e urbanas que tem o ensino superior totalizavam, em 2010, um numero bem significativo de 5.537.560. Quando se refere às mulheres negras e urbanas esses dados caem para 293.339. Quando analisamos esses dados referente às mulheres rurais os dados ainda são mais preocupantes, as mulheres brancas e rurais totalizam 123.82 que têm o ensino superior completo e quando se trata das negras e rurais caem para o numero de apenas 7.765 mulheres..

Esses dados são expressões reais sobre o quanto é desafiador para as mulheres negras urbanas e rurais o acesso ao ensino superior. O espaço educacional é o primeiro lugar em que o sujeito se depara com a diversidade de pessoas, porém, é também neste espaço que se vivencia o racismo, e este pode ser considerado um dos primeiros desafios vivenciados por mulheres negras na educação. As mulheres negras e rurais além desses fatores sofrem as dificuldades de acesso à educação desde o ensino básico como também os preconceitos por serem mulheres de comunidade rurais.

Essa realidade se expressa de forma significativa quando se faz a análise dos dados no Rio Grande do Norte, território das mulheres que participaram e contribuíram com a pesquisa, como podemos mostrar na tabela abaixo.

Tabela 3540 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a situação do domicílio, o sexo, a cor ou raça e os grupos de idade			
Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas)			
Unidade da Federação - Rio Grande do Norte			
Ano – 2010			
Nível de instrução - Superior completo			
Sexo – Mulheres			
Cor ou raça	Grupo de idade	Situação do domicílio	
		Urbana	Rural
Branca	Total	55.894	2.176
	18 e 19 anos	174	-
	20 a 24 anos	3.599	163
	25 a 29 anos	8.703	371
	30 a 34 anos	8.553	374
	35 a 39 anos	7.028	282
	40 a 44 anos	6.798	304
	45 a 49 anos	6.872	247
	50 a 54 anos	5.256	158
	Total	3.269	150
Preta	18 e 19 anos	-	-
	20 a 24 anos	149	18
	25 a 29 anos	553	22
	30 a 34 anos	544	18
	35 a 39 anos	414	36
	40 a 44 anos	430	13
	45 a 49 anos	375	12
	50 a 54 anos	351	13

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2010)

Das mulheres negras urbanas apenas 3.269 tem o nível superior completo, enquanto para as mulheres brancas este número é de 55.594 os que evidenciam uma imensa discrepância de acesso a formação superior. Tal situação alarmante é fruto do processo de negação de direitos a população negra como também da falta de políticas educacionais de

qualidade nas escolas periféricas urbanas. O Rio Grande do Norte (RN), de acordo com os dados levantados pelo IBGE, 2010 tem 3.168,027 de habitantes no total, desse quantitativo, 165.807 se declaram como pessoas pardas/os, 1.671,286 negros/as e apenas 2.788 indígenas.

A partir desta exposição é importante destacar as particularidades das mulheres, que as negras e rurais ainda estão em situação mais vulneráveis, no tocante ao acesso as políticas públicas educacionais. Mediante a esta realidade, trazendo para a particularidade de nossa pesquisa podemos explicitar uma serie de fatores que impedem o acesso das mulheres negras nas universidades. Tal realidade não é diferente para as mulheres negras que cursam a Licenciatura em Educação do campo- LEDOC/UFERSA.

As dificuldades atreladas aos preconceitos presentes na sociedade, e a tripla jornada de trabalho são elementos cotidianos enfrentados por tais mulheres para ingressarem e garantirem a permanência na Universidade. Em sua trajetória escolar os desafios já se apresentam na tarefa de concluir a educação básica, na maioria das vezes com oferta inexistente nas comunidades rurais, e que obrigam essas mulheres a irem estudar na cidade, o que amplia os obstáculos pela condição de transporte para chegarem até as escolas.

Nesse sentido, os desafios das mulheres rurais da LEDOC é uma parte da expressão do que acontece em todo território brasileiro, porque vivemos em uma sociedade machista patriarcal que coloca a vida das mulheres principalmente as negras e rurais em situação de subalternidade.

Na pesquisa, será apresentado o perfil das mulheres mais a frente, mas que diante mão a maioria das entrevistadas são jovens, que enfrentam diferentes desafios como as questões financeiros de permanecerem na universidade. As mulheres com mais idade além de enfrentarem esse desafio ainda enfrentam o machismo de seus companheiros, ultrapassam a jornada dupla de trabalho do cuidado com o lar incluindo o trabalho do cuidar de filhos e do restante da família, pois esses cuidados historicamente são atribuídos as mulheres e além disto dar de conta da carga horária acadêmica.

A maioria das mulheres casadas e com crianças, quando os maridos “autorizam” elas estudarem, só na condição de que isso não afete suas responsabilidades domésticas. Com isso, muitas delas precisam acordar de madrugada para deixarem alimento preparado, antes de virem para a Universidade. Na UFERSA o curso da LEDOC funciona principalmente no horário da manhã e para muitas a distância do percurso entre a área rural e o local da cidade onde têm acesso a ônibus ou carona se acrescenta ao horário das atividades domésticas. Desta forma, muitas relatam dormirem apenas 5 horas diárias para conseguirem estudar. Veremos

um pouco mais a frente o perfil detalhado destas mulheres, mas antes de tal exposição apresentaremos aqui um pouco do trajeto de desenvolvimento da pesquisa.

2.1 – Caminhos da pesquisa: as muitas outras que se expressam em mim e o eu negra que se expressa nas outras.

A pesquisa foi desenvolvida na forma qualitativa e quantitativa, levando em consideração a importância de pesquisas acadêmicas como uma aproximação e entendimento com mais profundidade sobre a realidade social. Leifeld (1991) se refere a pesquisa como sendo “a inquisição, o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade”. (LEIFELD, 1991; P. 20). Compreendendo isso podemos destacar alguns aspectos da pesquisa qualitativa e quantitativa. Segundo Minayo (1993)

A relação entre quantitativa e qualitativa, não pode ser pensada como posição contraditória. É de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim os estudos quantitativos podem gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. (MINAYO, 1993, p.05).

Portanto, não existe ordem de maior ou menor importância entre os dois métodos, os dois apresentam suas potencialidades e limites diferentes e ambos contribuem para uma maior compreensão da realidade. Tomando como base este entendimento do processo de investigação, a pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal Rural do Semiárido/ UFRSA, Mossoró/RN, especificamente com as mulheres negras do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.

O Público da pesquisa foi composto pelas estudantes ingressantes no ano de 2016, porque a pesquisa buscou compreender quais os desafios enfrentados pelas mulheres negras da LEDOC. A escolha das turmas também se dá pelo fato de nas duas turmas terem uma maior concentração de mulheres negras, assim como serem as primeiras turmas que tivemos mulheres oriundas de comunidades quilombolas.

A pesquisa foi feita em quatro momentos. O primeiro momento foi à tarefa de realizar as observações sobre quantidade de mulheres negras que estavam estudando na LEDOC/UFRSA. No segundo momento a coleta de dados para análise sobre o perfil das mulheres negras na LEDOC/UFRSA em que se foi aplicado os questionários durante o mês de Maio de 2018. 25 mulheres que participaram da pesquisa e o questionário foi aplicado com todas as estudantes negras das duas turmas.

Na aplicação do questionário da pesquisa, foram três dias de coleta de dados para que fosse possível fazer com todas. Os momentos para aplicar os questionários foi os horários dos intervalos e os finais das aulas, porque foi nesses momentos que foi possível fazer as perguntas e acompanhar as respostas feitas por elas. Algumas que foram abordadas ao final das aulas preferiam levar o questionário para casa por conta do horário do transporte escolar. Na aplicação dos questionários foi possível observar que a maioria das mulheres tiveram dificuldade de responder sobre a questão de ter sofrido racismo tanto na universidade, Sabemos que o racismo acontece de várias formas, uma delas é o racismo institucional que é o tratamento diferenciado entre raças no interior de organizações, empresas, grupos, associações e instituições, mas que as mulheres não conseguiram identificar no primeiro estante.

No decorrer das perguntas feitas observei as reações delas ao ficaram surpresas com a pesquisa, pois no relato de algumas mulheres elas destacaram que nunca tinham parado para pensar na condição delas de serem mulheres e negras e estarem no espaço universitário. Com isso compreende-se que à carência de um amplo trabalho no debate das relações étnicas raciais. Foi um momento muito enriquecedor no qual eu pude dialogar mais sobre a realidade dessas mulheres.

Para, além disto, enquanto pesquisadora pude ouvir muitos relatos, sobre os desafios diários que elas enfrentam, e com isso foi possível compreender mais um pouco sobre como elas se sentem por serem mulheres negras e universitárias. As expressões delas me tocaram profundamente em saber que elas estavam ali presentes, resistindo aos desafios no mundo acadêmico, que não é fácil.

No terceiro momento foi iniciado a análise dos dados da pesquisa para compreender os desafios e resistências das mulheres negras em suas vivências como estudantes na LEDOC/UFERSA. E por último foi realizada a escrita das análises sobre quais as transformações ocorridas na vida das mulheres negras a partir de suas experiências/vivências como estudantes na LEDOC/UFERSA.

2.2 – Traços de nossa história e marcas de uma sociedade escravocrata: perfil das mulheres negras universitárias na LEDOC/UFERSA.

“Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” (Ângela Davis)

A luta por justiça social e inclusão social acontece desde o regime escravocrata até os dias atuais. Para resistir às opressões e explorações vivenciadas, as mulheres negras sempre tiveram e continuam tendo muita garra, sororidade⁶ e coragem, na luta pela construção de uma sociedade mais digna e igualitária. E é nessa linha de pensamento que podemos dizer que as mulheres negras que ocupam os espaços universitários são símbolos de resistência e são elas que se desafiam todos os dias a enfrentar esse sistema racista naturalizada no cotidiano brasileiro. E é com esse entendimento que vamos conhecer a realidade das mulheres negras da LEDOC/UFERSA, dialogando sobre suas realidades, estratégias, resistências e especificidade de cada uma que esta na LEDOC.

A maioria das mulheres negras entrevistadas (85%) é jovens , entre as idades de 19 a 29 anos o que de maneira geral corresponde ao perfil de ingresso no espaço universitário e 15% são mulheres com a faixa etária de 30 a 50 anos. Por mais que este percentual represente apenas 05 mulheres, estas fazem parte de um grupo com mais desafios para ingresso à Universidade, pelas determinações sociais que as envolvem. No entanto, na LEDOC a realidade de mulheres acima dos 30 anos que entram na Universidade é presente em todas as turmas.

Com bases nesses fatores as mulheres com mais idade vivenciam dificuldades diferentes das mulheres jovens, porque carregam consigo a responsabilidade maior de suas atividades no espaço doméstico, tendo assim um maior desafio de dividir seu tempo entre os diferentes espaços onde se inserem. Abaixo apontamos seus locais de origem.

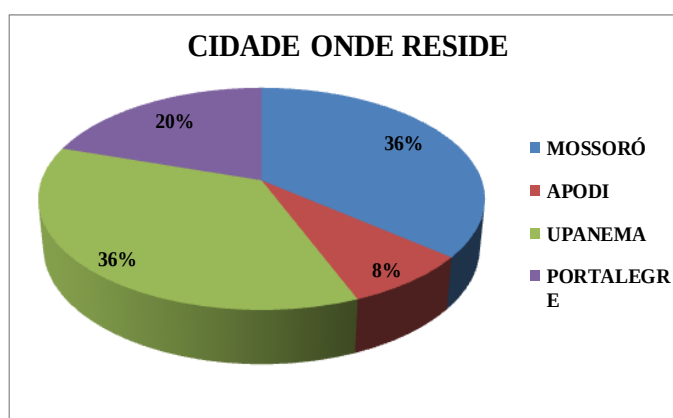


Gráfico 1: Cidade onde reside

⁶ Sororidade é o cuidado entre as mulheres e aliança entre elas , baseado na empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum. O conceito da sororidade está fortemente presente no feminismo, sendo definido como um aspecto de dimensão ética, política e prática deste movimento de igualdade entre os gênero.

Como podemos ver as mulheres negras da LEDOC participantes da pesquisa são oriundas das cidades de Mossoró; Apodi; Upanema e Portalegre.



Estas mulheres são, em sua maioria, oriundas de comunidades rurais destes municípios. Contudo é importante destacar que as mulheres que moram nas regiões mais distantes de Mossoró como Apodi e Portalegre são obrigadas a residir temporariamente em Mossoró. A maioria conseguem ir a suas casas às vezes nos finais de semanas ou feriados, por serem comunidades distantes e o custo financeiro é muito alto para suas condições econômicas. São estratégias que elas enfrentam para poderem permanecer no curso. Algumas delas trazem filhos/as para Mossoró, quando as crianças estão de férias⁷, e outras contam com o apoio de outras mulheres da família que dão um suporte.

É importante destacar também, especificamente que na cidade de Portalegre as mulheres negras são pertencentes a comunidades quilombolas, ou seja, 20% das mulheres, entrevistadas na LEDOC são quilombolas⁸, um percentual pequeno, porém muito significativo porque sabemos como essa população teve sua história marcada pela escravidão que deixaram marcas profundas através do racismo tão presente na sociedade, que se expressa de várias formas como destaca Santos (2017).

⁷ O calendário acadêmico da UFERSA está irregular, portanto, nos meses padrões de férias escolares: janeiro, fevereiro, junho e julho, são meses de atividades acadêmicas.

⁸ Portanto é importante dizer que No Rio Grande do Norte, existem cerca de 60 comunidades remanescentes de quilombos, de acordo com estudo da Fundação Cultural Palmares (FCP). Destas, 22 se reconheceram como tal. Atualmente 20 comunidades encontram-se com ação em tramitação no Incra/RN com processo de reconhecimento, demarcação e regularização de áreas quilombolas. Portanto é na Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) as primeiras turmas ingressantes na licenciatura em educação do, campo- LEDOC, mostra um número significativo da presença das mulheres negras quilombolas da cidade de Portalegre no Rio Grande do Norte, fruto da ampliação da universidade de uma política de educação do campo que fizessem com esses sujeitos entrassem na universidade

É importante ressaltar que os/as quilombolas fazem parte de uma parcela da sociedade em que as oportunidades de educação, trabalho e saúde são escassas, as situações de discriminação e estigmas comumente se fazem presentes, formando uma série de questões que vem a favorecer a vulnerabilidade dessa população a vários fatores. (SANTOS, 2017, p. 50).

De acordo com Silva 2017, as situações de discriminação racial no Brasil normalmente se fazem presentes em todos os âmbitos da sociedade, um cenário em que o racismo institucional já é uma realidade explícita através da mão do Estado na negação de direitos. As pessoas negras sofrem com o racismo desde as séries iniciais da formação escolar⁹ o que atrelado ao recorte de gênero e condição social faz com que tal discriminação tenha distintos vieses.

[...] Dados do diagnóstico do Programa Brasil Quilombola de julho de 2012 mostram o tamanho do desafio que tem o Estado para garantir direitos fundamentais para as comunidades quilombolas. Estima que existam 214 mil famílias quilombolas em todo o Brasil e 1,17 milhão de quilombolas; 78% das famílias quilombolas – das comunidades reconhecidas pelo Estado brasileiro – são beneficiárias do Bolsa Família e 75,6% das famílias quilombolas estão em situação de extrema pobreza; 23,5% dos quilombolas não sabem ler, dado preocupante, uma vez que a média nacional, de acordo com o Censo 2010, é de 9%. Ademais. (SANTOS, 2017 p; 51)

É através desses fatores que o racismo cria mais força contribuindo para o aumento da precarização da vida da população quilombola principalmente das mulheres, como a dificuldade de entrar na universidade, conseguir emprego formal, etc. As mulheres negras são as que se encontram nas piores condições de trabalhos, sendo mal remuneradas, a exemplo das trabalhadoras domésticas. Tal situação, dentre outros elementos é fruto da falta de políticas públicas educacionais, como também a condição de raça/etnia e seus locais de moradia. Porém, apesar de tantos desafios, as mulheres negras continuam resistindo dentro dos espaços que historicamente foram negados. Continuando o diálogo sobre o perfil das entrevistadas apresentaremos sua situação conjugal uma vez que esta situação, na maioria das vezes tem interferência nos processos de maior ou menor autonomia das mulheres.

⁹ O racismo se expressa de distintas formas, como na ausência de bibliografias que abordem a dimensão da ancestralidade dos povos negros, na forma como a população negra é expressa nos livros escolares, na escolha de rainhas de milho nas escolas que de maneira geral escolhem meninas brancas, nas brincadeiras escolares de cunho preconceituosas, entre outros fatores.

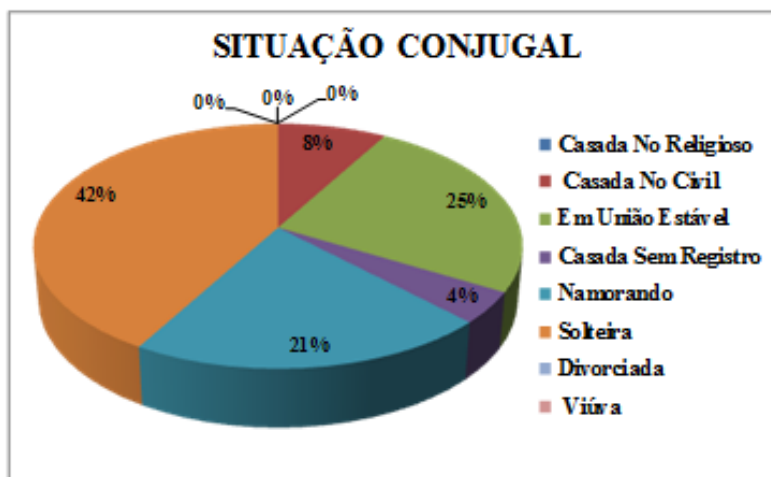


Gráfico 2: Situação conjugal

No que se refere a situação conjugal, 24 mulheres responderam e 1 não respondeu, nesse sentido o número mais expressivos foram de 10 mulheres solteiras, este número se refere as mulheres mais jovens entrevistadas, Casada No Civil: 02, em união estável: 06, casada sem registro: 01, namorando: 05, Divorciada: 0, Viúva.

Esses dados também correspondem ao número de faixa etária de idade das mulheres entrevistadas, ou seja, a maioria das mulheres são jovens. Esse fator de maneira geral expressa a coerência em não ter filhos na juventude, diferente das mulheres com mais idades, que estas tem de 1 a 3 filhos. Portanto, as mulheres com filhos/as, a priori, teriam maiores dificuldades para administrar seu tempo entre cuidados e responsabilidades familiares, com a vida acadêmica. Mesmo as entrevistas sendo realizadas com pessoas que a priori, eu como observadora as identifiquei como negras, pelos traços físicos, pertencimento com a pergunta no questionário sobre raça/etnia uma vez que esta dimensão tem a ver diretamente com sua autoimagem e identidades sociais e culturais.

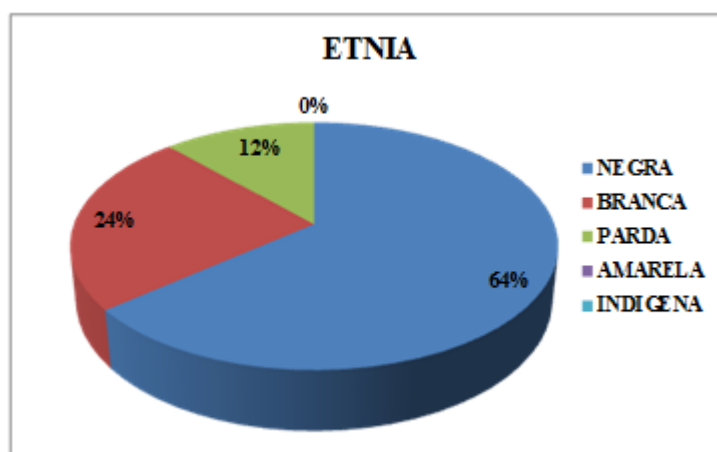


Gráfico 3: Etnia

Quando pensamos na pesquisa, definimos que seria feita com todas as mulheres ingressantes no ano de 2016, nesta questão as 25 mulheres respondam. Então foram 16

mulheres que reafirmaram negras, Branca foram 06, Parda 03, Amarela 0, Indígena 0. A princípio, a partir de nossas análises, leituras e das próprias vivências pessoais pode-se dizer as que consideram-se pardas, como uma possível argumentação para tais definições que estas ainda estão em processo de reconhecimento, pois esse desafio de se reconhecer enquanto pessoas negras, faz parte da negação histórica do povo negro. Além disso, o processo de embranquecimento associado às práticas racistas tem sido o alicerce estruturante da sociedade.

Para melhor compreender este dado é preciso voltar um pouco na história para entender como os elementos educacionais, culturais e sociais influenciaram na formação da construção da identidade negra. Partindo do pensamento de que na escola é o primeiro ambiente em que os sujeitos se deparam com a diversidade de pessoas é também na escola, onde, por muitas vezes se expressam as primeiras vivências com o racismo:

[...] não existe somente uma ideologia de classe no cotidiano escolar. Há também uma ideologia racial e de gênero. Essas ideologias podem ser observadas nas práticas, nos livros didáticos, na formação dos professores (as), nos discursos e nos valores. (SANTOS, 2017, p. 67)

Como podemos observar há vários fatores que contribuem para a negação da identidade racial. Na educação esse processo se dá muito antes da população negra ter direito a esse espaço de formação. Além disso, a falta de formação e qualificação de professores/as, que acabam reproduzindo os discursos racistas e esses discursos se fortalecem também através dos conteúdos expostos nos livros didáticos.

Com base nos diálogos acima é possível fazer reflexões pautadas nas condições concretas de existência da população negra, que indicam as mulheres que se auto declararam brancas e pardas, são mulheres que estão no desafio de se reconhecerem enquanto mulheres negras.

Além disso, o processo de embranquecimento associado às práticas racistas tem sido o alicerce da estrutura que desvaloriza os/as negros/as e os/as exclui no sistema educacional brasileiro. Essa negação histórica é o pilar que contribui para que os sujeitos, principalmente as mulheres neguem a suas identidades negras.

Essa representatividade de mulheres negras na LEDOC diz muito sobre a história do curso, porque a Licenciatura em Educação do Campo é fruto da luta dos movimentos sociais e do campo, pensada na lógica de uma educação contextualizada para as populações do campo e como resultado disso, o curso acaba aglutinando um número

maior de pessoas que pertencem aos grupos mais excluídos, como negros/as, quilombolas, LGBT's, mulheres entre outros que se dispõem.

Para além do seu processo de formação profissional, como uma escolha individual, muitos/as estudantes buscam o curso para atender as demandas das populações do campo, que historicamente lutam por uma educação diferenciada e de qualidade, que respeite as especificidades da vida neste contexto. Por terem vivenciado situações de ausência de docentes qualificados em áreas das disciplinas específicas como por exemplo, é muito comum encontrar professores/as que atuam nas escolas de comunidades rurais ter o diploma em uma determinada licenciatura, mas que na prática ensina disciplinas totalmente diferente do que se refere ao seu diploma, além disto, a falta de professores/as interessados/as em dar aulas nas escolas rurais, muitos/as estudantes querem contribuir com a formação da juventude de seus espaços de origem.

Referente ao tema de religião, de acordo com os questionários, 17 mulheres afirmaram-se Católicas, Evangélica foram 04, Pentecostais 0, Espírita 0, Candomblé 0, Umbanda 0, Budismo 0, Outros: 02, e Não Tenho Religião 02.

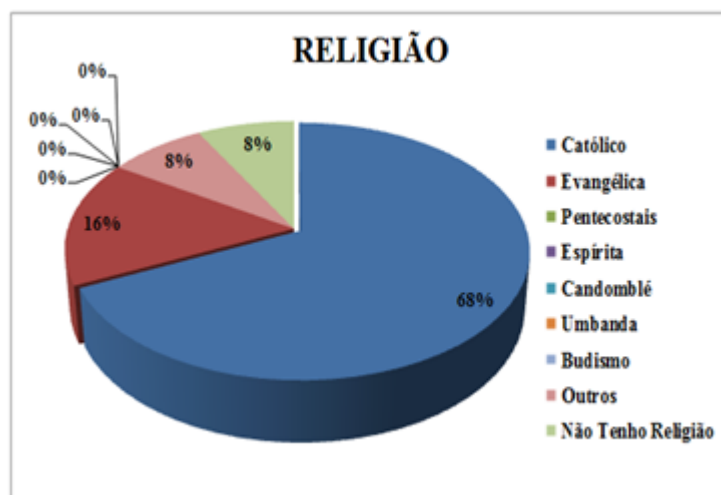


Gráfico 4: Religião

A maioria das entrevistadas afirmam ser pertencente a religião católica e tal situação contradiz a expectativa ou a associação de que as pessoas negras teriam mais proximidade com as religiões de Matrizes africanas e afro-brasileira. O próprio processo da negação desta cultura na sociedade brasileira, assim como a grande influência do cristianismo faz com que as pessoas que são de comunidades quilombolas sejam em quase sua totalidade cristãs. Algumas delas expressam que para que a comunidade quilombola não sofra mais preconceitos e tente se inserir melhor na dinâmica da sociedade como um todo acabam tentando se

enquadrarem nas determinações sociais e culturais que lhes são impostas, muitas vezes negando suas próprias raízes.

É importante destacar que esses dados representam a realidade das religiões de matriz africana que são historicamente negadas, e que essa negação é consequência do racismo enraizado na sociedade hegemônica cristã.

Num confronto com a cultura hegemônica católica, as religiões de matrizes africanas constituem-se como periféricas e socialmente marginais, com inúmeras dificuldades por parte da sociedade em respeitá-las. Devido a uma história de perseguições, violência e discriminação, aos terreiros restou fixarem-se em regiões periféricas ou regiões de baixa renda, fora dos grandes centros urbanos e predominantemente escondidos. (BORGES, 2017, p. 33)

Apesar disto, as casas de terreiros continuam sendo elementos de resistências, e enfrentamentos ao racismo. Portanto, diante desses dados fica nítido o quanto se faz necessário discutir o contexto histórico das religiões de matriz africana afro-brasileira, a negação e criminalização destes espaços e o quanto isso é um dos elementos que dificulta a identidade com a ancestralidade¹⁰ e cultura dos povos negros.

No entanto essas mulheres vêm de comunidades que o preconceito contra as religiões de matriz africana são mais expressivas como aponta o dado abaixo a maioria pertence as comunidades rurais.

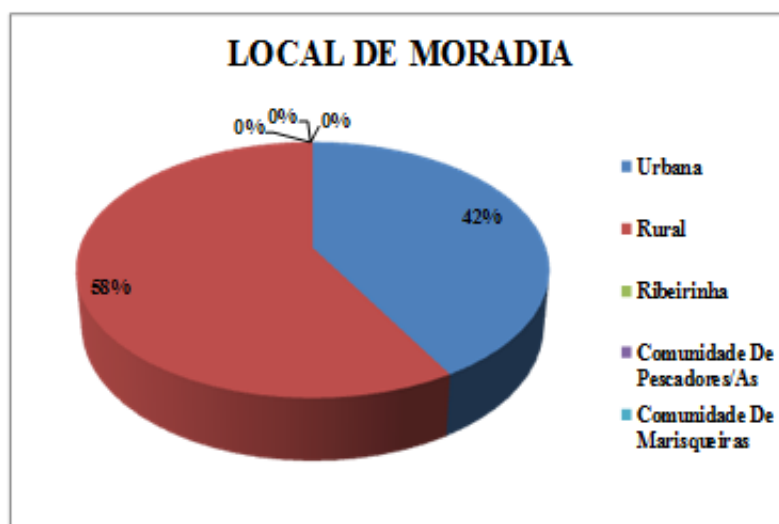


Gráfico 5: Local de Moradia.

¹⁰ A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva você tem que estabelecer um vínculo com a ancestralidade; Lá é sua existência como ser individual e coletivo. Então a ancestralidade para é muito importante para os povos da população negra.

Com base nos dados 24 mulheres responderam e 01 não respondeu, das respostas, 10 mulheres residem em área urbana, no rural 14 mulheres, e nas demais como ribeirinha, pescadores/as, e marisqueiras, nenhuma mulher. A maioria das mulheres entrevistadas (58%) residem em áreas rurais, e mesmo as 42% que disseram que moram no urbano são mulheres que pela necessidade de permanecer na universidade, passaram a residir no espaço urbano, onde encontram mais facilidade de conseguir meios de transporte para chegar até o campos da UFERSA/ Mossoró. Sobre este perfil do meio rural é importante destacar que a LEDOC é ofertada exclusivamente para quem reside no campo ou desenvolve trabalhos na área rural. Portanto, por serem de comunidades rurais as maiores das mulheres da LEDOC têm casa própria é o que aponta o dado seguinte.

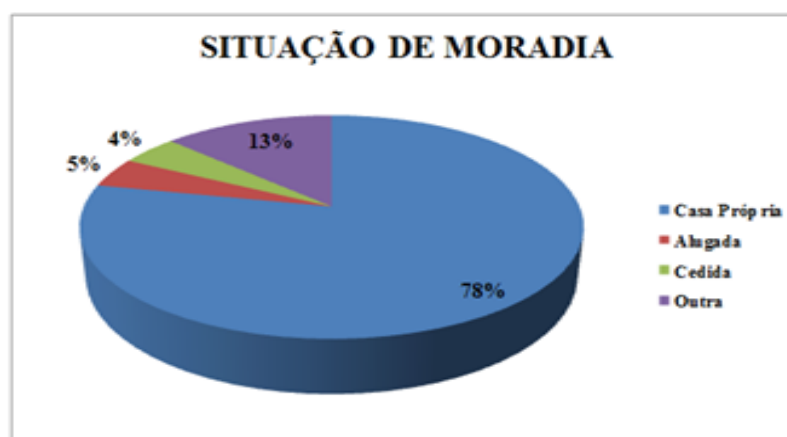


Gráfico 6: Situação de Moradia

Nesse gráfico 23 mulheres responderam e não respondeu 02, por tanto o dado mostra que 18 mulheres têm casa próprias, alugada 03, e casa cedida 01 e 01 outras. Com base nos dados anteriores de residência no espaço rural fica explícito que o acesso a moradia própria está associada a condição de serem mulheres de assentamentos rurais que conseguiram o direito de moradia através da luta pela terra. As que afirmaram morar de aluguel refere-se a uma parte das mulheres que tiveram que residir na cidade por conta da facilidade de conseguirem transporte para chegarem até a Universidade.

As condições de trabalho destas mulheres diz muito sobre o que elas enfrentam cotidianamente, como veremos no gráfico abaixo.

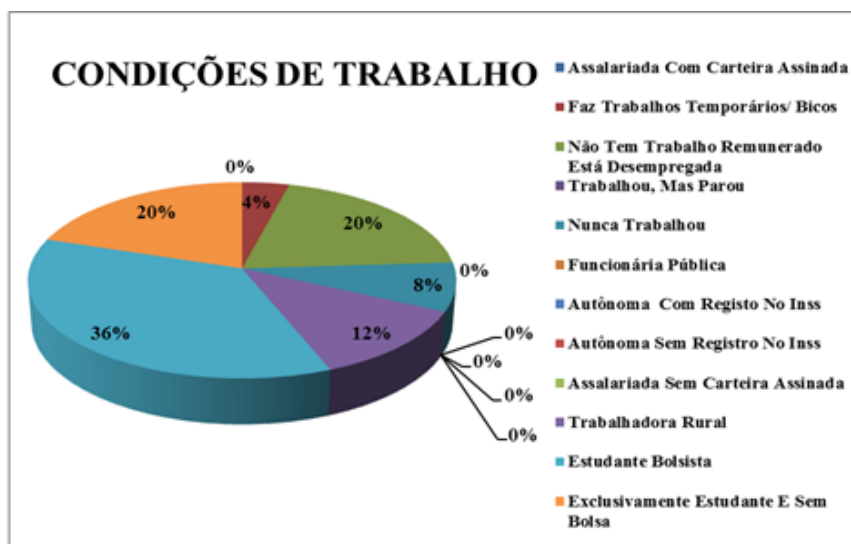


Gráfico 7: Condições de trabalho

Este dado representa uma dimensão muito importante para a permanência das mulheres no curso da LEDOC e está diretamente ligada às políticas de assistência estudantil. Como podem observar, 36% das mulheres que responderam ter alguma renda, esta é oriunda de bolsas, seja de pesquisa, extensão, Iniciação a docência, bolsa permanência, auxílio didático, auxílio transporte etc. Tal realidade expressa o avanço das políticas públicas educacionais que contribuem para permanência de estudantes da classe trabalhadora e de baixa renda na Universidade.

Um dado que chama bastante atenção, é que apesar da maioria das mulheres residir na área rural apenas três delas afirmaram serem trabalhadoras rurais. Tal identificação expressa a negação histórica do trabalho das mulheres posto apenas como uma “ajuda” ou complemento. Na área rural as trabalhadoras em sua maioria apenas se identificam como “donas de casa” e quando são estudantes tais condições passa a ser considerada como dimensão profissional e renda individual.

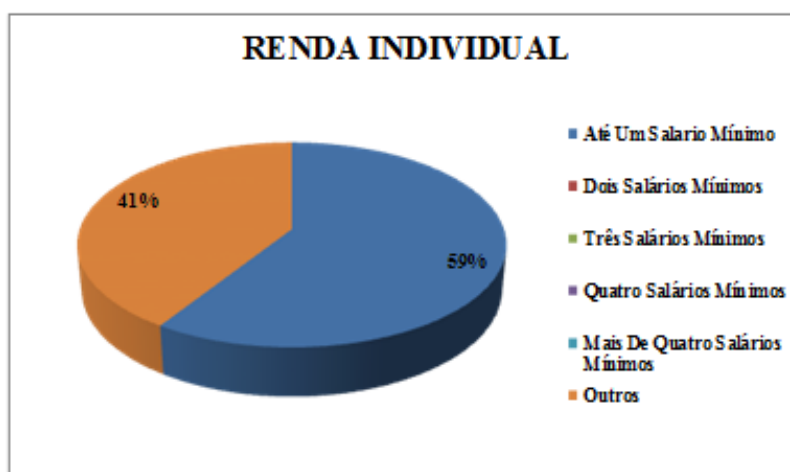


Gráfico 8: Renda Individual

Neste gráfico 22 mulheres responderam e 3 não. Nesse sentido as respostas como podemos ver, que mulheres Assalariada Com Carteira Assinada é uma condição inexistente para todas as entrevistadas,, Faz Trabalhos Temporários/ Bicos 01, Não Tem Trabalho Remunerado Está Desempregada 05, Trabalhou, mas Parou 0 , Nunca Trabalhou 02, Funcionária Pública 0, Autônoma Com Registro No INSS 0, Autônoma Sem Registro No INSS 0, Assalariada Sem Carteira Assinada: 0 Trabalhadora Rural: 03, e Estudante Bolsista 09.

Das mulheres entrevistadas, 59% tem sua renda individual de até um salário mínimo. Desse modo pode-se observar que as mulheres negras da LEDOC em sua maioria tem rendas baixas o que representa uma parte do cenário da realidade vivenciado pela maioria das mulheres negras.

Sobre a quantidade de pessoas que residem no mesmo domicílio, 23 mulheres responderam, e 2 não respondeu, dentro desses números 04 mulheres responderam que na sua casa residem 2 pessoas no total, 03, mulheres responderam que no total são 3 pessoas, e 5- mulheres responderam que residem 5 pessoas na mesma casa. Portanto são famílias numerosas que sobrevivem com uma renda muito baixa, quando divide a renda per capita por pessoa.

O fator financeiro corresponde a um dos maiores desafios das mulheres negras a permanecerem nos espaços universitários. Na LEDOC, por exemplo, a renda individual das mulheres jovens corresponde a ajuda dos pais, e aos auxílios e bolsas, que não chegam a um salario mínimo, e as mulheres com mais idades, estas na maioria das vezes são elas as responsáveis pelo sustento do lar com rendas inferiores a um salario mínimo.

2.3 – Entre o sol e os girassóis: caminhos de suor e flores para acesso e permanência das mulheres negras na LEDOC/UFERSA.

É no caminho marcado por lutas e resistência que as mulheres negras, utilizam de suas estratégias para permanecer na universidade, é entre as flores e o suor que elas cada vez mais se tornam símbolos de resistências no contexto educacional.

E sobre como as mulheres negras fazem para chegar a universidade 21 mulheres responderam e 04 não respondeu. Dentro dessas respostas correspondem a seguinte; Carro 02, Moto 10, Transporte Público 07, Carona 01, Bicicleta , Outros: 03.

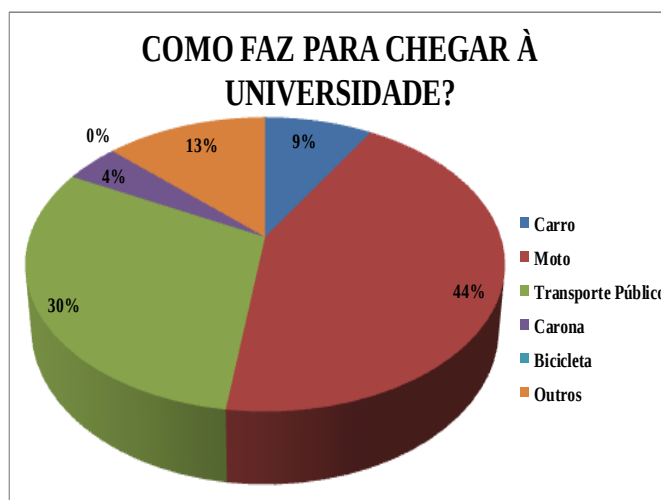


Gráfico 9: Como faz para chegar á universidade

Para chegar até à Universidade as mulheres entrevistadas, em sua maioria (44%) utilizam-se da moto como meio de transporte. Podemos dizer que o primeiro fator para isso é a maior facilidade de obter uma moto em detrimento do carro e segundo as condições das estradas rurais, ambas perpassadas pelas condições econômicas também contribui para que a moto seja a melhor condução para chega ate à universidade. Soma-se, como por exemplo, as limitações do trânsito urbano e a facilidade de chegar mais rápido de moto e o menor custo financeiro de manutenção..

O segundo dado mais expressivo é que 30% delas utilizam transportes públicos. Em relação ao acesso a tal locomoção, primeiro tem-se um desafio para que os/as estudantes consigam que o poder público local, em suas cidades ofereça esse serviço; segundo porque em comunidades rurais e cidades circunvizinhas não tem transporte público, e mesmo quando se tem é uma realidade bastante precária.

Sobre as condições de vinda nestes transportes coletivos há permanentemente a realidade da superlotação. Muitos/as estudantes, por diversas vezes, fazem o percurso de mais de uma hora sem assentos o que apesar de ser irregular perigoso e cansativo é a única forma de se chegar à Universidade. Em algumas cidades os/as universitários/as pagam uma taxa para custear parte das despesas que os municípios não cobrem, sob a alegação de que não é reponsabilidade do poder público municipal garantir o acesso ao ensino superior.

Em relação ao tempo de demora a chegar até a universidade 6 mulheres responderam que demoram de 15 à 40min, 12 responderam que demoram de 50min à 1:30h e mais de 2 horas, 4 mulheres. As que responderam que o tempo demorado é entre 15 à 40min são referentes às mulheres que moram nas comunidades rurais do município de Mossoró; as que informaram que gastam 50min á 1:30h, são as mulheres que moram nos municípios mais distantes como Apodi e Upanema que fazem o percurso com varias paradas no caminho para pegarem estudante de varias localidade da cidade e muitas delas ainda ficam distante das suas

casas, porque precisam se deslocar da comunidade rural para a cidade para poder pegar o ônibus.

Os que gastam mais de 2 horas referem-se às mulheres que moram nas comunidades quilombolas de Portalegre, que é o município mais distante. Parte destas mulheres tiveram que morar na residência universitária, pelo fato da cidade de origem ser muito distante e as mesmas não terem condições financeiras de pagar transporte. Por essa razão elas permanecem mais tempo na universidade. Então a distância foi considerada em algumas situações a do município de origem, e outra a do percurso diário.

Em relação ao uso de equipamento de internet e computador 16 mulheres afirmam ter computador, contrapondo-se ao numero de 9 mulheres que disseram não ter. Mesmo sendo a maioria que tem computador, de forma geral, pelos relatos, dividem o computador com todos os integrantes da família, que já são numerosas. Nesse sentido, o computador acaba sendo um equipamento de uso coletivo, de acordo com a necessidade de cada um.

Em relação ao acesso à internet 24 responderam que tem acesso a internet a disposição. Nesses dados destaca se que 96% das mulheres entrevistadas tem acesso a internet e apenas 4% (1 pessoa) afirmou não ter. Sobre este dado é importante ressaltar que essa internet disponível para a maioria delas é referente a internet disponibilizada na universidade. Isso significa que nas suas residências o acesso à internet é mais difícil. Compreendendo isso podemos dizer que elas enfrentam dificuldade de realizar pesquisas e produzir seus trabalhos acadêmicos nas suas comunidades,

Além da dificuldade do acesso a internet para as produções acadêmicas, as mulheres também enfrentam dificuldade de conciliar a vida universitária com os trabalhos domésticos, tendo em vista que a maioria 92% afirmam realizar trabalhos domésticos como mostra no gráfico abaixo.

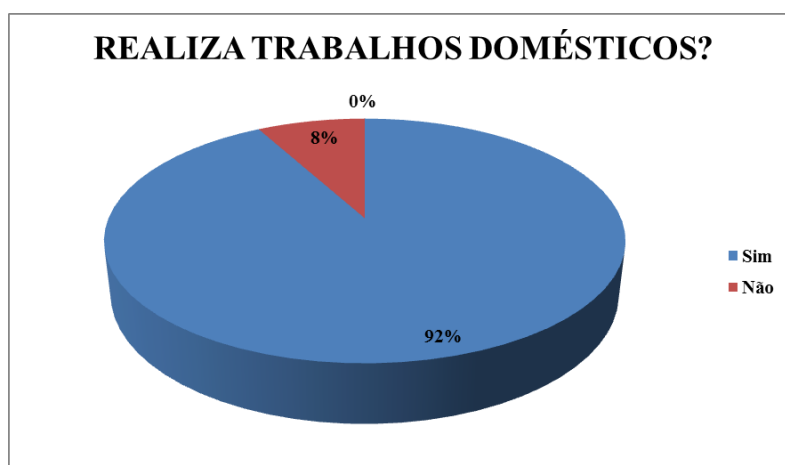


Gráfico 10: Realiza trabalhos domésticos

Esse percentual expressa a realidade da vida das mulheres universitárias que historicamente cumprem uma tripla jornada de trabalho, principalmente o trabalho doméstico que é atribuído como um trabalho desenvolvido apenas por mulheres. Além disto, as mulheres são levadas socialmente a fazer tais tarefas e se desdobrarem para dar conta da vida acadêmica. Ressaltamos abaixo a sobrecarga de trabalho doméstico na vida das mulheres.

As mulheres brasileiras passam, em média, 22 horas por semana realizando trabalhos domésticos não remunerados em casa, enquanto os homens dedicam apenas dez horas semanais a essas atividades. Embora grande, a diferença não surpreende: historicamente, elas sempre foram consideradas as “responsáveis pelo lar” (FOGLIATTO, 2018, p. 01).

Quando as mulheres respondem que não realizam trabalhos domésticos, tais trabalhos, de maneira geral, estão sendo cobertos por outras mulheres, como as mães e outras que se responsabilizam pelos cuidados domiciliares para que algumas possam estudar.

Ao perguntar como conciliam o trabalho doméstico com a vida acadêmica a maior parte das repostas se referem ao aumento da sobrecarga em horários que deveriam ser de descanso, como as noites e madrugadas.

COMO CONCILIA O TRABALHO DOMÉSTICO E O TRABALHADO DO CUIDADO COM A VIDA ACADÊMICA?
“Quando chego da universidade a noite”
“ É, difícil, divido ao tempo, na semana estudo e faço os trabalhos acadêmicos “
“Infelizmente por trabalhar não só em casa mas também fora a vida acadêmica é vista quando estou na instituição de ensino e os trabalhos realizados a noite e muitas dessas noites sem dormir”
Realizo apenas quando “posso” quando não meu irmão ou minha mãe fazem”
“No dia de prova faço trabalho doméstico mais cedo para dá tempo para estudar”
“É bastante complicado, mas tiro um dia para serviços de casa e os outros para estudar”
“para conciliar e executar antes ou depois que chego da universidade”
“quando chego a tarde faço alguns trabalhos ou estudo um pouco e depois faço os trabalhos domésticos se não der tempo faço a noite e madrugada”
“de acordo com os intervalos quando não tem aula”
“sim apenas quando ajudo minha mãe , nos deveres domésticos , não interfere na minha vida”
“nos horários disponíveis ao chegar em casa organizo a casa, como também sempre roubar um pouco do tempo para realizar as tarefas da faculdade”
“minha irmã sempre me ajuda pois tem semana que não tenho tempo nem para arrumar a casa com tanto trabalho da faculdade para fazer”
“fazendo um tabela onde tenho tempo para casa, estudo , e igreja”
“tenho ajuda da família”
“tiro um tempinho para organizar a casa quando chego da universidade”
“não trabalho muito , dá para conciliar com os estudos”
“ em épocas de provas e /ou quando tenho trabalhos par fazer não faço trabalhos domésticos”
“sou residente na vila acadêmica , no entanto, faço todos os meus trabalhos na universidade , não levo nada para casa mesmo porque eu não tenho tempo de fazer atividades em casa”
“meus trabalhos domésticos estão divididos entre eu e meu esposo dessa forma que eu concluo meus trabalhos”
“com muito planejamento. Porem em final de semestre o acúmulo de trabalho fica muito difícil as vezes preciso acordar as 4 horas da madrugada para dá conta de tudo”

“faço as atividades domésticas e posteriormente os trabalhos acadêmicos”
“durante a semana só estudo , nos finais de semana faço as coisas pendentes”

Um fator importante que nos chama atenção é ver que na maioria das repostas os afazeres domésticos estão em primeiro plano, sendo tratado como uma maior prioridade, enquanto os trabalhos acadêmicos são realizados apenas depois do trabalho doméstico, e mesmo que este não seja realizadas pelas próprias estudantes essas tarefas são atribuídas a outras mulheres, como as mães, irmãs. Apenas uma mulher diz dividir as tarefas com o esposo e outra afirma dividir com o irmão.

A realidade das mulheres da LEDOC representa uma parte do cotidiano vivenciado pela maioria das mulheres quando tentam conciliar estudos e as responsabilidades domésticas que sempre lhes foram atribuídas. Essa injusta divisão sexual do trabalho é mais agravante quando se fala das mulheres negras, e mulheres rurais.

A situação da mulher negra está sempre inserida entre aqueles que estão abaixo da linha da pobreza, principalmente as mulheres que moram nas zonas rurais que vivem em condições ainda mais agravantes. Para as mulheres da LEDOC além do trabalho doméstico há também o trabalho da roça e este trabalho é visto na sociedade apenas como uma ajuda ao marido, isso significa dizer que as mulheres realizam muitas tarefas importantes na roça e não são remuneradas e nem vistas como trabalhadoras rurais, como já dialogamos anteriormente.

No campo, essas atividades podem se multiplicar e se intensificar, tornando o trabalho ainda mais pesado. “Muitas vezes, as mulheres rurais buscam lenha para cozinhar ou água para uso doméstico, lavam a roupa no rio, alimentam galinhas e porcos, cuidam da horta, capinam o feijão que está em volta da casa” (SUCUPIRA, 2016; p. 07)

O trabalho doméstico requer disponibilidade e demanda de tempo das mulheres, no entanto, apesar de ser um trabalho que as sobrecarrega, dificilmente os agregados na casa reconhecem esse trabalho e além disto, reproduzem o discurso de que as mulheres que ficam em casa não trabalham em nada.

Diante de uma sociedade machista, patriarcal e racista que naturaliza o racismo cotidianamente tal naturalização faz com que muitas ações racistas passam em imperceptíveis. Ao questionarmos as entrevistadas se elas já tinham sofrido racismo na universidade, 3 mulheres afirmaram ter sofrido , 17 afirmaram não ter sofrido e 5 preferiram não comentar sobre o assunto. A partir das respostas vimos que 68% das mulheres entrevistadas na pesquisa

afirmam não terem sofrido racismo na universidade, contra 12% ter sofrido racismo, mas que este não aconteceu dentro da universidade e 20% preferem não comentar.

De acordo com Munanga (2006) o racismo no Brasil é camuflado e hipócrita. Portanto, apesar de morarmos em um país considerado como o segundo em quantidade de pessoas negras fora da África às práticas de racismo ainda são um fato comum.

Chamamos atenção para um dado que é importante, destacar que 20% das mulheres preferiram não comentar sobre “ter sofrido racismo na universidade” é um número bem maior de que as que afirmaram ter sofrido racismo. Nesse sentido, podemos referenciar como síntese que a negativa em se posicionar, se dá muitas vezes por vergonha ou pela falta de autoafirmação de identidade. Por esta negação histórica, em muitas situações, o racismo, como elemento estruturador da sociedade é reprodutivo pelas próprias pessoas negras. o embranquecimento e o racismo institucional é um dos fatores bastante significativos, nessas discursões .

Portanto, por todos os desafios econômicos, sociais e no âmbito familiar que essas mulheres passam para permanecerem no espaço da Universidade continuam sendo resistências no espaço universitário. Isso também só é possível por elas terem com uma rede de sororidade de outras mulheres da família que “seguram as pontas” para que outras caminhem mais distante.

Ao fazermos a análise das respostas referente a esta questões identificamos que esse apoio está diretamente ligado a parentes de 1º grau como mãe, pai, irmão e esposo. Diante disto observamos que a solidariedade entre os integrantes da família com maioria das entrevistadas são jovens e solteiras este apoio é diretamente dos pais. E as mulheres com mais idade esse apoio vinha também de irmã, filhos. Destacamos que nenhuma delas expressaram o apoio do marido, o que se caracteriza como um desafio enraizado pelo machismo e o patriarcado.

Mesmo com o apoio da família elas ainda enfrentam dificuldades. Quando perguntamos sobre quais seriam os desafios, dentre os mencionados estavam: a distancia entre as comunidades e a cidade, sair na madrugada das comunidades rurais, a falta de transporte pública, o nível de ensino elevado que as mulheres não estavam conseguindo acompanhar, a falta de tempo para realizar as tarefas acadêmicas, a tripla jornada de trabalho domestico e a conciliação com a vida acadêmica; enfrentar a família, em específico o esposo. Além disto, a angustia, solidão, tristeza a saudade dos filhos foram questões apontados pelas

mulheres que tiveram que residir em Mossoró, aquelas que moram em comunidades ou municípios mais distante.

Destacamos que um dos maiores desafios enfrentados pelas mulheres para a permanência na universidade está relacionado à questão financeira em suas diferentes nuances. Para, além disto, é importante destacar que o enfrentamento ao machismo também pode se considerar como um fator predominante, e que quando uma mulher negra e rural chega nesses espaços de educação significa dizer que elas já enfrentaram muitos obstáculos para conseguir ocupar o espaço universitário.

No entanto, com toda exclusão histórica as mulheres negras da LEDOC continuam resistindo e transformando suas vidas, porque as vidas dessas mulheres mudam significativamente ao conseguirem o acesso a educação superior. Na pergunta “ocorreram mudanças na sua vida após entrar na universidade,? Se sim, quais? E se não, porque ? Analisamos 24 respostas, porque apenas 01 mulher não respondeu essa questão, dentro das respostas a qual constatamos o relato das mulheres negras da LEDOC a afirmação que houve sim mudanças nas suas vidas após entrarem na universidade relacionando essa mudanças ao modo de “pensar” e “agir” sobre a sociedade.

Explicitaram também a aquisição de novos conhecimentos, a possibilidade de transformar a vidas de outras pessoas, tendo outra visão do mundo sobre tudo, compreender que cada pessoa tem sua história e temos que saber respeitar cada uma delas, o tempo da mudança do outro; o pensamento diferente em relação às diversidades de pessoas; ter um olhar mais a fundo sobre os sujeitos do campo destacando que esses são símbolos de luta e resistência como também aprenderam outras concepção sobre os movimentos sociais .

Podemos considerar que esses aspectos são avanços, na medida em que as mulheres negras, quilombolas rurais e indígenas vão ocupando esses espaços de educação, acreditamos que haverá mudanças significativas na sociedade.

CONCLUSÃO

Ao realizar este trabalho pudemos refletir e compreender que quando as mulheres negras tornam-se conscientes da importância de se construir estratégias e lutas para ocupar seja espaços públicos ou privados, e que todas essas estratégias estão relacionadas a aspectos sociais, culturais, profissionais e educacionais, elas despertam para novas oportunidades concretas que possibilitam suas próprias visibilidades.

Realizar esta pesquisa particularmente, enquanto pesquisadora me proporcionou varias coisas, uma delas foi refletir sobre toda a trajetória das mulheres negras ao meu redor e inclusive sobre a minha vida, na condição de ser mulher negra e também enfrentar vários desafios. Nesse sentido, pude sentir os anseios de cada uma das mulheres negras da LEDOC, pois foi possível compreender melhor o quanto a vida dessas mulheres é difícil, um caminho longo marcado por muitas lutas e resistências. Desse modo entendi que a vivência das mulheres negras da LEDOC que colaboraram com a pesquisa, não é diferente das minhas vivências, porém a partir do olhar de pesquisadora e dos resultados da pesquisa realizada, e possível perceber que as mulheres negras e rurais enfrentam maiores desafios.

Ao chegar no final desta pesquisa identificamos o quanto é desafiador para as mulheres negras da LEDOC permanecerem ocupando os espaços educacionais, não só na universidade mas em todas as esferas da sociedade. A partir dos dados elencados na pesquisa podemos dizer que o racismo institucional é um elemento estruturante que exclui a população negra, principalmente as mulheres quando analisamos a situação das mulheres negras e rurais.

Nesse sentido, o racismo no Brasil é confirmado por meio da negação da historia do povo negro e que na educação é gritante as desigualdades raciais. No entanto, apesar de tantos desafios as mulheres negras continuam resistindo dentro das universidades e transformando suas vidas, porque cada vez mais mulheres negras buscam formas de serem inseridas na educação, mesmo tendo que enfrentar os obstáculos impostos pela sociedade.

Falar da vida das mulheres negras é também apontar suas lutas e resistências pela sua emancipação enquanto mulheres negras e universitárias, sendo tais lutas individuais capazes de transformar parte de suas realidades. É importante visibilizar que a trajetória dessas mulheres negras na LEDOC, possibilita que as mesmas rompam com o silencio enfrentado na universidade. E é de extrema necessidade buscar várias ferramentas para que as mulheres negras sejam inseridas na sociedade.

O caminho é desafiante, mas não é impossível que as mulheres negras sejam protagonista das suas próprias vidas se tornando mulheres politicas para que as ações tenha avanço.

REFERÊNCIAS

BORGES, Luíza Ribeiro. **BRANQUITUDE E RELIGIÃO: A LUTA POR RESPEITO DAS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NO BRASIL**. 2017. 71 f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito, Departamento de Direito, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Cap. 4.

BATISTA, Maria de Socorro Xavier. **Movimentos sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do campo: Pesquisas e Práticas Educativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011. 374 p. (1).

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante: Na Fronteira de uma nova escola*. Rio Grande do Sul: Expressão Popular, 2009. 296 p. (1).

CARNEIRO, Suelaine et al. **MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO: desafios para uma sociedade brasileira**. In: VIANNA, Cláudia; CARREIRA, Denise; LEÃO, Ingrid. *Gênero e educação: Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. Brasil: Ação Educativa, 2016. Cap. 3. p. 01-249.

CARBONI, Florence. **A linguagem escravizada: língua, história e poder e luta de classes**. 21. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003. 152 p.

BRASIL, Constituição da república federativa do Brasil. 1988, Brasília.

DOUGLAS, José; MELO, Aísha Kaderrah Dantas; LUCIMI, Marizete. **UMA BREVE REFLEXÃO RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1960-2000): IMPLICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS**. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. *Anais Eletrônicos* – ISBN 978-85-7745-551-5. João Pessoa: Anais Eletrônicos, 2012. v. 5, p. 01 - 15. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019

FERNANDA SUCUPIRA (São Paulo). *Sempre Viva Organização Feminista*. **MULHERES DO CAMPO CONSTRUINDO AUTONOMIA: EXPERIÊNCIAS DE COMERCIALIZAÇÃO**. 2016. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Mulheres-do-campo-web-1.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

FOGLIATTO, Débora. **Desigualdade no trabalho doméstico**. 2018. Disponível em: <www.sof.org.br/2018/09/12/desigualdade-no-trabalho-domestico>. Acesso em: 11 fev. 2019.

GADOTTI, Moacir. **A concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. 207 p.

GUEDES, Claudia Rosane. **A imagem social de mulheres negras universitárias: a silhueta esculpida durante o processo de formação**. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Enfermagem, Centro Biomédico Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Cap. 01.

MARQUES, **Permanência universitária ainda é desafio para mulheres negras**, disponível em <https://www.pt.org.br/permanencia-universitaria-ainda-e-desafio-para-mulheres-negras/> (2018)

MANACORDA, Mario Aligheiro. **A História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias Atuais. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola**, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

PPP. **PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**. 2013. Disponível em: http://www2.ufersa.edu.br/portal/view/uploads/setores/26/PPC_LEDOC_FINAL_2013_1.pdf f>. Acesso em: 09 dez. 2018.

SILVA, Daiane Severo da. **GÊNERO, RAÇA E CLASSE**: Discursos de Mulheres Negras Acadêmicas e Mulheres Negras Comunitárias. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Sociais, Unidade Acadêmica de Pesquisa e PÓS-graduação Programa de PÓS-graduação em Ciências Sociais Nível Mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2016. Cap. 02. Disponível em: <ile:///C:/Users/Francisca/Desktop/textos%20para%20o%20tcc/tese%20para%20leitura%20tcc.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

SANTOS, Thais Calixto dos. **UNIVERSIDADE, TERRITÓRIO E EMANCIPAÇÃO: QUILOMBOLAS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes e Ciências, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Programa de PÓS-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre A Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Cap. 4.

SILVA, Maura; TERRA, Movimento Sem. **Educação**: escolas do campo. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>>. Acesso em: 11 fev. 201