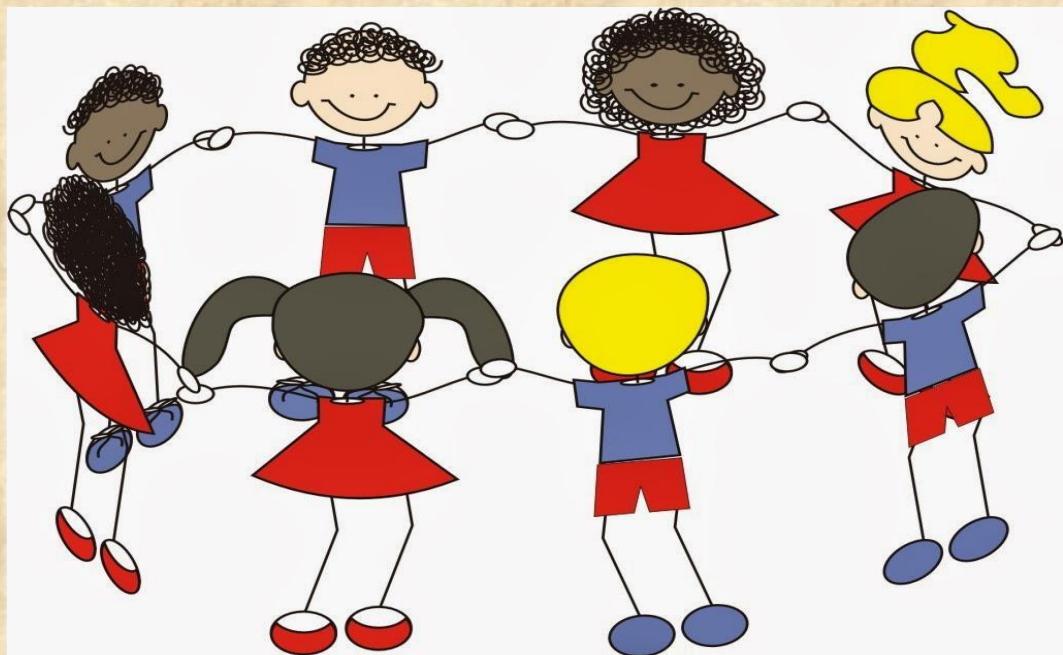




**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CPF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO -
PPGEDUCAMPO**

MARLY DOS SANTOS NUNES

MATERNIDADE NEGRA E VIDA UNIVERSITÁRIA: A Ciranda bell hooks e as mulheres negras camponesas e a permanência no Mestrado Profissional em Educação do campo.



AMARGOSA-BA
2023

MARLY DOS SANTOS NUNES

MATERNIDADE NEGRA E VIDA UNIVERSITÁRIA:

**A Ciranda bellhooks e as mulheres negras campesas e a permanência no Mestrado
Profissional em Educação do campo**

Relatório final apresentado no Programa de Pós-Graduação-Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP) como requisito para obtenção de grau de mestre.

Orientadora: Prof. (a) Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi

AMARGOSA-BA
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Nunes, Marly dos Santos

N972m Maternidade negra e vida universitária: a Ciranda bell hooks e as mulheres negras camponesas e a permanência no Mestrado Profissional em Educação do Campo / Marly dos Santos Nunes. – Amargosa, BA, 2023.

99 f.: il. color.

Orientador: Profª. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi.

Relatório Final de Pesquisa (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, 2023.

Bibliografia: p. 91-94.

1. Educação do campo. 2. Maternidade. 3. Mulheres negras.

I. Givigi, Ana Cristina Nascimento, (orient.). II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 370.91734

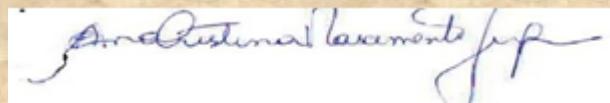
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – CFP/UFRB, 2025.

Bibliotecário: Diogo Lima (CRB-5/BA-2901)

MARLY DOS SANTOS NUNES

MATERNIDADE NEGRA E VIDA UNIVERSITÁRIA: A Ciranda bell hooks e as mulheres negras camponesas e a permanência no Mestrado Profissional em Educação do campo

BANCA EXAMINADORA

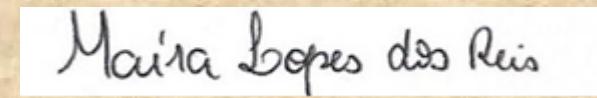


Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi (Orientadora)

PPGEDUCAMPO – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Profª Drª Karina de Oliveira dos Santos Cordeiro
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (membro interno)



Profa. Dra. Maíra Lopes dos Reis – Examinadora Externa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu Deus por ter me proporcionado à oportunidade de chegar até aqui. (PORQUE DELE, POR ELE, PARA ELE SÃO TODAS AS COISAS). Com carinho especial, agradeço à Professora Dr^a. Kiki Givigi por sua dedicação, paciência e incentivo ao longo de todo o processo de criação deste trabalho. Deixo também minha profunda gratidão à banca examinadora que se dispôs a participar deste momento tão importante da minha vida acadêmica.

Agradeço grandiosamente à minha família, que estiveram sempre comigo nas horas difíceis, e acima de tudo incentivando a continuação da minha formação. De maneira especial, agradeço o apoio da minha mãe Maria Martiniano; do amor da minha vida, meu filho Rafael Nunes, o qual foi minha inspiração para realização deste trabalho, do agradeço as minhas irmãs, Juliana Silva e Maurina Nunes por cuidar do meu pequeno durante minhas aulas de campo, bem como em outros momentos. Tenham a certeza que jamais me esquecerei do amor e paciência de vocês.

A minha irmã Marilene Nunes, obrigada meu amor por ter abrindo mão de suas muitas atividades para estar me ajudando.

Em suma, agradeço a todos os meus amigos, em especial minhas amigas Viviane Santana e Flavia Ferreira, que sempre me incentivaram a não desistir! As mulheres participantes deste trabalho. Aos colegas e professores do PPGEducampo meus sinceros agradecimentos. Muito obrigada!

RESUMO

Conciliar a maternidade e a vida acadêmica tornou-se uma complexa empreitada para as mulheres. Em se tratando das mulheres negras e camponesas tal tarefa é ainda mais desafiadora. Dentre as barreiras enfrentadas, encontra-se o modelo de ensino superior, a ciência moderna que vem excluindo as mulheres do trabalho científico em uma sociedade que restringiu (e ainda restringe) as mães ao trabalho doméstico e as mulheres negras à inferiorização e violência. Deste modo, originam-se as desvantagens que as mulheres mães negras têm acumulado em sua trajetória acadêmica. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo compreender como as mulheres/ mães negras do Mestrado Profissional em Educação do Campo conciliam maternidade/ vida acadêmica e a (in) existência de políticas públicas nesse contexto da Pós graduação. Depois disso, traçar com elas, por meio da pesquisa- ação um Projeto de Ciranda, o qual denominaremos bell hooks, o qual tem como objetivo oferecer um espaço educativo de cultura e formação, de cuidado e de recreação educativa para as/os filhas e filhos da/os discentes regularmente matriculadas no Mestrado Profissional em Educação do Campo, UFRB-CFP, durante as Etapas de Tempo Universidade.

Palavras-chave: maternidade e vida acadêmica; mães negras na pós-graduação; mães negras na universidade; educação do campo; Ciranda bell hooks

ABSTRACT

Balancing motherhood and academic life has become a complex undertaking for women. When it comes to black and rural women, this task is even more challenging. Among the barriers faced are the higher education model and modern science, which has excluded women from scientific work in a society that has restricted (and still restricts) mothers to domestic work and black women to inferiority and violence. This is how the disadvantages that black mothers have accumulated throughout their academic careers arise. Therefore, this work aims to understand how black women/mothers in the Professional Master's Program in Rural Education reconcile motherhood/academic life and the (in)existence of public policies in this context of postgraduate studies. After that, we will outline with them, through action research, a Ciranda Project, which we will call bell hooks, which aims to offer an educational space for culture and training, care and educational recreation for the daughters and sons of students regularly enrolled in the Professional Master's Degree in Rural Education, UFRB-CFP, during the University Time Stages.

Keywords: motherhood and academic life; black mothers in graduate studies; black mothers at university; rural education; Ciranda bell hooks

LISTAS DE SIGLAS

- ABPN-** Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as.
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BDTD-** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CALHL** – Centro de Arte, humanidade de Letras.
- CCS**- Cadastro de Clientes do Sistema Financeiro Nacional.
- CEP-** Centro de formação e professores.
- CETENS** - Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade.
- CETEC**- Centro tecnológico de Minas Gerais
- CECULT**- Centro de Cultura, Linguagem Tecnologias Aplicadas.
- CEB-** Câmara de Educação Básica.
- CONSUNI**- Conselho Universitário.
- CCAB-** Companhia das Cooperativas Agrícolas do Brasil.
- CNE**- Conselho Nacional de Educação.
- CNPQ**- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EUA**- Estados Unidos das Américas.
- GEA**- Gratificação Especial de Atividade.
- IES**- Instituição de Ensino Superior.
- IIBA**- Instituto Internacional de Analise de Negócios.
- IFES**- Instituto Federal do Espírito Santo.
- IEAB**- Igreja Episcopal Anglicana do Brasil
- ENEM**- Enxame Nacional do Ensino Médio.
- RG**- Registro Geral.
- SISU**- Sistema de Seleção Unificada.
- SBP**- Sociedade Brasileira de Pediatria.
- PPC**- Projeto Pedagógico Curricular.
- PRONERA**- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- PROCAMPO**- Programa de Apoio à formação superior em Licenciatura em Licenciatura em Educação do Campo.
- PDI**- O Plano de Desenvolvimento Institucional.
- PROPAAE**- Pró- Reitora de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis.

PPP- Projeto Político Pedagógico.

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso.

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNB- Universidade de Brasília.

SUMÁRIO

1 CONCEITUANDO MEMÓRIA.....	9
1.1 Memória Coletiva.....	10
1.2 Identidade, Cultura e Pertencimento.....	12
1.3 Memórias de Mim: como tornei-me a mulher mãe negra que sou: uma introdução a cirandar	13
2 “ASSALTO”	20
2.1 A Infância Acabou, e Agora José?	22
2.2 A Chegada na Capital	24
2.3 Meu Filho e Eu.....	26
2.4 O Caminho de Uma Mãe de Volta à Escola	28
2.5 Universidade, Maternidade e Conhecimento	30
2.6 O Exercício da Lupa (a fé que muda tudo)	33
3 MATERNIDADE, ACADEMIA: SER MÃE NEGRA NA UNIVERSIDADE	35
3.1 O que já se tem falado sobre maternidade	44
3.2 História dos direitos da criança	46
3.3 Percurso Metodológico	49
3.4 Ciência e Paradigma Emergente.....	50
3.5 Mulheres, Feminismos e Ciência	56
3.6 Pesquisa Qualitativa	59
3.7 Pesquisa-ação	60
3.8 Pesquisa de Campo.....	61
3.9 O Local de Produção da Pesquisa	62
3.10- Sujeitos de Pesquisa e Instrumentos de Pesquisa.....	66
4 O QUE OS DADOS REVELAM	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
6 O PRODUTO.....	83

6.1 Objetivo geral:.....	88
6.2 Objetivo Específicos:.....	88
6.3 SUJEITOS.....	88
6.4 METODOLOGIA.....	89
REFERÊNCIAS	91
ANEXO	95
LISTA.....	96

1 CONCEITUANDO MEMÓRIA

Sobre Memória, estudos de Carvalhal (2006), dão conta que existem três tipos de estruturas que possibilitam a função de armazenamento: a memória sensorial, a memória de curto prazo e a memória de longo prazo. Deste modo, quando uma informação chega aos órgãos dos sentidos, esta é guardada no mesmo instante.

As informações arquivadas pela memória sensorial são como imagens constantes e geralmente desaparecem em menos de um segundo, contanto que sejam transferidos imediatamente para um segundo sistema de memória, a memória de curto prazo, apontada como o centro da consciência, capaz de conter tudo aquilo que sabemos: pensamentos, informações, experiências, entre outros.

O arquivo da memória de curto prazo cobre uma quantidade de dados por curto prazo (em torno de quinze minutos), que pode ser estendido pela repetição. Além da função de armazenamento, a memória de curto prazo realiza funções como as de um executivo central, introduzindo e recuperando conteúdo de um terceiro sistema mais ou menos permanente, a memória de longo prazo.

Sendo assim, para uma informação transcender da memória de curto prazo para a memória de longo prazo não bastam repetições, é necessário um tratamento mais profundo, que envolva maior atenção e reflexão quanto aos significados e aproveitamento dos itens que já estão na memória de longo prazo, por parte da pessoa que memorize. A despeito de que o processamento profundo seja uma forma de recuperar algo da memória, a repetição simples e desatenta pode ser suficiente para transferir informações para o arquivo de longo prazo.

Contrapondo a afirmação supracitada, Freud (1914), em sua obra “Recordar, repetir e elaborar”, apresenta uma aplicação no surgimento da prática psicoterapêutica, demonstrando assim, a importância da transferência neste processo. Neste momento oportuno, Freud ainda apresenta uma mudança no mecanismo exercido pela memória, demonstrando ainda mais seus componentes inconscientes, acrescentando na sua teorização o conceito de repetição, ou de “compulsão à repetição”.

Para Freud, o ato de repetir é uma forma de recordar em ato, isto é, o indivíduo não mais rememora o que esqueceu ou reprimiu, mas sim reproduz enquanto uma ação, repetindo sem necessariamente saber que o faz. Tal descoberta demonstra um avanço na questão da memória, já que evidencia pela tríade a funcionalidade da memória pela via inconsciente.

A compreensão freudiana acerca do aparelho psíquico tem como hipótese central a crença no papel organizador da memória, sendo esta vista como uma série de sistemas, dotados de propriedades distintas, signos perceptuais, inconscientes e pré-conscientes (Gabbi Junior, 1993).

Freud apresenta em seus primeiros rascunhos sobre teoria, a construção de um modelo para a memória, o que aconteceu no final do século XIX. Segundo o mesmo, o mecanismo psíquico parte de um processo de estratificação, em que Freud pensa nas sucessivas transcrições como modo de funcionamento de diferentes fases: a memória não preexiste de maneira simples, mas múltipla, estando registrada em diversas variedades de signos (Freud, 1896/1996). Neste ínterim de sua obra, Freud destaca as características topológicas do mecanismo psíquico, em que a memória é parte integrante. O que seria a possibilidade de acesso, na atualidade, ao evento ocorrido em outras épocas (Farias 2008).

Deste modo, foi no ano de 1925, em seu texto sobre o “Bloco Mágico”, que Freud se propõe a descrever o mecanismo da memória ao qual faz analogia deste com o aparelho que constitui a base dos sistemas consciente, pré consciente e perceptual, descrevendo assim o bloco mágico como sendo formado por uma prancha de cera escura por cima da qual se sobrepõe um papel encerado e uma lâmina de celuloide, com mecanismo funcionando a partir da pressão de um instrumento pontiagudo sobre sua superfície.

Os cortes resultantes tornam-se visíveis pelo contato do celuloide e do papel encerado com a base de cera. Todavia, quando levantada à folha de cobertura da prancha de cera, a escrita desaparece, permitindo assim fazer uma nova inscrição no Bloco Mágico.

1.1 Memória Coletiva

Carvalhal (2006) cita Halbwachs, afirmando que a memória individual existe a partir de uma memória coletiva, uma vez que as lembranças são organizadas no interior de um grupo. A memória individual é atrelada a uma intuição sensível, pois existe na base de toda lembrança o chamado a um estado de consciência genuinamente individual, diferenciando-se das percepções nas quais entram elementos do pensamento social.

Tal sentimento de certificação é o que assegura a harmonia do grupo, esta unidade coletiva, arquitetada pelo pensador como o espaço de conflitos e influências entre uns e outros. Neste ínterim, a memória individual, instalada a partir das referências e lembranças próprias do grupo, menciona a um ponto de vista acerca da memória coletiva.

Corroborando com o texto, estudos de Halbwachs (2004), dão conta que as lembranças podem ser reconstruídas ou simuladas, partindo-se da vivência em grupo. Desse modo, podemos criar representações do passado baseadas na percepção de outras pessoas, naquilo que imaginamos que aconteceu ou internalizando representações de uma memória histórica.

Halbwachs (2004), alerta para o fato de que não há memória que seja simplesmente imaginação pura e simples; todo este processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito, pois, segundo o mesmo,

“Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se tratando de acontecimentos nos quais só estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” HALBWACHS (2004, p. 26).

Ainda sobre memória, estudos de Kessel (200-) afirmam que a memória coletiva tem uma importante função de contribuir para o sentimento de pertença a um grupo de passado comum, que compartilha memórias. Para a autora, existe um sentimento de identidade no indivíduo fundamentado numa memória compartilhada não apenas no campo histórico, mas, principalmente, no campo simbólico.

Kessel acredita que a memória se modifica e se rearticula conforme a posição que ocupamos e as relações que formamos em diferentes grupos dos quais fazemos parte, e está contido nas questões inconscientes, como o afeto, a censura, dentre outras. As memórias individuais se nutrem da memória coletiva e histórica e incluem elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo, tornando a linguagem como um dos elementos mais importantes, que afirmam o caráter social da memória.

A autora faz questão de pontuar algumas características concernentes à memória individual e coletiva e as suas tensões com a memória histórica, aquela que estamos habituados a encontrar nos livros didáticos e nos livros de História do Brasil. Kessel destaca que durante muito tempo, os estudos de História priorizavam os documentos escritos, os objetos, os vestígios que possibilitassem ao historiador realizar o seu trabalho. No entanto, foi a partir de meados do século XX que grupos de historiadores começaram a questionar tais procedimentos na medida em que eles suprimiam da história os grupos oprimidos, minoritários e os temas relativos ao cotidiano, às mentalidades e às experiências dos diferentes grupos.

Neste víeis, seu foco regressou para a memória coletiva dos grupos acessível, principalmente, pela utilização das metodologias alternativas ao trabalho estrito com documentos, como é o caso dos trabalhos apoiados na metodologia de história oral, e assim surgiram às histórias de mulheres, negros, trabalhadores ao invés de se conformar numa grande narrativa comum a todos, passaram a acolher e dar existência e visibilidade às várias narrativas. KESSEL, (200- p. 5)

Kessel acredita que a Memória individual e coletiva se alimenta e possui pontos de contato com a memória histórica e são socialmente negociadas. Conservam informações relevantes para os sujeitos e apresentam por função crucial garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertença entre seus membros. Abrangem períodos menores do que aqueles tratados pela história. Logo, a memória histórica tem no registro escrito um meio fundamental de preservação e comunicação.

Sendo assim, entende-se a importância da memória individual para a construção da memória coletiva/social, considerando que as lembranças são constituídas no interior de um grupo e tem a linguagem como seu meio de socialização. As memórias são muito importantes para manter uma boa saúde mental, visto que, quase sempre, nos trazem momentos de felicidades.

1.2 Identidade, Cultura e Pertencimento

Discutir sobre identidade é um assunto muito amplo, pois a identidade é transitória como uma metamorfose de um ser. Hall (2002), ao abordar sobre identidade em seu livro identidade pós modernidade, relata que existem três tipos de identidade em que estão relacionadas aos diferentes períodos históricos. A primeira está relacionada ao sujeito iluminista, que nada mais é que a identidade como o centro do interior do homem, a qual o homem nasce com ela e permanece até o fim da sua vida, a segunda trata da identidade do sujeito sociólogo que continua o núcleo do interior do homem mais é formada pela interação da sociedade, e a terceira trata-se da identidade do sujeito pós-moderno da atualidade. Neste contexto, a identidade passa a ser fragmentada, na qual o indivíduo passa a ter várias identidades, algumas contraditórias e mal resolvidas.

Ainda sobre identidade, estudos de Baumam (2005) dão conta que, “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em

nossa volta é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas" (BAUMAN, 2005, p. 19).

Quando Baumam diz que a identidade flutua no ar e algumas são de nossas escolhas e outras são infladas e lançadas pelas pessoas em volta, trago em minha memória o processo de escravidão sofrido por nossos antepassados escravos, e lembro-me também nos dias atuais o quanto somos rotulados de uma identidade em que não é nossa.

Cultura, uma palavra tão pequena com várias versões e características. A cultura em si é algo que nasce nos seres humanos, em que este presente desde os festejos, comidas e crenças, o ato de expressar cultura é algo flutuante, porém muitas vezes são presos ao querer expressar nossa cultura. Hall (1996), ao falar sobre as identidades culturais e os pontos de identificação são considerados instáveis. Para ele as mesmas são feitas no interior do discurso da cultura da história.

1.3 Memórias de Mim: como tornei-me a mulher mãe negra que sou: uma introdução a cirandar.

Sempre com os pés descalços, magra como um "bem te vi", (era assim que minha mãe me descrevia), estava sempre correndo de um lado para o outro atrás dos meus irmãos "machos", com exceção do meu irmão mais velho, que não se dava às essas brincadeiras. Ele sempre foi amoroso comigo. Assim como Maya Angelou, em sua obra “Eu sei porque o pássaro canta na gaiola” destaca sobre a cumplicidade com seu irmão mais velho, são dele as memórias que tenho de cuidado e afeto na minha infância. E por ser diferente da *macholandia* tradicional, carregava sobre si palavras de cunho pejorativo, além de ser taxado por nosso pai de “mulherzinha”, como se isso fosse algum defeito.

Minha mãe gritava:

-Volta aqui sujeita, deixa de ficar correndo por aí como se fosse "moleque macho". Eu corria por aquelas terras, como se não tivesse começo nem fim. Meu pai era proprietário de boa parte delas, e minha avó paterna também. Era um espaço plano em sua grande maioria, cheio de árvores frutíferas, lagoas e riachos. O nome da comunidade é Cambáuba e fica localizada a treze quilômetros da cidade.

Não nasci nesta comunidade, minha mãe conta que nasci em outra, chamada Água Sumida e, quando eu tinha um ano de idade, minha família mudou-se para Cambaúba. Ela

conta que, quando tinha mais ou menos dez meses de idade, fiquei doente e não me alimentava, então, ela fez uma promessa para santa Izabel (mãe de São João), pois segundo minha mãe a santa tinha obrigação de me curar, pois nasci nos festejos juninos. Ela prometeu que se eu voltasse a me alimentar ela iria de joelhos, da cozinha à “sala dos santos” (sala onde ficavam as imagens dos “santos”), comigo no colo, acender um cartão de velas. E não é que eu voltei a comer? O detalhe, é que, segundo meu irmão mais velho, quando minha mãe fez a promessa, morava em uma casa bem pequena, de três cômodos, e quando teve que pagá-la ela já estava morando em uma casa maior, eu havia crescido e engordado, estava pesada. Meu irmão mais velho conta que minha mãe dava dois passos de joelhos e parava para se lamentar da promessa sem jeito que havia feito.

Eu não dava ouvidos para aquela falação da minha mãe, só queria brincar de cavalo de pau, subir nas árvores, banhar na lagoa até ficar com as pernas cheias de lama e sanguessugas. Sabia que ao chegar em casa, a surra era certa. Minha mãe mandava-me buscar o cipó que eu iria apanhar. Ela sempre fazia-me escolher os mais resistentes. Cipó vermelho engraxo de licurí, castanha do reino, cipó de araçá, ou qualquer outro que envergasse, mas não quebrasse.

Minha mãe parecia que fazia um mapeamento para saber onde se encontravam os piores cipós da região para mandar-me buscá-los para arrancar meu próprio ‘côro’.

Ela, minha mãe, tinha um conhecimento vasto de cipós e algumas plantas nativas daquela região. Os cipós, bem como as plantas, nasciam naturalmente nas matas. Naquela época, o desmatamento não era tão alarmante como nos dias atuais. Minha mãe sempre destacava que seu conhecimento sobre plantas e cipós partiu da minha avó (sua mãe) que, segundo ela, era filha de uma cabocla do mato, que fora pega a *dentes de cachorros*. Lembro-me que sempre ela usava essa expressão quando estava danada: “Não brinca comigo, que sou caboclo do mato”!

Ela dizia:

- Vá buscar seu de-comer, referindo-se ao cipó.

Eu me fazia de sonsa e respondia:

- Não *tô* com fome não mãe. Chupei um bocado de manga! Naquela região havia bastante manga. Na propriedade do meu pai tinha apenas dois pés, mas, eu pegava na vizinhança. Nas terras do meu pai o que predominava na época era plantação de cacau e mandioca.

Ela já virada no *mói de coentro* respondia:

- Não se faz de besta não sua infeliz das *costas ôca* ou tua surra vai ser dobrada!
Passa logo! Vai à divisa e pega aquele renovo de castanha do reino!

Em sua obra “Tudo sobre o amor” (2000) bell hooks traz o relato sobre uma ocasião onde a mesma encontrava-se numa festa, com convidados majoritariamente escolarizados e bem remunerados, de diversas raças e gerações. bell conta que, em um momento, foi levantada a questão de bater para disciplinar crianças, e então, a partir deste momento surgiram vários “pontos de vista” na perspectiva de justificar as mais diversas formas de agressão a criança.

“[...] Os homens fizeram a defesa mais ferrenha da punição física. As mulheres, especialmente as mães, falaram de bater como último recurso, mas indicaram que o empregavam quando necessário”. HOOKS (2000, p. 44).

bell relata que a partir do discurso de um dos homens presentes naquele evento, percebeu a oportunidade de tecer uma crítica quando o mesmo se vangloriava das surras agressivas que levara da mãe, acrescentando que “foram boas para ele”. A autora destaca que, tais questões refletiram de forma negativa naquele indivíduo, considerando que o mesmo havia se tornado um “um misógino que detesta mulheres”.

bell segue afirmando que “

[...] Embora seja simplista demais supor que só porque apanhamos na infância nos tornaremos adultos que batem, queria que o grupo reconhecesse que ser agredido fisicamente ou abusado por adultos na infância tem consequências nocivas para nossa vida adulta”. HOOKS (2000, p. 44).

A autora supracitada destaca que, em outro momento, naquele mesmo evento, a mesma fez uma pergunta hipotética para aquele grupo, a fim de saber se ocorresse de um homem beliscar sua namorada ou esposa com toda sua força, aquele ato de configuraria como coercitivo e abusivo. Porém, não conseguiam reconhecer o que havia de errado com o fato de um adulto machucar uma criança dessa maneira. Enfim, a hipocrisia.

Outro fato estarrecedor desta narrativa é que segundo bell, todas as pessoas naquele evento, possuíam ensino superior, em sua maioria se diziam progressistas, defensoras dos direitos civis e do feminismo. Todavia, quando se tratava dos direitos das crianças, tinha um padrão diferente.

bell segue afirmando que

“Um dos mais importantes mitos sociais que precisamos desmascarar se pretendemos nos tornar uma cultura mais amorosa é aquele que ensina os pais que abuso e negligência podem coexistir com o amor. Abuso e negligência anulam o amor. Cuidado e apoio, o oposto do abuso e da humilhação, são as bases do amor. Ninguém pode legitimamente se declarar amoroso quando se comporta de maneira abusiva. Porém, em nossa cultura, pais fazem isso o tempo todo. As crianças escutam que são amadas, embora estejam sendo abusadas”. HOOKS (2000, p. 45).

Compreende-se desta forma que, as ações praticadas pela minha mãe representavam uma cultura já legitimada socialmente, ou seja, a “educação” através da violência.

Porém, mesmo apanhando praticamente todos os dias, eu não deixava de *traquinar*. No entanto, tinha algo que eu não conseguia compreender. Porque em meio a tantos irmãos, que aprontavam as mesmas traquinagens, apenas eu era punida severamente?

Já os meus irmãos cortavam meu barato nas brincadeiras e atividades mais legais, como por exemplo, subir no pé de jaca para comer a fruta.

- Tú vai ficar aí no chão!

- Por quê? -perguntava eu.

- Porque se tu sendo mulher subir, as jacas vão ficar todas rachadas!

Eu ficava no chão, arrasada, chorando e, no fim, quando eles se saciavam em cima do pé de jaca, jogavam o resto para mim. Caia no chão, ficava *tudo* machucado, mas eu comia mesmo assim, aqueles bagos misturados com lágrimas, catarro, terra e muita raiva por ser uma menina *rachada*, como dizia minha mãe em seus momentos de fúria.

Sim, a minha mãe era quem colocava essas ideias na cabeça dos meus irmãos. Para ela, tudo que era sinônimo de ruim, errado, negativo e feio era atribuído à mulher. Eles eram crianças, assim como eu. Não tínhamos grande diferença de idade, até porque minha mãe tinha filhos praticamente todos os anos.

Certa vez, de tanto ouvir dizer que se a pessoa passasse por baixo do arco-íris mudaria de sexo, eu coloquei na minha cabeça que, assim que avistasse um arco-íris no céu, iria passar por baixo para me transformar em menino.

Quando chovia, fitava meus olhos no céu à espera do danado do arco-íris, mas ele quase nunca aparecia. Eu sempre perguntava, aleatoriamente, na expectativa de alguém responder:

- Onde será que a gente encontra o começo do arco-íris?

Aí alguém respondia:

- Parece que ele está bebendo água lá na represa de Dr. Paulo.

Sempre que aparecia um arco-íris, eu fazia a mesma pergunta, e o danado estava sempre tomando água em alguma represa.

- Agora danou-se! Pensava eu todas às vezes, que morria de medo de represa. Nunca que eu iria passar por baixo do arco-íris, nem morta!

Meus irmãos, por sua vez, não deixavam de me atormentar. E se tinha outra coisa no mundo que eu tinha mais medo do que de represa, era da guerra. Eu nem sabia o que era uma guerra, mas, na minha casa tinha um rádio de pilha, onde meu pai ouvia a Voz do Brasil, e também tinha uma televisão preta e branca que era ligada de vez em quando, na bateria de carro. Eu sempre via aqueles soldados em fila, batendo continência na televisão, e meus irmãos diziam que aquilo era a guerra. Eu ficava apavorada. Diziam que a guerra viria me buscar, porque eu era menina.

-kkkkkk, riam debochadamente, a guerra vem te matar! Dizia um dos meus irmãos.

-Por quê? -perguntava eu.

- Porque *tu* é mulher! Mulheres não servem para guerra!

Eu ficava apavorada e replicava:

- Então, a guerra vai matar mãe também? Porque ela também é mulher!

Eles respondiam em coro: - Mãe, não! Ela não é homem, mas tem filhos homens. Já tu, não vai serve para nada, vão te matar!

Diante de tanto terror que meus irmãos inventavam, eu sempre buscava alternativas para mim "safar" da maldita guerra, porém, eles sempre arrumavam um jeito de lançar meus planos por terra.

- Já sei, vou cavar um buraco dentro da roça de cacau, cobrir com as folhas, assim a guerra não me acha!

- Não adianta. Os homens da guerra fazem um molho de pimenta de cheiro e jogam para cima, aí você vai começar a espirrar e eles vão te encontrar e te matar! Continuavam

eles a me assombrar. A pimenta de cheiro era uma pimenta bastante forte e quando minha mãe a usava para fazer molho, ao amassar com o machucador, eu começava a espirrar.

Percebe-se através das falas dos meus irmãos a prática da violência psicológica pelo fato de ser mulher, usando do poder masculino (machismo) legitimado pelas situações de violência que presenciavam do meu pai contra minha mãe.

Por sua vez, minha mãe dava continuidade às cenas de torturas psicológicas. Certa vez, ela me mandou matar uma galinha, mandou cortar o pescoço com uma faca afiada. Eu fiquei com dó da galinha porque ela era minha amiga. Eu brincava com ela rodeando a casa, enfiada debaixo do braço, e a minha mãe por pura maldade me fez matá-la. Cortei o pescoço da galinha, porém, ela não morreu ficou esperneando. Quando menos imaginei, recebi uma tapa no meio da cara dado por minha mãe. *Tu não serve para nada!* Bradou ela.

-Tu vai apanhar todos os dias do teu marido, pois não sabe nem matar uma galinha.

Todas essas questões me deixavam cada vez mais com ódio de ser mulher, pois todas as coisas que eram bacanas eu era proibida de fazer. Era proibida de brincar as brincadeiras mais legais, por que eram "brincadeiras de meninos" e, além do mais, eu não suportava o fato de saber que eu poderia apanhar do meu marido porque eu via meu pai constantemente agredindo a minha mãe, tanto físico quanto psicologicamente e eu não queria isso para minha vida. Preferiria viver só. Às vezes me pegava em meio a pensamentos, onde eu era bem velhinha, e morava numa casa no meio do nada, criando meus animais de estimação, uma vaca, um peru e um porco.

E, em meio a todos esses pensamentos, eu tentava achar maneiras de um dia me livrar daquela situação que era para mim um tipo de cárcere. No entanto, em minha mente, não enxergava outra solução para mulher a não ser viver sofrendo humilhada por um homem, criar seus filhos sozinha, enfrentando dificuldades, como era o caso da minha mãe.

Meu pai, por sua vez, todas as vezes que largava minha mãe, arrumava um filho com outra mulher, era sempre assim. Vivíamos inseridos dentro de um contexto terrível e cotidiano de violência doméstica. Recordo-me de uma vez que aconteceu uma briga muito feia entre meus pais, na qual ele acabou ferindo minha mãe no pescoço, com um corte vertical de facão. Lembro-me que estava chegando da fonte onde buscávamos água para beber, bem como lavar roupas e tomar banho. Quando chegamos em casa nos deparamos com nossa mãe no chão sangrando. Desesperado, meu irmão mais velho saiu gritando e foi cortar um pé de banana novo para estancar o sangue no pescoço da minha mãe as pessoas

mais velhas dizem que a nódoa da banana é boa para estancar sangramentos e foi depois de muita luta que o sangue parou de jorrar. Essas lembranças não são muito nítidas para mim porque eu era muito pequena na época, só me lembro que isso tudo me causou grande revolta, e assim, resolvi me vingar.

Meu pai proibia terminantemente que suas filhas cortassem sequer um fio do cabelo. Ele dizia que as filhas dele não cortavam cabelo, não pintavam unhas e nem iam à porta dos outros. Nesse dia resolvi me vingar. A primeira coisa que fiz foi cortar os meus cabelos. Peguei uma tesourinha que a minha mãe tinha e cortei todo o meu cabelo. Fiquei parecendo um *moleque macho* como dizia minha mãe. Na época eu tinha de sete para oito anos de idade. Entrei no quarto e pude me contemplar no espelho, e pensei: meu Deus será que agora irei ser aceita por meus irmãos, já que estou parecendo um menino, ou vou ser excluída definitivamente não só por eles, mas também por minha mãe, e até mesmo por meu pai?

Em seguida, bem logo, percebia *bagaceira* que havia feito nos meus cabelos e pensei:
- Vixe, agora a mãe vai me matar! Devido os acontecimentos, minha mãe nem percebeu que eu havia cortado os cabelos. Ela ainda estava muito abalada e ferida, literalmente. Meu pai havia nos deixado mais uma vez, e ela estava ali novamente, com a incumbência de sarar as feridas físicas e da alma, bem como de suprir as necessidades de alimentação e cuidado de uma penca de filhos.

Porém, no dia seguinte, quando eu acordei, ela se deu conta da situação, e começou a gritar:

- Menina, o que você fez com esse cabelo? - O que seu pai vai pensar quando te ver parecendo um moleque macho com esse cabelo cortado? Fiquei impressionada porque minha mãe ainda estava preocupada com opinião do meu pai, apesar de tudo que ele havia feito com ela.

- Não foi porque eu quis não mãe! Respondi eu, morrendo de medo de levar uma pisa.

- Passa aqui *nigrinha*, vem consertar esse caminho de rato! Gritou ela.

E assim, a minha mãe começou a ajeitar o corte dos meus cabelos, cortou logo tudo de vez, deixou *joãozinho*. Eu nem liguei, queria mesmo ter o cabelo curtinho. Porém, a minha mãe me obrigou a usar um lenço na cabeça para esconder do meu pai e evitar problemas.

Os dias foram passando, e os meus cabelos começaram a crescer novamente. Então, o meu irmão mais velho fazia tranças, passava ferro quente, ou quando não conseguia o ferro de alisar cabelos emprestados, ele usava uma brasa entre duas colheres para fazer o serviço.

Como havia mencionado antes, meu irmão mais velho, que nesta época tinha onze para doze anos, não participava das barbaridades contra mim, como meus outros irmãos. Ele ficava mais em casa, cuidando dos afazeres domésticos, bem como do bebê, no caso, o irmão mais novo do que eu, que tinha de dois anos e meio para três. Era o único que cuidava de mim, dava carinho, amor e atenção. Mas, quando a minha mãe resolvia que iria pentear meus cabelos, ela puxava muito e dava cascudos.

-Aii mãe, a senhora tá puxando muitoooo!

- Que nada, sua piolhenta, retrucava ela. Reclama não! Quem mandou ter a cabeça cheia de piolho de cigano? Parece que não acaba nunca! Continuava ela, puxando que só. Ela ficava danada, porque eu tinha os cabelos cheios de piolhos. Os piolhos do mundo todo faziam morada na minha cabeça.

Em meio de tantos perrengues, havia também alguns momentos alegres e divertidos na minha família, principalmente nos episódios em que meu pai ia embora de casa. Ele sempre, a cada seis meses se separava de nós, arrumava outra mulher, engravidava a mesma, e logo voltava para casa. Minha mãe, que por sua vez, também estava grávida, o aceitava.

Sim, voltando aos dias de felicidades... Um dos melhores era nas noites de lua cheia, aonde íamos "assaltar" a lavoura da minha avó materna. Nesta época, embora meu pai trabalhasse na lavoura e no jogo do bicho, ele era *pão duro*², só comprava o básico do básico e minha mãe ajudava meu pai na lavoura, porem ele não dava nem um cruzeiro para ela. E assim, passávamos muitas dificuldades para nos alimentar. Ela não demonstrava afeto por nós, seus netos, mas tinha bastante frutas, verduras e legumes no seu quintal. Dinha (era como chamávamos) não nos dava nada, então a minha mãe bolou um plano para assaltarmos a plantação dela. Dávamos sequência ao plano.

2 “ASSALTO”

A roça de minha avó ficava ao lado da propriedade do meu pai, menos de um quilômetro da minha casa. Dava para ir por dentro da plantação de cacau para evitar deixar rastros. O plano era entrar na roça sem deixar vestígios, porque se ela soubesse! A minha mãe dizia que nós não deveríamos deixar nosso rastro na plantação da minha avó, porque ela era feiticeira e faria, certamente, feitiço com o nosso rastro, para que ficássemos com os pés rachados. Então, para realizarmos os assaltos, fazíamos o uso de um sapato de salto alto que a minha mãe ganhou de umas pessoas da cidade, o qual ela o apelidou de ‘dóqui’ por que quando a gente pisava no chão, fazia um barulho *dóqui dóqui dóqui*, e não deixava rastros, só uns buracos no chão. Não tendo nossos rastros, nada de feitiço!

Passávamos por debaixo do arame farpado, um a um. Meu irmão do meio (*Im memória*) era mais sagaz, ia à frente, munido de um pedaço de facão, cheio de ousadia, planejando por onde iríamos iniciar assalto. Não tínhamos medo de nada e de ninguém, a não ser sermos pegos por minha avó. Lobisomem chupa cabras e todo o tipo de assombração que as pessoas diziam que apareciam em noites de lua cheia, nós subestimávamos.

Íamos sempre a cinco. Três iam executar o fato, e dois ficavam vigiando. A divisão para a entrada era feita assim: os mais velhos iam fazer os assaltos, porque aguentavam levar o saco pesado, enquanto os mais novos, assim como eu, ficavam olhando se havia algum movimento na casa da minha avó. Agente fazia uma limpa! Tirávamos laranjas de umbigo arrancávamos as batatas doces, abóboras, cachos de banana da terra, chuchu, cana-de-açúcar e pegávamos os ovos. Só não pegávamos as galinhas, porque as danadas faziam muito barulho. Quando chegávamos em casa, era uma folia, para conferir o que tinha sido saqueado!

- Coloca essas abóboras debaixo da cama, porque se caso o pai de vocês aparecer, ele não vê, dizia minha mãe.

- Hoje aquela bruxa do 71 me pagou o que me deve! Dizia minha mãe com uma expressão de satisfação danada!

No dia seguinte, minha avó ficava *virada numa giraia*, sem entender o que aconteceu na sua plantação. E por incrível que pareça, ela ficava procurando mesmo os rastros, como minha mãe dizia, eu acreditava que era para saber de onde vinha a pessoa que estava lhe assaltando, mas vá lá saber se não era para feitiço!

E assim, agente saboreava alguns dias de mesa farta, graças às astúcias da minha mãe.

2.1 A Infância Acabou, e Agora José?

O tempo passou e tornou-me adolescente. Comecei a estudar na cidade, pois passei para quinta série. Na época tinha onze anos de idade. Como morava na roça, e a escola de lá atendia apenas os alunos da Educação infantil à quarta série do Fundamental I, esse rito seria necessário para dar continuidade aos meus estudos. Comecei a estudar na Escola Estadual Santa Bernadete, no período matutino. Vinha para escola em um ônibus bastante *surrado*, era tanta fumaça, que às vezes pegava fogo no motor. Era um desespero muito grande. Saímos correndo apavorados, quebrávamos as janelas na tentativa de salvar nossas vidas.

Passei a perceber outras coisas, para além das brincadeiras de criança. Via outras meninas arrumadas, os seios começando a crescer, enquanto eu continuava uma *vara lisa*, sem perspectivas. Lembro-me que certo dia, estava sentado na porta de casa, estava triste e chorando, pois achava minha vida uma miséria sem fim. As meninas da minha faixa etária tinham roupas novas, iam às rezas, nas missas, enquanto eu não podia ir a lugar nenhum. Vivia dentro de casa, ainda apanhava muito da minha mãe e continuava a ser ridicularizada por meus irmãos.

Certo dia, vendo tudo que eu passava, uma vizinha que conhecia muita gente na cidade me disse:

- Eu vou arrumar um emprego para você na rua, para você sair desse sofrimento.
- Arruma mesmo que eu vou! Respondi, cheia de expectativa e coragem.

Passaram-se os dias, e a vizinha falou com minha mãe que tinha uma mulher procurando uma menina para cuidar dos filhos delas, e perguntou se minha mãe me deixaria ir.

- Você deixa ela ir, Maria?
- De por mim, já tinha ido! Desdenhou ela.

O dia chegou. Eu estava sentada no batente da porta de casa, quando de repente parou um Chevette, desceu uma moça e perguntou:

- Você quer ir morar comigo menina? Prontamente eu respondi: - Quero!

Entrei em casa correndo e falei:

- Mãe, uma moça veio me buscar para morar na rua com ela, a senhora me deixa ir?

Minha mãe respondeu imediatamente:

- Por mim vai, quem ta te empatando?

Peguei umas poucas roupas que tinha, coloquei-as numa sacola de bolacha *pocazói*, e, com meu chinelo quebrado, entrei no carro com esta mulher e fui morar com ela e sua família. Tinha 15 anos apenas.

Ao chegar nesse novo lar na cidade de Amargosa, fiquei muito impressionada. Tinha móveis que eu nunca havia visto. Ela tratou-me muito bem, mandou-me tomar banho, deu-me comida e, na hora de dormir, colocou-me entre suas duas crianças na mesma cama. Isso para mim foi maravilhoso, me senti acolhida.

Desse modo permaneci nessa casa por dois anos. O casal ia trabalhar, e eu ficava com as duas crianças brincando. Apenas brincava com as crianças não tinha nenhum tipo de serviço para fazer, eles não me obrigavam fazer nenhum trabalho doméstico.

Ela era muito afetuosa comigo e suas crianças também. Mas, como diz o ditado popular *tudo que é bom dura pouco*. Certo dia, minha mãe cismou de me buscar da casa dessa mulher. Disse que os filhos dela não eram cachorro para dar para os outros e, como era menor de idade, fui obrigada a voltar para casa da minha mãe na roça. Os primeiros dias foram bons, mas, como passar do tempo voltaram às agressões, tanto verbais como físicas. Nesta época, havia feito algumas amizades na cidade e resolvi que não queria mais aquela vida de violência e falta de sonhos para mim. Na ocasião uma pessoa falou-me que havia uma senhora procurando uma menina para fazer companhia a ela. Imediatamente me candidatei e fui acertar o trabalho. A senhora falou-me que me pagaria quarenta reais mensais para que eu fizesse companhia para ela, ir ao quintal pegar os ovos da galinha e varrer a frente da sua casa todos os dias. Aceitei na hora. Por mais que pareça ser um valor irrisório, e talvez seja atualmente é como se equivalsessem quatrocentos reais.

Fiquei por acompanhante dessa senhora por dois anos, até que não deu mais certo continuar naquela casa. Ela começou a proibir que eu tivesse amizades, não me dava folgas para passear com minhas amigas. Resolvi retornar para casa da minha mãe na roça, porém, não fazia ideia que tal decisão refletiria na continuidade dos meus estudos, pois nesta época estava cursando o segundo grau, no curso do magistério no Colégio Estadual Pedro Calmon. Tinha dezesseis para dezessete anos, não atinava em nada, como diz Gabriela. E ocorreu que por dificuldades de deslocamento não tive como dar continuidade aos estudos no Curso do magistério.

A prefeitura disponibilizava transporte para os alunos da roça apenas no período da manhã, e o estágio era no turno oposto, e por não possuir recursos financeiros, tampouco uma casa para ficar no período da tarde na cidade, acabei por abandonar o curso. No ano seguinte, iniciei os estudos no curso de formação geral ainda no Colégio Pedro Calmon. Nesta modalidade de ensino, os estudantes têm acesso aos conhecimentos essenciais para sua formação. Porém, no recesso junino acabei indo fazer uma visita a um dos meus irmãos que morava na capital, e acabei ficando por lá. Perdi o ano letivo.

2.2 A Chegada na Capital

No ano seguinte, ainda estava na capital. Tentei a matrícula numa escola do bairro, porém não encontrei, e assim, fiquei por mais um ano afastada da escola. Já era uma moça de dezoito anos.

Nesse meio tempo, acabei conhecendo um rapaz, (que se tornou genitor meu filho), e começamos um relacionamento. No início da relação, ele demonstrava certo grau de agressividade, por meio dos ciúmes possessivos, porém eu achava que aquele comportamento mudaria com tempo. Enganei-me. As coisas só se agravaram.

Certa vez, ele me trancou dentro de casa, sob ameaças de morte. As agressões físicas e psicológicas eram constantes. Eu estava vivendo uma situação de violência doméstica, assim como minha mãe outrora vivera. Embora tivesse uma trajetória atravessada por violência e machismo, agora minha mãe havia abraçado a fé e intercedia pela minha vida e eu sabia que havia uma promessa divina sobre mim.

No entanto, não via possibilidades de escapar daquela situação, pois estava em uma capital, distante da minha família, sem contato, sem dinheiro para pagar passagens para retornar à minha terra.

Passava um filme em minha cabeça, de como aquele momento que eu estava vivenciado, reverberava no meu passado. Diferente da minha mãe, eu queria contar para alguém o que eu estava passando, queria ajuda, mas, percebia que as pessoas em minha volta (vizinhos) estavam cientes da violência que eu sofria, porém, não estavam interessados no assunto. Faziam valer aquele velho ditado escroto. “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”.

Uma oportunidade apareceu num certo dia. Trabalhei escondido para uma fábrica de papéis, fazendo colagem de envelopes. Juntei o dinheiro da passagem, e quando ele saiu para trabalhar, fui até o ponto de ônibus que me conduziria de volta para Amargosa e retornei para minha terra.

Dois dias depois, ao se dar conta de que eu havia partido, o genitor do meu filho veio à minha procura em Amargosa. Ele sabia o nome da roça que meus pais moravam, o ponto onde pegamos o transporte alternativo até lá, pois eu sempre comentava sobre isso, o que facilitou com que ele me encontrasse. Chegando na casa dos meus pais, ele fez a política do bom samaritano, convencendo a todos que era um excelente companheiro, um rapaz exemplar. Na época eu tinha vinte anos de idade, já estava começando a atinar-me para algumas coisas. Eu queria concluir meus estudos, e posteriormente, ir embora para São Paulo. Eu pensava: se eu for embora para lá, esse homem nunca mais me encontra. No entanto, ao tempo em que queria fugir daquela situação, encontrava-me encravada. De um lado estava minha mãe, que acabara de perder seu filho caçula, aos sete meses de vida. (Ariel era o nome dele). Ela estava arrasada com a perda, e ver e saber que eu estava viva e bem, trouxe a ela momentos de alegria, tendo em vista que ela não me via há anos, e as notícias que tinha a meu respeito eram as piores possíveis. No outro, estava aquele que seria o genitor do meu filho, como diz o ditado popular, “apertando a minha mente” para que eu retornasse com ele para Salvador, fazendo mil promessas, e tal. Eu, sinceramente, não queria voltar, não queria mais aquela vida opressora. Retornar à roça foi um renascimento para mim. Como diz Aidil Araújo Lima, em sua obra intitulada *Mulheres Sagradas* “a pessoa se perde quando vive em terra alheia, é como se fosse ninguém”. Andar por dentro dos matos (embora morra de medo de cobras), comer as frutas direto do pé, sentar para descansar debaixo da sombra de uma árvore, era algo que Há tempos me fora subtraído. Porém, fui convencida, até mesmo por minha mãe, a retornar a capital, com a promessa que não mais demoraria tanto para visitá-la.

Nesse processo de idas e vindas, engravidai do meu filho, em meio a um emaranhado de violências. Ao descobrir que estava grávida, pensei que o mundo havia acabado. Não me percebia como mãe, achava a maternidade muito pesada para mim. Quis negar por algum tempo, mas a barriga só crescia e eu tinha que contar para os meus pais, que já estavam desconfiados. Ao falar para minha mãe, ela logo disse:

- Quem não sabe que tu tá buchuda? Com as cadeiras larga desse jeito!

Tentei contornar a situação, mas não havia mais o que ser feito. Agora seria a parte difícil, contar para meu pai. Minha mãe contou que contou para ele. Ficou calado. Mas, estava na cara que ele não estava satisfeito com aquela notícia.

Os dias se passaram, e sempre ouvia os comentários.

- Quando será que o marido dela vai vir buscá-la?

- Tu achas que ele vai voltar mais aqui? Fez o filho e abandonou a abestalhada!

Era cada comentário que eu ouvia, os quais por vezes, me causavam dor e desespero.

- O que será de mim agora meu Deus? Vou criar filho sozinho, sem casa, sem um trabalho, sem formação profissional. Eu estava desconsolada.

2.3 Meu Filho e Eu

O tempo passou, chegou o dia do nascimento do meu filho. Fui ao hospital da cidade sentindo poucas dores, apenas um desconforto. Chegando lá, a médica plantonista levou-me à sala de parto fez o exame de toque e falou que não tinha possibilidade de dar à luz naquele dia, pois não tinha dilatação suficiente. Assim, retornoi para casa e voltaria, se as dores aumentassem. Fui para casa de uma amiga, porque caso isso acontecesse, estava mais próxima ao Hospital. No período da noite, como esperado, as dores se intensificaram, e ao amanhecer, retornoi ao hospital. Ao chegar, fui atendida pelo obstetra e ele relatou que eu continuava sem dilatação suficiente e encaminhou-me para o internamento.

Havia outra mulher para dar à luz naquela sala. Branca, de cabelos loiros. Enquanto conversávamos, ela relatou sobre as suas semanas de gravidez, e disse-me que ela também não estava sentindo dores. Percebi que o caso dela era semelhante ao meu. Porém, na hora de realizar a cesariana, o médico obstetra priorizou por atendê-la. Quando o questionei, o mesmo me destratou dizendo:

- Você deve aguardar as dores se intensificar.

- Quantos anos você tem? Perguntou o médico.

- Tenho 22 anos, respondi.

- Está explicado. Disse o médico. Essas meninas novas ficam tudo querendo entrar na faca. Não querem parir normal. Espere aumentar as dores.

As dores se intensificaram, no entanto, a dilatação não aumentava. Porém, na troca de plantão, um dos enfermeiros ao me avaliar, percebeu que a situação era bastante delicada. Ele preparou um relatório para que, pela manhã, o obstetra pudesse autorizar minha transferência para uma maternidade de referência fora da cidade. E assim aconteceu. Ao amanhecer, o obstetra veio fazer a avaliação (o mesmo que no dia anterior havia dito para aguardar aumentar as dores), acabou me desenganando. Ele disse:

- Eu não me responsabilizo pela vida desta mulher, tampouco pelo bebê que ela está carregando. Pode transferi-la para maternidade em outra cidade!

E assim, fui transferida para uma maternidade, o Hospital da Mulher, na cidade de Feira de Santana/BA. Dei à luz a meu filho, que nasceu com insuficiência respiratória, pois sem perceber, já havia perdido todo líquido amniótico durante a espera da “dor natural”. Eu tive pré-eclâmpsia, mas sobrevivemos. Meu filho ficou por quatorze dias na UTI para fazer tratamentos à base de antibióticos. Durante esse tempo, nenhum dos meus familiares e parentes foi me visitar, (exceto o genitor o meu filho). Sentia-me rejeitada, tinha pensamentos de ficar embaixo de alguma ponte ou casa abandonada com o meu filho quando recebesse alta médica.

Chegou o dia em que recebemos alta médica, e tive que retornar para casa dos meus pais, e o martírio foi junto. Passei a viver as piores humilhações. Meu pai, conversando com minha mãe dizia:

- Quero ver até quando ela vai ficar aqui em casa?!

Ouvi aquelas conversas constantes era como sentir uma faca enfiada ao coração. Estava vulnerável, sem ter para onde ir, com uma criança recém-nascida. Quando meu filho completou nove meses de idade, resolvi que não podia mais continuar naquela situação de humilhação dentro da casa dos meus pais. Pensei em desistir de tudo, mas lembrei-me de que havia uma promessa sobre mim e isso me dava forças para continuar.

Contudo, me peguei novamente em um impasse, pois minha mãe havia se apegado ao meu filho, e ele também a ela, considerando que havia pouco tempo da partida do meu irmãozinho caçula. Pensava em o quanto ela ficaria triste quando eu o retirasse dos seus braços, por outro lado, precisava tomar uma atitude diante aquela realidade. Eu estava me descobrindo

enquanto mãe, vivenciando a maternidade, queria ser uma mãe para meu filho diferente da que eu tive e, estávamos conseguindo, mesmo que a curtos passos.

Meu bebê estava crescendo, balbuciando algumas palavras, observando as coisas a sua volta, e eu não queria que ele sentisse, ou mesmo percebesse que estávamos sendo expulsos todos os dias do lugar onde deveríamos ser acolhidos. Não queria que o meu filho fosse afetado pelos problemas que me atravessaram na infância.

Ouvi comentários que seria inaugurada uma creche na cidade, onde o público alvo seria crianças dos seis meses aos quatro anos de idade. Pedi para minha irmã, que estudava na cidade, que ela procurasse se informar sobre quais seriam os documentos necessários para matrícula. No dia seguinte ela levou os documentos do meu filho e fez a matrícula na creche.

Comecei a procurar minhas amizades do tempo da escola para que elas me ajudassem a encontrar um trabalho em casa de família para mim. Eu não tinha perspectiva de encontrar trabalho em outro espaço que não fosse esse. Tinha muita vergonha da minha aparência física, e também por não ter dado continuidade aos meus estudos. Meu plano era trabalhar, enquanto meu filho ficava na creche. E assim aconteceu, a creche foi inaugurada, encontrei um trabalho, mas não era de doméstica, era em uma pastelaria, e fui dividir o aluguel com uma moça, amiga de uma colega da escola.

2.4 O Caminho de Uma Mãe de Volta à Escola

Passados quatro meses, fiquei sabendo que era possível concluir o Ensino Médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Então fui até uma *lanhouse*, pedi para o rapaz fazer minha inscrição e, meses depois, fui fazer a prova. Ao sair o resultado da prova, fiquei impressionada quando minha amiga me chamou para mostrar as minhas notas do ENEM.

- Mulher, venha ver, olha tuas notas no ENEM, todas boas!

Eu não acreditei, quando me deparei com aquelas notas.

- Olha direito amiga! Acho que essas notas não são minhas não!

E assim, fui conferir o CPF o RG, e não estava acreditando que se tratava de mim, que realmente aquelas notas eram minhas! Soube, então, que aquelas notas seriam suficientes para concluir o Ensino Médio. Minha amiga me inscreveu no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e, para minha surpresa, fui aprovada em dois cursos, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

Acabei optando por cursar Licenciatura em Matemática, pois como tirava notas boas no ensino básico, pensei que me sairia bem na universidade, porém grande foi o engano. Senti muita dificuldade de adaptação no curso. Aqueles axiomas e postulados pareciam ter vindos do além. Sem falar da rotina de estudos, não tinha como acompanhar meus colegas que viravam as noites resolvendo cálculos intermináveis. A falta de empatia por parte de alguns professores e colegas também era bastante forte. Eu era mãe de um bebê, que ficava em tempo integral numa creche, e a noite precisava de atenção. Mas, ninguém tinha culpa disso, ninguém queria saber. Por vezes, me pegava pensando:

- Meu Deus, como eu sou burra! Não estou dando conta das atividades! Como irei dar conta dos estudos, e cuidar de uma criança sozinha?

Por vezes, pensava em jogar tudo para o alto. Sentia-me pequena demais, insignificante para estar naquele espaço. Nesse meio tempo, conheci a Educação do Campo, através de eventos organizados pelo Curso de Pós-Graduação na Universidade. Foi amor à primeira vista. Achava aquele movimento muito potente, muito forte. Queria fazer parte daquilo tudo, pois as discussões teóricas enalteciam os sujeitos do campo, tirava-os do lugar da insignificância, do retrocesso, *do jeca tatu*. Ansiava por aprender sobre aquilo e, futuramente, passar o conhecimento adiante para pessoas que assim como eu, cresceu sendo estereotipadas por ser morador da roça, por sermos agricultores. Para, além disso, conscientizá-los que merecemos uma educação de qualidade, que é direito nosso e dever do Estado, com currículo que considere as particularidades dos sujeitos do campo, boa infraestrutura e profissionais capacitados.

E assim, passaram-se alguns meses, surgiu o edital da Licenciatura em Educação do Campo. Li todo, cada linha, e fiquei encantada com o perfil dos egressos desse curso. Vi que me encaixava perfeitamente, e até pensei que meus "problemas" na Universidade iriam acabar. Não pensei duas vezes, me inscrevi no vestibular, fiz a prova, passei e acabei abandonando a Licenciatura em Matemática.

Consegui me encontrar na Licenciatura em Educação do Campo, no que diz respeito às discussões as teóricas e à produção de conhecimento, porque aquilo fazia parte da minha realidade de mulher do Campo. No entanto, não me senti acolhida com a prática acerca do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do curso e, por vezes, achava contraditório o que estava escrito com a vivência diária, ao me deparar com discursos de alguns professores que não tinham empatia com os alunos. Não consideravam as nossas particularidades, nossas

vivências e nossas experiências. Em se tratando de colegas mães, que assim como eu, levavam suas crias para sala de aula por não ter com quem deixá-los em casa, estas, por vezes, eram constrangidas a sair da sala, quando os bebês começavam a chorar, sob o olhar intimidador de certos professores, e acabava perdendo boa parte da aula. E no momento das avaliações, a cobrança era igual a todos os alunos e alunas que haviam participado de todas as aulas. Isso me incomodava bastante, pois, acreditava que poderia haver um olhar mais sensível por parte do corpo docente, e até mesmo da universidade, considerando as causas e projeto que a mesma defende de universidade inclusiva. Acreditava eu que para incluir mães no ensino superior haveria políticas específicas, tratamento diferenciado. Sabia que havia algo errado ali; se bebês atrapalhavam então qual era o lugar de mães numa universidade inclusiva?

Certa vez levei meu filho para sala de aula, e fui abordada pelo professor, que disse:

- Trouxe o menino hoje não foi?

- Sim eu trouxe, não encontrei com quem deixá-lo, respondi. Eu não sabia que ser mãe e ser universitária seria tão difícil, continuei.

- Você não deve reclamar, faz parte das suas escolhas, assuma suas consequências, respondeu o professor de forma irônica e debochada.

A maneira com que ele falou essas palavras ativou vários gatilhos em minha mente. Pensei, é verdade esse lugar não é para mim, deveria estar em casa cuidando melhor do meu filho não o expondo a essa situação desagradável! Dei-me conta também de que aquelas palavras carregavam um julgo sobre as mulheres e seu corpo e sobre a condição da maternidade. Não esperava aquilo de um professor universitário, mas logo descobri que a universidade é uma construção pouco inclusiva, machista e racista.

2.5 Universidade, Maternidade e Conhecimento

A trajetória histórica das mulheres é recortada pela opressão do machismo, sexismo, violência doméstica e social, dentre tantas outras perseguições e discriminações, assim sendo, discutir sobre a mulher é falar do enfrentamento da dupla jornada de trabalho e das múltiplas responsabilidades que lhes são demandadas no seu cotidiano, por ser vista socialmente como a responsável pelo cuidado do lar, dos filhos, e do trabalho externo que realizamos que, muitas vezes, nos impede de estar em uma universidade. Além disso, é se

deparar com inúmeros julgamentos e normas sobre nossa sexualidade, sobre nosso gênero, cultivados por uma sociedade que vivencia cotidianamente o patriarcado e o mito da democracia racial.

Por muito tempo, fiquei lamentando minha condição de mulher negra, pobre, mãe e universitária, achava que o mundo estava conspirando contra mim. Confesso que até mesmo depois de ter escrito meu Trabalho de Conclusão de Curso, ao me formar na Educação do Campo, ainda me sentia uma vítima da sociedade, principalmente na academia. E foi a partir dessa trajetória de leituras na educação do campo, do encontro com grandes escritoras feministas negras e com a vivencia com outras mulheres pretas, que dei continuidade à virada de chave da vitimização em minha vida e comecei a escrever minha história, que hoje mostro a vocês.

Passaram-se os semestres, e, ao cursar o componente curricular Gênero e Educação do Campo, percebi a oportunidade de falar sobre as estratégias utilizadas pelas mulheres mães da Licenciatura em Educação do Campo, senti a necessidade de falar sobre as angústias, sobre os anseios e a falta de compreensão sofrida por essas mulheres, dentre as quais me encontrava. Senti que precisava problematizar a ausência de estratégias para a educação de mães nos projetos pedagógicos das escolas e da universidade, especialmente. A minha solidão foi substituída pela partilha com minhas iguais. E foi assim que surgiu o meu tema do trabalho de conclusão de curso (TCC) de graduação, o qual teve como objetivo discutir as estratégias de permanência dessas Mulheres MÃes Universitárias.

Li, pesquisei, apaixonei-me pela temática, no entanto, no dia da defesa do TCC, fiquei muito frustrada, pois um pequeno número do corpo docente, bem como discente apareceu para prestigiar o trabalho. Pensei que seria um tema relevante. Fiquei por uma semana de cama deprimida, e não fiz as alterações no TCC sugeridas pela banca de tão grande decepção. Segui.

Ingressei no Mestrado Profissional em Educação do Campo e encontrei-me com as leituras de mulheres potentes como bell hooks, Conceição Evaristo, Geni Guimarães, Shollastique Mukasonga, Aidil Araújo, Gloria Anzaldua, Oyèrónkétsi Oyèwúmí, dentre outras grandes escritoras e percebi a necessidade de rever meu TCC e dar continuidade à discussão sobre mulheres, e, em especial sobre as mulheres mães e negras.

O encontro com estas escritoras negras iniciou-se quando minha orientadora convidou-me para participar do grupo de estudos denominado *Mukanda*, e posteriormente, dei continuidade às leituras no Componente Curricular Estudos Feministas. A Conceição

Evaristo vem descrevendo a história de Ponciá Vivencio, carregadas de marcas, sonhos e desencantos. A Aidil Araújo vem trazendo em forma de narrativas poéticas, expressão de mulheres que a todo instante estão se reinventando. A Gloria Anzaldua destaca dentre outras questões, indagações de como alcançar mulheres escritoras do terceiro mundo. Alice Walker discorre, dentre outras questões, sobre o status da cultura popular sobre as mulheres negras, percebidas como “as mulas do mundo”, “matriarcas”, “supermulheres”, “putas más e cruéis”, “castradoras” e “mães de Sapphire”. A Scholastique Mukasonga vem trazendo histórias de sua vida, como forma de imortalizar a memória de sua mãe assassinada em um genocídio do povo Tutsi, em Ruanda. Na cultura tutsi, o corpo de uma mulher mãe era percebido como algo sagrado. Oyèrónké Oyèwúmí também, dentre outras questões importantíssimas, traz a percepção da mulher mãe enquanto algo sagrado, importante, poderoso dentro da sociedade Yorubá. (IA) Mãe.

Confesso que até o encontro com estas escritoras, não tinha dimensão do que era ser uma mulher negra, do potencial, da força que tem a nossa voz. Percebi que estas mulheres também foram atravessadas por questões que marcaram sua história, e por isso escolheram escrever. E isso é muito forte. Tornei-me apaixonada por elas, e o que é mais interessante, o meu filho compartilha destes momentos de leitura comigo. Ele lê, eu leio para ele, lemos juntos e nos deliciamos nesse banquete literário.

Nesse movimento refletimos sobre as diversas interfaces da construção da nossa identidade. Isso tem corroborado com o seu reconhecimento enquanto negro, considerando que antes de eu adentrar a universidade, meu filho se autoafirmava marrom, laranja ou qualquer outra cor, menos preto. Hoje posso afirmar que me reconheço como mãe e mulher negra, algo que outrora, dentro de mim, estava subentendido, invisibilizado por inúmeras violências e disfarces, que na verdade são formas de controle de nossa raça. Houve um processo de desconstrução/construção para que eu possa afirmar que Sou Marly dos Santos Nunes, mulher preta da roça, mãe de um lindo menino chamado Rafael.

E assim, senti-me no compromisso de falar por/com essas mulheres e de levantar esta bandeirada permanência, a bandeira da resistência, a bandeira do direito da mulher mãe universitária.

O projeto de Mestrado é fruto do desdobramento do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que teve como tema: Acesso e Permanência das mães universitárias do campo: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias, da

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no ano de 2018. Naquela época, dentre muitos desafios, o mais latente para mim, era dificuldade de exercer a maternidade e continuar os estudos. Percebi que outras irmãs também estavam ou logo estariam enfrentando esta mesma barreira. Daí aumentou minha inquietação em falar sobre isso. Falar das agruras das mulheres mães universitárias, partindo do pressuposto anunciado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de que é preciso educar a classe trabalhadora para a construção de um projeto de sociedade popular, diferente da atual, que é patrimonialista, patriarcal, heteronormativa, racista, elitista e com isso, seletiva e excludente. A Educação do Campo se constrói enquanto um projeto político pedagógico contra hegemônico, e como tal, possui papel fundamental na construção de relações menos desiguais para mulheres.

2.6 O Exercício da Lupa (a fé que muda tudo)

Hoje refaço o exercício de auto-reflexão da minha trajetória e como no exercício de lupa, onde ora se aproxima e ora se distancia, mergulho no meu percurso enquanto filha, mãe, estudante e professora, pesquisadora e me convenço cada vez mais, que sozinha não conseguiria, a fé me trouxe até aqui.

Embora para muitos pareça ser algo natural, para mim, há a intervenção do sobrenatural, pois a fé traz à existência as coisas que são impossíveis aos nossos olhos míopes e à realidade que nos cerca. Falar de fé é algo que está intrínseco em minha história. Mesmo sem conhecer sei que desde criança havia uma promessa.

Foi à fé que me sustentou quando estava sentada debaixo de um pé de caju desesperada com meu filho nos braços. Não sei o que seria da minha vida naquele dia quando aquela voz ecoou dentro de mim dizendo que tudo iria ficar bem, que era questão de tempo. É a fé que está me ajudando a superar os traumas de uma infância atravessada por violências, que está me dando suporte para ser uma mãe completa para meu filho. Está me ajudando ser firme, constante, a ter esperança.

Diante das situações vivenciadas pude perceber que assim como outras mulheres pretas, que exerceram a fé em algo, ou alguém, bell hooks, Maya Angelou, Geny Magalhães, Conceição Evaristo, dentre outras, foi através da fé que fui impelida a acreditar, levantar e ter forças para criar meu filho e reconhecer a força para romper com as situações historicamente instituídas.

Essa mesma fé tem possibilitado que a caminhada aconteça. Sei que não é fácil. Contudo, a partir da minha união com o conhecimento de mulheres que influenciaram gerações, quero contribuir com a construção de outras mulheres que, por estarem em situações de violência, invisibilidade e opressão, descubram o poder que tem uma mulher preta.

Outro fator que considero de suma importância na minha construção é a minha relação com meu irmão mais velho. Ele assumiu o papel afetivo de pai/mãe na minha infância. Após o nascimento do meu filho, ele tornou-se meu líder espiritual e fez com que o admirasse ainda mais, tornando-se um referencial pessoal, espiritual e formativo, uma vez que hoje percorro a mesma trajetória acadêmica.

2.7 A Fé que Gera a Cura

A cura...

“A afirmação é simples e direta: o amor cura. Embora todo sofrimento do passado, abrir o coração para o amor é como se fosse nascer de novo, sem esquecer o que houve, mas com percepção e vivência renovadas”.

Ao ler o capítulo 12 da obra “Tudo sobre o amor” de bell, encontro respaldo para a virada de chave na minha trajetória. bell apresenta uma abordagem importante do sofrimento, aceitando-o como realidade da vida, ao tempo que se nega a deixar que os fatos desagradáveis endureçam o coração, se apegando ao sentido oposto, de usar essas experiências de sofrimento para amadurecer no exercício amoroso.

O amor é o que o amor faz, e é nossa responsabilidade dar amor às crianças. Quando as amamos, reconhecemos com nossas próprias ações que elas não são propriedades, que têm direitos — os quais nós respeitamos e garantimos. Sem justiça, não pode haver amor. “(HULLKS. 2000, P.50)

Neste ínterim, a autora tece alguns comentários sobre como os problemas familiares bem como as experiências da infância nos influenciam por toda a nossa vida, porém não numa perspectiva de amarra, mas como ponto de partida da compreensão sobre o que fazer na vida adulta.

Aprendo com bell quando ela fala sobre a importância de buscarmos consolo e libertação, considerando que, por vezes, feridas pelos traumas da infância, nos entregam a impulsos autodestrutivos. Quando rompemos os laços de convivência com nossos (a) abusadores, as

questões de abusos não são resetadas de nossas memórias. Deste modo, é necessário o comprometimento constante para lidar com esses sentimentos e permitir sermos cuidados pelo amor.

O caminho que se percorre em busca da cura é por vezes espinhoso e traiçoeiro. Existem situações pela qual tentamos nos alto enganar, afirmado está curada, e quase sempre estaremos nos escondendo de nós mesmas, emersa no mais profundo mar de tristeza e desamor. Deste modo, bell segue afirmando que “isso é prejudicial para nossa salvação”, considerando que “o caminho do amor depende da decisão sincera da pessoa por ele e sem essa vontade genuína nenhuma mudança se verificará”.

Assim sendo, a caminhada em busca da cura se faz também por meio da coletividade. Para alcançarmos a cura precisamos sair do campo do egoísmo, como afirma bell:
[...] “A vida sem comunhão no amor com os outros seria menos realizada, independentemente da extensão do amor-próprio”.

Concordo com a fala da autora quando diz que “A oração é um exercício que fortalece o poder da alma”, pois orar é um modo de observação de si mesmo, que gera responsabilidade por quem é, e fornece ferramentas de transformação. Como resultado deste hábito, a compaixão desperta para o poder curativo do serviço. E, finalmente aprendemos a perdoar, permitindo reconciliação e apoio mútuo em nossas relações.

Tornei-me uma mulher forte. Não guardo ressentimentos, nem amarguras. A maternidade, embora dolorosa e difícil, me fez descobrir o que estava subentendido em mim. A relação com meu filho e a responsabilidade de formá-lo sujeito crítico tem me levado ao crescimento pessoal e à consciência política na construção de uma sociedade justa para as mulheres pretas.

3 MATERNIDADE, ACADEMIA: SER MÃE NEGRA NA UNIVERSIDADE

O levantamento bibliográfico é uma etapa fundante e contínua para realização da pesquisa, a pesquisa bibliográfica para elaboração deste trabalho iniciou-se a partir do momento em que a temática foi escolhida, e assim, por meio de uma trajetória de leituras e pesquisas na perspectiva de encontrar referenciais teóricos que abarcassem a discussão

acerca de permanência materna, maternidade negra, na Pós graduação. Buscaram-se também referências relacionadas a gênero, raça e educação,

Para embasar o debate sobre permanência na Universidade Pública, buscaram-se as pesquisas e artigos realizados pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior-GEA-ES, que entre suas ações está “acompanhar, avaliar e intervir nos debates sobre a expansão e democratização da educação superior no Brasil. Este grupo tem como conceitos centrais: O direito à educação; Investimentos públicos na educação superior; Inclusão da diversidade – em especial as decorrentes de raça/cor e étnica – nas instituições de educação superior por meio de ações afirmativas; distribuição regional das instituições de modo a enfrentar as desigualdades regionais persistentes.

Para discutir os temas de acesso e permanência, a tese de Reis (2009), produção de referência no Brasil sobre o assunto, traz dentre outras questões, dois fatores fundamentais que desafiam a permanência dos estudantes negros na universidade: o primeiro está centrado no campo material e diz respeito às condições objetivas para se realizar um curso superior, pois, segundo a autora, mesmo estando em instituição pública é necessário que o discente disponha de condições financeiras para alimentação, transporte e materiais de estudo e pessoal; e o segundo fator está relacionado ao nível simbólico que diz respeito ao significado da presença de estudantes negros em cursos historicamente construídos por brancos. Ainda para a autora, a permanência está relacionada ao desenvolvimento do discente que vai modicando-se e crescendo, ao longo da trajetória acadêmica.

Fernandes e Santos (2018), em seu trabalho intitulado: A (Re) Existência da Política de Ações Afirmativas na UFRB Diante das Movimentações Contrárias à Educação traz uma abordagem sobre a importância dos estudos sobre o acesso e permanência dos/as estudantes negros/as a partir das ações afirmativas, no enfrentamento às desigualdades impostas diante do cenário educacional vigente. Tal pesquisa considera as nuances do racismo estrutural como configurador das exclusões e alijamentos contra a população negra e mostram como as ações racistas vão aumentando assim que aumenta a presença negra na universidade, que suscita deslocamento dos lugares que brancos e negros ocupam. Segundo os autores, os dados foram levantados junto a Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE) da UFRB, com recorte para o Programa de Permanência Qualificada - PPQ e sua atuação afirmativa na universidade. Trata-se de uma análise aos editais disponibilizados ao longo dos anos de atuação do programa nas modalidades de permanência, a partir do ano de 2006, período que institui a UFRB e ascensão de interiorização das universidades no país.

De acordo com Esteves (2005), “(...) durante milênios foi manipulado pela civilização patriarcal de que toda a vida humana no planeta tem origem na mulher” (p.68). Moura e Araújo (2004) corroboram afirmando que “durante um longo período, a maternagem foi pensada como intrinsecamente relacionada à maternidade, como função feminina por excelência, concernente à natureza da mulher” (p.45).

Os estudos de Elizabeth Badinter (1985), *O mito do amor materno*, um amor conquistado foi quem historiografou com maior densidade o conceito de maternidade moderna. Até meados do século XVII a maternidade tal como entendemos hoje ainda não tinha nascido, pois é um projeto da modernidade, que passa a existir junto com o surgimento dos Estados e Nações e certa necessidade de fundamentar a cultura burguesa em prol da construção de um novo modelo econômico, político e social que vai desaguar no capitalismo.

Badinter (1985) interpreta o surgimento deste fenômeno a partir de análises das famílias burguesas de mulheres europeias brancas. A autora se debruçou sobre o modelo de experiência própria, tendo em vista que todos que escrevem partem de algum lugar e a ciência que queremos construir, uma ciência feminista engajada do nosso lugar de fala vai produzir narrativas no mundo que são construídas a partir do lugar de onde viemos. É importante destacar que a autora escreveu sobre maternidade branca, pois a mesma partiu de um lugar no mundo que era a Europa branca de historiografia euro centrada, No entanto, o texto de Badinter serve marco para pensarmos como é que surge a maternidade que experimentamos hoje na contemporaneidade. A autora assinala ainda que por mais longe que busquemos na história ocidental encontraremos sempre a autoridade marital e paterna como centro do poder nas famílias.

Segundo Badinter (1985), na Antiguidade bem como na Idade Média existia uma desvalorização da maternidade devido à evidência conferida ao poder paternal, o qual possuía autoridade sobre os filhos e a esposa. Nessa conjuntura, a constituição da família, até o século XVIII, era ajustada na ideia do contrato e a mulher igualava-se aos filhos, no que se refere submissão a figura paterna.

Porém, no último terço do século XVIII, com a ascensão da burguesia, há um deslocamento da autoridade paterna ao amor materno devido ao fato de a nova ordem econômica impor como necessário, entre outros, a sobrevivência das crianças. Posteriormente, em 1760, brotou a exaltação ao amor materno como um valor natural e social, adequado tanto a espécie como a sociedade, o qual impulsionava a mulher a assumir os cuidados da família.

Vale pontuar que este tipo de maternidade que surge na Europa começa no século XVII e vai se solidificar no século XIX, pois o território brasileiro foi colonizado por europeus que, consequentemente, impuseram e instresubjetivaram a sua cultura por meio da colonialidade. Desse modo precisamos entender como surge este conceito na Europa para que seja possível cruzar com as experiências, inclusive de dominação estabelecida dentro do capitalismo no Brasil e na academia norte-americana não racializada.

Badinter (1985), afirma que “(...) o amor materno não constitui um sentimento inerente à condição de mulher, ele não é um determinismo, mas algo que se adquire”. Segundo a autora, “é fruto da evolução social desde princípios do século XIX, tendo em vista que nos séculos XVII e XVIII dados históricos revelam um conceito próprio do amor da mãe aos filhos era outro: as crianças eram normalmente entregues, desde tenra idade, às amas, para que as criassem, e só voltavam ao lar depois dos cinco anos” BADINTER (1985, p.2).

Desse modo, segundo Badinter (1985), o amor é um sentimento humano como outro qualquer (tristeza, medo, raiva, alegria, dentre outros), logo não provem do fato biológico de gerar filhos. O sentimento humano é relativo, imperfeito em sua existência. O amor materno é conquistado e construído na convivência com os filhos. Ainda de acordo com Badinter (1985), no séc. XVIII foram utilizados três argumentos principais na perspectiva de sustentar o discurso do amor materno: o discurso de retorno à boa natureza, as promessas e as ameaças, todos ligados a ciência e a religião.

Por sua vez, Moura e Araújo (2004) afirmam que “a exaltação ao amor materno é fato recente dentro da história da civilização ocidental, constituindo-se esse tipo de vínculo, exposto tradicionalmente como “instintivo” e “natural”, em um mito construído pelos discursos filosófico, médico e político a partir do século XVIII” (MOURA e ARAUJO 2004, p.45).

Assim, podemos dizer que “a maternidade não corresponde a um acontecimento biológico, mas a uma vivência inscrita numa dinâmica sócio-histórica. Envolve prestação de cuidados, envolvimento afetivo... em medidas variáveis” (CORREIA, 1998, p.366).

De acordo com Badinter (1985) no que tange a Europa, a remuneração referente ao serviço de uma ama era de um valor irrisório, o que demandava a necessidade de que estas se ocupassem de um grande número de crianças. No caso das mulheres que ajudavam seus maridos nos comércios, amamentar seus próprios filhos não era vantajoso, considerando que em sua ausência o marido precisaria contratar um funcionário que custaria mais caro, nesse caso, seria mais viável, economicamente falando contratar uma ama, que assumisse as

tarefas desta mãe. Tal fato expõe que “custava mais barato a esses casais enviar o filho para ser criado por uma ama do que contratar um trabalhador, e fica provado que muitas amas recebiam um salário miserável, e explica em grande parte a condição das crianças que lhes eram confiadas” (BADINTER, 1985, p.74).

Sobre maternidade negra no Brasil, é possível notar que resgatar as histórias de mulheres negras torna-se trabalhoso para o pesquisador, tendo em vista que a história das mulheres e da maternidade tem como centro as mulheres brancas, tornando as histórias das mulheres negras como histórias de ficção e fragmentadas na poderosa literatura escrita por mulheres negras. Em contrapartida, a história da escravidão traz em seu cerne alguns indícios sobre a condição feminina no período escravista brasileiro, porém, escasso conteúdo sobre a mãe escravizada, a não ser a partir das reconstituições feitas pela historiografia emergente na década de 80 deste século.

No período da escravização africana no Brasil, entre os séculos XVI e XIX, a função das mães-pretas, mulheres negras escravizadas era amamentar os filhos dos seus senhores, logo amas-de-leite. Eram essas mulheres negras escravizadas que exerciam as atividades referentes à maternagem, enquanto as mulheres brancas apenas pariam seus filhos. Por exercer tais cuidados, essas mães-pretas eram verdadeiramente as mães dessas crianças, embora o reconhecimento desta função e tudo que subjaz a ela seja algo que a cultura brasileira nega desde sempre, mesmo que não seja possível esconder (GONZALEZ, 1983, p.235).

Tais mulheres também eram usadas para ampliar o patrimônio dos seus senhores, pois possuíam boa capacidade reprodutiva, portanto tais proprietários exigiam que estas mulheres estivessem grávidas tão logo fosse possível, no entanto, não excluíam as gestantes e mães com recém-nascidos dos trabalhos nos campos, tampouco as isentava dos castigos: “(...) vi o capataz bater-lhes com couro cru, tanto que o sangue e o leite saíram misturados das suas mamas” (Davis 2016, p.14).

Pode-se observar no trecho supracitado que a fragilidade materna pregada pelas elites não chegava às mulheres negras escravizadas, a estas restavam o *status* de “coisas”. Desse modo, as mulheres negras se opõem ao papel de “mães” e, todo o ideal de amor materno construído não era destinado a elas. Entretanto, Davis (2016) destaca a matrifocalidade como consequência deste modo de vida, e por isso pede a não romantização da força da mãe escrava, considerando que estas criavam os filhos de seus estupradores sozinhas, enquanto por outro lado, estas mesmas crianças eram feitas de mercadoria pelos seus senhores. “O

estupro, na verdade, era uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras” (p.27). Romantizar o terrorismo sobre mulheres negras é como atribuir à luxuria sexual toda a violência empregada para subjugar as escravizadas; Davis alega que trata-se de terror, imperialismo e supremacia branca e, portanto, esses assuntos precisam ser tratados como parte da ordem econômica.

No que tange as amas de leite no Brasil, Deiab (2007) debate sobre as interpretações dos retratos fotográficos de amas negras com crianças brancas produzidos no Brasil desde meados do século XIX, tomando como recorte fotografia realizada por Militão Augusto de Azevedo. Segundo a autora, tais fotografias tiveram uma sucessão de interpretações. Por vezes, interpretados como símbolos de intimidade e harmonia entre senhores e escravos. Em outros momentos foram percebidos como a própria autoimagem da classe proprietária, que ostentava sua riqueza por intermédio de escravos bem trajados, ou ainda, de uma forma apavorante de exploração do corpo feminino e da negação de uma maternidade escrava.

Outra interpretação existente para esses retratos, na visão de Deiab (2007), é aquela que publiciza a imagem das amas negras com as crianças brancas como status social da família patriarcal. A autora cita ainda o ponto de vista do viajante, professor e jornalista francês Charles Expilly (1853), justificando o luxo com que se vestiam as amas-de-leite brasileiras: “entre os comerciantes da cidade é uma questão de amor próprio ter uma ama-de-leite que ostente um luxo insolente. O luxo da ama exprime a prosperidade da casa, a menos que sirva para tornar pública a verdadeira situação econômica (...)” (DEIAB 2007, p.2).

Segundo a autora, embora numa primeira impressão todas essas elucidações pareçam contraditórias, estão corretas em parte, e apresentam evidência a certas dimensões específicas dessa relação dúbia e multifacetada entre ama escrava e os herdeiros da família patriarcal. Deiab (2007, p.2) apresenta a interpretação desses retratos, segundo a visão de Gilberto Freyre. “uma escravidão mais benigna”. {...} vê nos negros e negros vestidos a européia uma comprovação iconográfica de uma “escravidão mais suave”. A autora (DEIAB, 2007, p.3) ainda cita Leite (2000) afirmando que os retratos de amas-de-leite que conhecemos demonstram unicamente a imagem positiva do relacionamento afetivo da ama vestida à européia, com o bebê branco ao colo.

No entanto, segundo a autora, não é difícil constatar que a prática da amamentação por escravas alugadas a particulares ou asilos de crianças abandonadas foi responsável por uma das formas mais alarmantes de inter-relacionamento nos grupos de convívio.

Além de Deiab (2007), Schwarcz também apresenta questões que vem tentando romantizar a escravidão, bem como invalidar o lugar da mãe preta na sociedade. Segundo a autora, em países como o Brasil, elas se converteram no lado romântico e sentimentalizado da escravidão, aparecendo frequentemente em textos, bem como na cultura visual da época. O equívoco era que, diferente da face violenta do cativeiro, as amas, as nannies ou as mammies representavam os laços de amor que uniam um senhor/a branco às suas amas de leite. De tão veiculada, essa imagem acabou resumindo a própria compreensão da escravidão no Brasil. Segundo a autora, buscou-se difundir uma visão positiva na perspectiva de compensar a vergonha de manter tal sistema, por tanto tempo e de forma tão disseminada.

Historicamente, a sociedade vem tentando negar a importância da mulher, e principalmente da mulher negra e indígena. Ouso em ir mais longe, o sistema quer nos matar. Somos percebidas como símbolo de reprodução e hiper sexualização, fortes, boas de parir, não somos tidas como seres humanos, e por isso devemos sofrer todo tipo de violência, além de racismos e violência obstétrica.

A mulher negra está sempre rompendo paradigmas, driblando empecilhos, inventando uma nova rota e, por muitas vezes, se anulado em favor de outrem. Seja pela família, pelo trabalho, pela carreira profissional, dentre outros. Na peça *Mãe*, de José de Alencar publicada em 1860, é exposto o quanto extremo pode chegar à renúncia e o sacrifício de uma mãe por seu filho. Trata-se da história de uma mulata chamada Joana. Esta era mãe de Jorge, e seu pai havia falecido logo após seu nascimento, no entanto, temendo que seu filho não fosse aceito pela sociedade por ser filho de uma mulata alforriada, ela o criara como se fosse sua ama de leite. Joana é a personificação da negra submissa. Estava sempre a serviço do Jorge, sempre em segundo plano. Representada de maneira extremamente altruísta, bondosa, submissa, e isso a colocava em um lugar de inferioridade em relação ao considerado superior, nesse caso, o homem branco.

A peça *Mãe*, antes de ser algo do século passado também reflete nossa sociedade contemporânea atual, tendo em vista que a população negra está sempre colocada em segundo plano, no lugar de inferioridade.

Tomando a peça *Mãe* de forma figurativa, para falar sobre a tensão das mulheres que decidem continuar os estudos acadêmicos e seguir carreira científica, pode-se notar que a

opção, por vezes, é procrastinar possíveis projetos de matrimônio e maternidade ou abrir mão, definitivamente. Pode-se observar que a relação entre maternidade e carreira tem se constituído como um problema para as mulheres modernas.

Sobre maternidade e a pós-graduação pode-se afirmar que os progressos que certificaram a inserção das mulheres brancas na esfera pública acarretaram em novas demandas para a mulher moderna. Dentre estas, destacam-se a construção de boa carreira profissional, de preferência bem remunerada, extenso reconhecimento, sem perder de vista o cuidado com o bem estar. Quando se trata de mulheres negras estas demandas vêm interseccionada às configurações racistas das instituições sociais e todas as tecnologias sociais racistas construídas ao longo dos séculos. Como já dissemos, a universidade é uma destas instituições aonde a vigor do racismo se conduz político e epistemologicamente na produção do conhecimento e do convívio na academia. Com a grande demanda de mulheres de todas as raças que vem ocupando o ambiente universitário, mães pós-graduandas lidam com a necessidade de construir suas carreiras e, paralelamente, seus currículos lattes. Para além dessas demandas, ainda recai sobre nós as cobranças sociais de sermos “boas mães”, principalmente no caso de mães negras, as quais carregam o fardo das relações raciais que envolvem as situações dentro e fora deste ambiente, destacando-se a necessidade imposta pelo racismo de ‘ser melhor que as outras’.

Patrícia Hill Collins (2019) propõe importantes conceitos para compreender os mecanismos de opressão das mulheres negras e mostra como essas desenvolveram conhecimentos estratégicos para enfrentá-los. Imagens estereotipadas das mulheres negras “gostosas” “mulher independente do Estado” “matriarca” “Mamy” “Negra”, já que opressões interseccionais de raça, classe, gênero e sexualidade não poderiam continuar a existir sem justificativas ideológicas poderosas (COLLINS, 2019, p.136).

Desafiar essa imagem de controle é um dos principais temas do feminismo negro. Imagens de controle são traçadas para que o racismo, sexism, pobreza ou outras injustiças sociais sejam naturalizadas e inevitáveis na vida cotidiana. As imagens de controle são produzidas para subjugar mulheres negras e são ferramentas para manter as opressões interseccionais, fundamentada nas ideologias dominantes na época da escravidão, a qual excitou a criação de diversas imagens de controle inter-relacionadas e, socialmente construídas, da condição da mulher negra que refletia (e reflete) o interesse deste grupo em manter sua subordinação.

A universidade, as mídias e as agências culturais complementares constituem esferas importantes de reprodução dessas imagens de controle. Padrões dominantes de beleza corpo, cabelo, roupas, cor de pele estão em evidencia a todo momento. Construção de realidades sociais por mulheres negras são recorrentes no pensamento feminista negro. A autora destaca que, uma das formas de sobreviver ao desrespeito cotidiano e aos ataques diretos inerentes às imagens de controle é saber, é se rebelar: “(...) é nesse momento que o silêncio se transforma em fala que aqui tudo se transforma em ação” (COLLINS, 2019, p. 177). Deste modo, pensar na produção do mestrado em Educação do Campo é um desafio. Pensar a maternidade negra, interseccionando a dados sobre o campo brasileiro é fundamental para que possamos falar de permanência das mães na universidade.

Compreende-se a educação do campo enquanto um projeto de educação contra hegemônico. A contra hegemonia mostra um olhar as questões que permeiam a realidade daqueles que historicamente foram/são expurgados do projeto pensado pelas elites que exclui as minorias e mantém o *statusquo* da sociedade.

O termo Educação do Campo, enfatizado atualmente pelas políticas Públicas é um conceito novo em construção, que surge para amenizar ou reparar um processo de desigualdade social excludente, marcado por constantes lutas de classes, tendo como apoio a Igreja, os movimentos sociais e o sindicato. Como política pública, este delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB 1, 03/04/2002); da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (Decreto nº 7.352, 04/11/2010); do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (Minuta Original, 2006); e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996). (UFRB, 2013).

Antes de tudo, a Educação do Campo é um movimento de luta pela terra, porque sem-terra não há vida, não há escola, não há educação, não há esperança. E por falar em terra, A Educação do Campo exerce um papel crucial na rotina da mulher negra do campo, pois sua vida, por vezes, não é deixada de lado quando a mesma ingressa na Universidade. Muitas dessas mulheres dão continuidade as suas atividades no campo, precisam cultivar a terra, atuar nos movimentos sociais e sindicais criar seus filhos, ou seja, reproduzir sua força de trabalho no campo, e, portanto, necessitam de condições efetivas de permanência.

Diante disso, a Educação do Campo não existe sem a força da mulher. É a mulher do campo que dá sustentabilidade à existência da vida no espaço camponês, está também no trabalho e na organização social. A mulher/ mãe exerce um papel muito importante no desenvolvimento do campo brasileiro. Tratando-se da importância do trabalho da mulher para a reprodução da vida no campo, não se pode negar uma reflexão, a respeito da abordagem analítica sobre o gênero, visando, uma melhor compreensão de como acontece às relações entre homens e mulheres, entendendo que estas são permeadas por desigualdades.

3.1 O que já se tem falado sobre maternidade.

Para fortalecer o debate acerca de maternidade na Universidade, foi realizado um levantamento nos principais sites acadêmicos, como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Portal de Periódicos da CAPES; SciELO; Google Acadêmico; Revista Brasileira de Educação (ANPEd); Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN); Anais do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros; Banco de teses da revista Retratos de Assentamentos; Banco de Dissertações do PPGEDUCAMPO - UFRB.

Sabe-se que a chegada de uma criança se configura um desafio que transforma substancialmente a vida das mulheres e reflete em forma de dificuldade ao longo de suas trajetórias. No que tange as discentes mães, as especificidades desta chegada requerem demandas diretivas, necessitam de uma rede de apoio para permanecerem na Universidade.

Soares e Dias (2018) trazem um mapeamento da vida social, econômica e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras, realizados em 2014, divulgada em 2016 onde foi apontada a necessidade de ampliação das ações das políticas de assistência estudantil e dos recursos destinados a esta finalidade, bem como transformá-la em política de Estado, para fortalecê-la e superar os desafios que a Universidade cada vez mais feminina, negra e popular coloca para uma sociedade permeada de desigualdades sociais históricas (SOARES E DIAS, 2018. p.8).

Segundo as autoras, 11,78% de todos os (as) discentes das IFES possuem filhos, sendo que a maioria deles é constrangida a deixar seus filhos sozinhos levarem para universidade, ou deixar com outro familiar dada a insuficiência de creches no país. Pesquisas anteriores, de 2010/2011 já apontavam esta necessidade, uma vez que revelou que 53,5%

dos estudantes das Universidades Federais são mulheres e há um elevado percentual de estudantes com filhos que utilizam as creches oferecidas pelas 19 Universidades Federais que possuem o equipamento social (SOARES E DIAS, 2018. p.8).

Nunes (2018) afirma que existência de creches nas universidades é produto da luta das mulheres trabalhadoras iniciada nos anos 70. Segundo dados levantados pela autora, a primeira creche universitária foi criada em 1971 na Universidade de São Paulo (SP), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) inaugura a sua em 1972. No entanto, as reivindicações da comunidade universitária levaram à inauguração de mais quatro unidades, na década de 70 e 80, e até 1992 foram inauguradas quinze novas unidades. (NUNES. 2018, p.62).

De acordo com estudos de Bitencourt (2017), as mulheres vêm enfrentando dificuldades em investir na carreira profissional e assumido grande parte das responsabilidades vinculadas aos cuidados dos filhos. concomitante a isso, estudos como a de Sampaio e Urpia (2011), Menezes et al (2008) e Bitencourt (2013) citam relatos das principais dificuldades das estudantes/mães em conciliar a maternidade com a vida acadêmica. Entre elas a de conseguir administrar o seu do tempo, levando a estudante a optar por se matricular em raras disciplinas por semestre, acarretando no atraso em sua formação, devido às demandas acadêmicas como trabalhos, seminários e provas, e a falta de flexibilidade para entregá-los.

Adicionando a todos esses pontos, ainda é necessário considerar que é comum essa mãe não ter uma rede de apoio onde ou com quem possa deixar a criança, decorrendo em faltas e um rendimento abaixo do almejado. Entende-se que a formação familiar de cada mulher que é mãe e estudante influencia diretamente no grau de dificuldade que a mesma encontra em conciliar seus estudos com sua vida materna (Ribeiro,2016, p.12).

“Considerando que a vida acadêmica exige tempo e dedicação, logo conciliar essa fase com os cuidados dos filhos pode ocasionar a construção de diversos dilemas para as universitárias em relação ao uso do tempo para lidar com suas escolhas.”

Neste viés, “a terceirização do cuidado apresenta-se como uma boa opção às mães de classes médias (HIRATA; GUIMARÃES, 2012)”. Porém, as mulheres de classes populares terão irrigos opções em relação ao tempo para se qualificar. Quando os filhos são pequenos, isso se apresenta de forma ainda mais agravante, considerando que não há creches públicas e gratuitas de período integral para deixarem seus filhos.

Relatos de (BITENCOURT, 2017 p.11). RIBEIRO (2016) em um estudo realizado com alunas que são mães do curso de Serviço Social da UnB traz narrativas das participantes afirmando que a maternidade é um fator complicador para formação acadêmica. Uma das participantes revelou que estava ao ponto de ser jubilada nesse curso, devido ao fato de que ser mãe é sua prioridade. Discursos como este nos mostram que a graduação fica em segundo plano para muitas dessas mulheres, mesmo que para elas um curso superior signifique ascensão social e melhores oportunidades de emprego; logo, garantiria um futuro melhor para seus filhos (a).

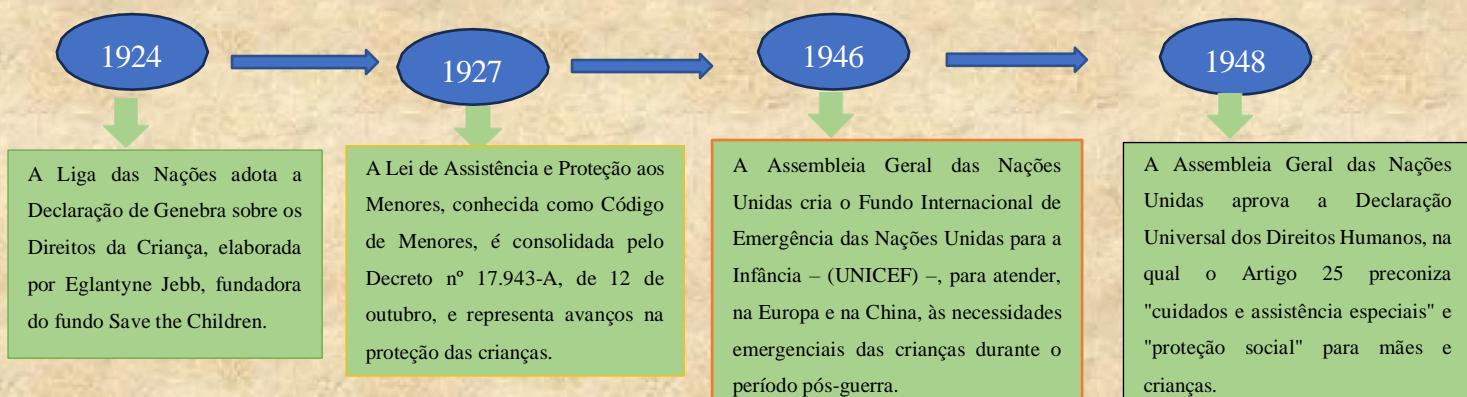
3.2 História dos direitos da criança

Sabe-se que os padrões internacionais alçaram avanços significativos no decorrer do século. Estudos dão conta que no começo do século XX, nos países industrializados, não existia padrões de proteção para crianças. Deste modo, era comum elas trabalharem em companhia de adultos em condições insalubres e inseguras. No entanto, os padrões internacionais de direitos da criança vêm se desenvolvendo, porém, ainda existem lacunas na realização desses ideais.

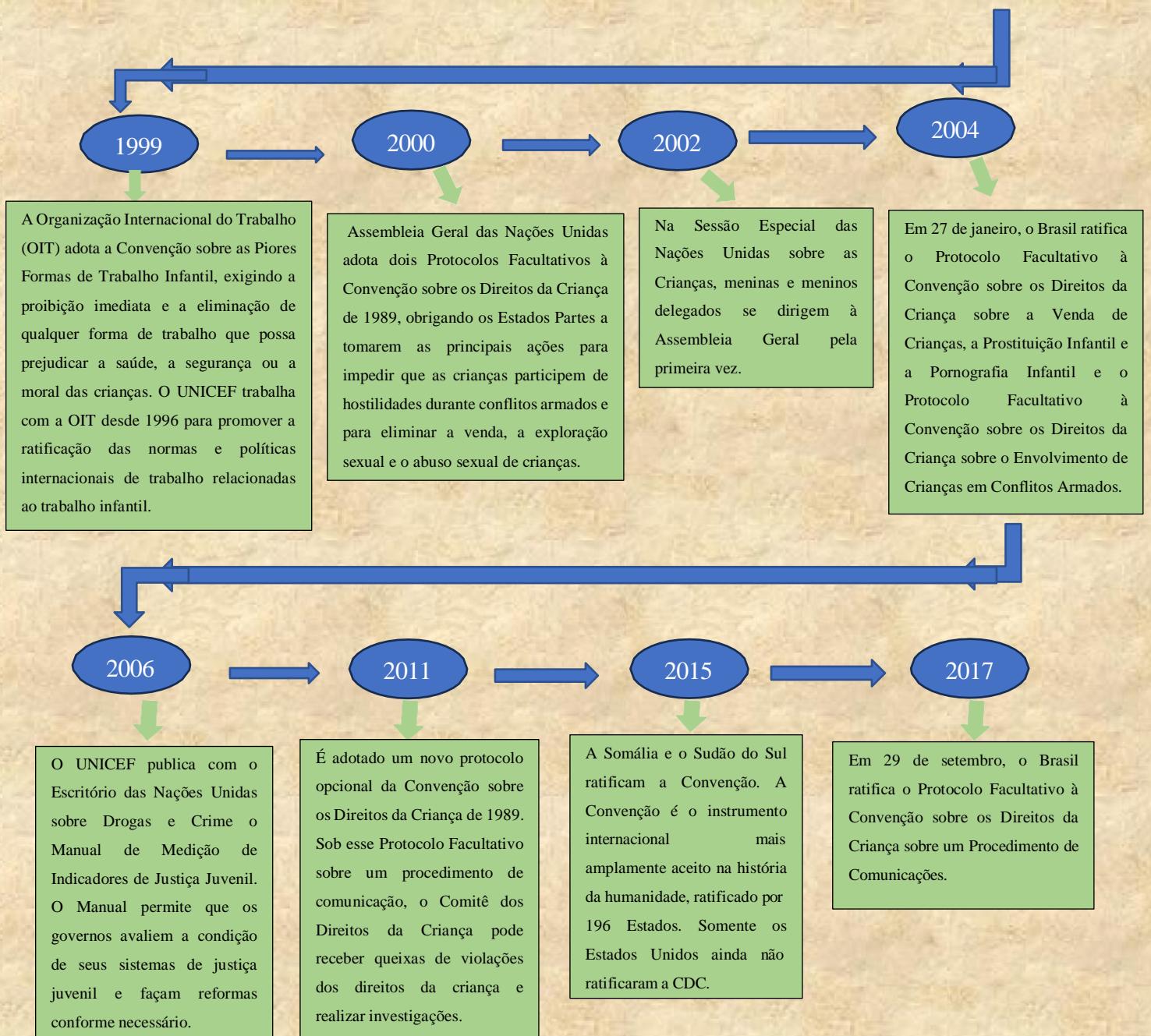
A [LEI N° 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990](#) dispõe no Art. 4º que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ao traçarmos uma linha do tempo sobre os direitos da criança no Brasil, podemos observar que:







bell, em sua obra “Tudo sobre o Amor (2021), levanta uma importante discussão sobre a necessidade de valorizar, respeitar e assegurar os direitos civis básicos das crianças. Segundo a mesma, caso contrário, a maioria delas não conhecerá o amor, tendo em vista que não existe amor sem justiça. Nesse ponto, a autora demonstra o quanto o lar da família nuclear é uma esfera institucionalizada de poder que pode ser facilmente autocrática e fascista.

Dessa maneira, continua ela, se queremos uma sociedade eticamente amorosa, precisamos desmascarar o mito de que abuso e negligência podem coexistir com amor. Onde há abuso, a prática amorosa fracassou. Não se pode concordar que a punição severa seja uma forma aceitável de se relacionar com as crianças. “O amor é o que o amor faz”, e é nossa

responsabilidade dar amor às crianças, reconhecendo que elas não são propriedades e têm direitos que nós precisamos garantir.

Beltrame e Donelli (2012) afirmam que no âmbito político brasileiro, foi discutido a perspectiva de conciliação da maternidade e carreira e postergar a separação mãe-bebê. Há um direito constitucional atualmente que faz valer esse momento entre mãe e filho nos primeiros quatro meses de vida do bebê, é nomeado de licença-maternidade. No entanto, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou o aumento da licença-maternidade de 120 para 180 dias; porém, a extensão não é obrigatória.

Desse modo, de acordo com a SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2010) pesquisas internacionais apontam que a manutenção do vínculo entre a mãe e o bebê após seu nascimento é intensificado pelo convívio entre ambos, gerando uma sensação de maior bem-estar à criança e uma maior probabilidade de boa saúde mental ao mesmo. (BELTRAME e DONELLI, 2012, p.210).

3.3 Percurso Metodológico

O caminho metodológico é parte fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa, considerando que a mesma dará base e caminhos necessários para a obtenção dos objetos de estudo e suas conclusões. Assim sendo, Deslandes, Gomes e Minayo (2016, p.14) afirmam que metodologia é o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem (o método), os instrumentos de operacionização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade). Ainda segundo os autores supracitados, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas.

Para Harding, (2002), diferente do que muito se diz na academia, não existe um método feminista de coleta de dados. Contudo, existe uma maneira feminista de fazer ciências e de utilizar estas técnicas tradicionais valorizando as experiências e os pontos de vistas dos sujeitos marginalizados questionando, assim, o conhecimento dominante produzido até então.

Entende-se que a pesquisa científica é de extrema importância na trajetória do (a) discente, pois a mesma auxilia na sua formação e no alcance do conhecimento. Neste viés, Deslandes, Gomes e Minayo (2011), destacam que a pesquisa como ferramenta para adquirir conhecimento, pode ter alguns objetivos, a saber, resolver problemas específicos, gerar

teorias, ou avaliar teorias existentes (p. 16). Enfim, não existe pesquisa sem teoria, seja ela elaborada por instrumentos mais ou menos tradicionais, seja aquelas que resultam de metodologias colaborativas, narrativas ou comprehensivas, a teoria está presente em todo processo de desenvolvimento de uma pesquisa. Portanto, para o desenvolvimento deste trabalho, foram seguidas diversas etapas metodológicas, na perspectiva de detalhar de maneira profunda o tema apresentado, e assim, conseguir dar conta dos objetivos apontados.

3.4 Ciência e Paradigma Emergente

Entende-se que toda e qualquer ciência é humana, porque ela é feita por seres humanos no interior das culturas dos povos. Os estudos de ciência no Brasil ganharam destaque a partir do séc. XIX. Desde 1500 é possível dizer que ocorreram atividades científicas no Brasil, como por exemplo, depois da invasão deste território que era indígena, as viagens dos portugueses para os registros da fauna e da flora locais, principalmente da Amazônia, estudos sobre a língua e culturas indígenas, realizações astronômicas feitas pelos jesuítas, entre outras.

Porém, a história das ciências no Brasil, tal qual ela é entendida e conceituada pela tradição ocidental, outorga aos brancos invasores portugueses a sistematização de conhecimentos no Brasil Colônia, impulsionada pelas disputas europeias em torno dos territórios. Temos, portanto, advinda dessa disputa, que nas primeiras décadas do século XIX, quando a família real portuguesa chegou ao Rio de Janeiro os conhecimentos sobre navegação resultam, dentre outros, da construção da dominação européia na América Latina. Ao invadir o Brasil, o Rei Dom João VI fundou a Academia Naval Real, e a Academia Militar Real, além da Biblioteca Nacional, os Jardins Botânicos, a Escola de Cirurgia da Bahia, a Escola de Medicina do Rio de Janeiro e o Museu Real.

Durante o Império brasileiro, criou-se o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, a Escola de Minas de Ouro Preto e o Instituto Politécnico Brasileiro. Na época da República, a disputa em torno da sistematização do conhecimento e da institucionalização de um saber intersubjetivamente (e violentamente) construído desde a Europa, possibilitou e impulsionou a criação da Academia Brasileira de Letras, no Rio de Janeiro, e da escola de Engenharia, no Rio Grande do Sul, entre outras obras. No entanto, o país recém republicano, obteve maior destaque na criação de Institutos e Escolas ligadas a área da saúde pública, como na criação do Instituto Soroterápico Federal no Rio de Janeiro, o qual atualmente, se tornou

Instituto Osvaldo Cruz, em homenagem a um dos maiores médicos do país (que lhe empresta o nome) de respeito internacional.

Já no século XX, na década de 50, nasceram os Institutos de Financiamentos de Pesquisas - o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Espacial Brasileiro, bem como o Ministério da Ciência e Tecnologia - frutos de reivindicações históricas por parte de pesquisadores. Atualmente, no século XXI, está lançado o desafio de tornar a ciência brasileira ainda mais cotidiana aos brasileiros, com objetivo na melhoria de vida de todo o país.

Não é pretendido com este pequeno recorte institucional histórico, negar a história das comunidades indígenas, promover o apagamento desses povos, tampouco afirmar, categoricamente, que não havia ‘saber e conhecimento’ nas terras vermelhas chamadas Brasil antes da invasão Portuguesa, mas observar quais marcos históricos são politicamente constituídos e escolhidos para falar de ciência e, implicitamente, pensar no que é considerado como ciência a partir destes referenciais. Além disso, observar que a narrativa parte da institucionalização do saber europeu e, que, em consequência, a produção de locais de memória e de geração de conhecimento está profundamente ligada aos objetivos da produção de riquezas. Neste afã perdeu-se uma história do conhecimento ligada a outros povos e/ou invisibilizou-se até mesmo as instituições geradas em outras regiões e por povos não europeus. Dentre essas instituições europeizadas e europeizantes, euro centradas, portanto, está a universidade.

Grosfoguel (2016) afirma que, desde o início, as universidades ocidentalizadas internalizaram as estruturas criadas pelos quatro genocídios/epistemicídios do século XVI: Contra mulçumanos e, judeus na Conquista de Al-Andalus; contra povos nativos Indígenas marranos e mouriscos) na conquista das Américas; contra povos africanos e sua escravização e contra as mulheres. Ele descreve a violência genocida e sua indivisibilidade com a violência sobre o conhecimento destes povos, como condição da conquista. Segundo o autor foi assim que as estruturas eurocêntricas de conhecimento se tornaram consensuais, considerado normal haver homens ocidentais de cinco países (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos) que produzem o cânone de todas as disciplinas de uma instituição como a universidade.

Para o autor, isso é reflexo da naturalização das estruturas epistêmicas racistas/sextistas de conhecimento que imperam no mundo moderno e colonial (GROSFOGUEL, 2016, p.42). A partir disso podemos entender que, os conhecimentos de povos vermelhos das terras de Pindorama e povos escravizados negros foram desprezados quando da constituição do que se constituiu como ciência no Brasil, sendo o modelo das instituições de conhecimento resultantes deste desprezo, violência e escolha política econômica do modo de produção capitalista que não nasce sem arrasar vidas e saberes.

Quijano (2005) aponta que o debate sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento ganhou renome após a Segunda Guerra Mundial, e que a cultura do Ocidente se tornou modelo de cultura universal, posto que as demais regiões do mundo, ao almejar igualar-se com o mundo ocidental, expõem que o fascínio se dá por meio da colonização do imaginário (QUIJANO 2005, p.12). Para ele não só o eurocentrismo produz uma série de violências por meio da divisão racial do trabalho, como intersubjetivos modos de sentir, ver, pensar entre povos nativos, escravizados e europeus, criando um eficiente sistema internalizado de dominação.

Boaventura de Sousa Santos (2007) traz algumas provocações afirmando que, no período da colonização, o poder se concentrou epistemologicamente, e que a colonização ocorreu tanto no processo de dominação, como também epistemológica, estabelecendo assim uma relação desigual de saber e poder que extinguiu muitas formas de saber próprio dos povos e nações dominadas. Ele diz que “(...) a negação de uma parte humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS 2007, p 9).

Gonzalez (1982) contribui afirmando que não podemos deixar de considerar o tripé que originou a formação sociocultural brasileira e que, portanto, é sua base. A autora faz referência à contribuição ameríndia, africana e européia, tendo em vista que os indígenas e negros foram escravizados e explorados pelos europeus, e suas manifestações e contribuições culturais têm sido tiradas de cena, recaladas pela classe dominante de origem européia (Gonzalez 1982, p.1).

Neste ponto, o racismo está junto à negação da existência (evidente no cotidiano) do negro enquanto sujeito da cultura. Partindo deste ponto, podem-se citar os ideais do positivismo para entendermos o funcionamento do que é considerado conhecimento, pois o mesmo defende que o único conhecimento verídico é o científico, o que reduz expectativa e

a aceitabilidade social de metodologias que não sejam oriundas do pensamento ocidental, uma vez que este controla o que é e o que não é científico.

Em uma de suas obras, Boaventura de Souza Santos vem tecendo algumas críticas ao modelo positivista, onde questiona a hegemonia da ordem científica e seus paradigmas. Pode-se citar ainda o modelo global e totalitário, o qual nega todas as formas de conhecimento que não estejam pautadas em seus princípios epistemológicos e metodológicos.

Mas, afinal de contas, o que é paradigma. De acordo com Coutinho (2011) o termo paradigma pode ser definido como um conjunto de regras, postulados e valores sistematizados por uma teoria que é aceita por todos os elementos de uma comunidade científica num dado contexto. A autora complementa afirmando que paradigma trata-se de “um compromisso implícito de uma comunidade de investigadores com um quadro teórico e metodológico preciso, que por fim, gera uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção” (COUTINHO, 2011, p.9).

Boaventura (2010) faz uma análise sobre os métodos utilizados pelos cientistas do século XVIII, afirmando que as teses destes se complementam, em alguns aspectos, sobre os experimentos científicos. Assim, ele enfatiza que as ciências sociais não apresentam teorias elucidativas, não podem estabelecer leis universais, nem produzem prenúncios íntegros, porque as Ciências Sociais são subjetivas e abstratas, uma vez que terá que compreender os fenômenos a partir dos sentidos que os agentes conferem às ações que executam, visto que não podemos prenunciar o comportamento humano. Deste modo, para Santos (2010, p. 38) é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes das correntes nas ciências naturais.

Ainda de acordo com Boaventura (2010), o positivismo ocorre a partir do século XIX, norteador do modelo mecanicista das Ciências Naturais e das Ciências Sociais, que nasceram para serem baseadas na experiência. Reivindica se o estatuto epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais, o paradigma dominante, que tenta unir as ciências naturais e sociais, é adequado, uma vez que os critérios de científicidade das Ciências Naturais diferem dos das Ciências Sociais. Ou seja, até o século XV esse modelo científico é ligado às ciências naturais e, a partir do século XIX torna-se um modelo global estendendo-se às ciências sociais.

Desse modo, propõe um modelo de racionalidade, tendo como base o domínio da ciência e da racionalidade. É este modelo que entra em crise, cujos efeitos são profundos

clivagens entre os benefícios e controles que traz e as catástrofes e insuficiências de respostas que produz. A crise do paradigma dominante fundamenta-se nestas condições teóricos sociais produzindo um profundo pensar sobre os limites, funções e deveres sociais da ciência. No que diz respeito a autonomia das ciências, e do conhecimento científico que constituiu o pensar dos cientistas dos séculos XVI ao XIX, esta sofreu uma mudança drástica, em decorrência da globalização das ciências e da indústria e em consequência da crise daí gerada.

A ciência do século XIX encontra-se compromissada com o poder econômico, social e político, uma vez que estas condições definem as decisões científicas. Diante da industrialização científica, surge uma categoria de cientistas dos grandes centros de investigações, que acessam a instrumentos modernos e de grande relevância nas novas descobertas, porém, em laboratórios privados.

A industrialização das ciências restringe, por um lado, as possibilidades de catástrofes ecológicas ou nucleares, e por outro, a produção em massa de bens que possam solucionar problemas e proporcionar conforto à sociedade. Estas estratégias reposicionam a ciência e o poder lado a lado, de modo que não se pode pensar em sua história, nem mesmo na história da razão desvinculada aos contextos de poder político social. Mas, é importante dizer que este modo de produzir ciência que tornou-se dominante/hegemônico e indexado ao lucro criou fossos intransponíveis, uma vez que esta acompanhada à crise do modo de produzir e pensar que ela mesma produz.

O paradigma dominante como modelo global nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não seguirem seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Aceita apenas uma forma de conhecimento verdadeiro, ou seja, a que segue os seus preceitos. Esse paradigma científico combate contra todas as formas de dogmatismo e de autoridade, tendo em vista que seus cientistas têm certeza de que o que os separa do paradigma aristotélico e medieval é uma nova visão do mundo e da vida, a qual distingue conhecimento científico de conhecimento do senso comum e natureza de pessoa humana.

É esta análise sobre o paradigma dominante e sua crise que Boaventura de Sousa Santos fazem sua obra “Um discurso sobre as ciências”. Ele traz um resgate histórico das ciências desde o paradigma dominante na modernidade, passando pela sua crise, até chegar ao período de transição atual, quando é construído um novo paradigma. Segundo o autor, “é real que o paradigma dominante atravessa uma crise que, por sua vez é densa e irreversível,

consequência de uma multiplicidade de condições, as quais podem ser caracterizadas entre condições sociais e teóricas” (SANTOS, 2010, p.40).

Segundo Boaventura (2010), no que tange às condições teóricas que contribuíram para a crise do paradigma dominante destaca-se primeiramente, a Revolução Científica iniciada com Einstein e sua Teoria da Relatividade, seguidas pela mecânica quântica, o rigor da Matemática, e o avanço do conhecimento nas áreas da microfísica, química e biologia, na segunda metade do século XX (p.43). No que se refere às condições sociais da crise do paradigma da ciência moderna, ainda de acordo com o autor, o que a ciência ganhou em rigor das últimas décadas do século XX, perdeu em capacidade de auto-regulamentação. Deste modo, os conceitos de autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento finalizaram com o fenômeno global da industrialização da ciência. Boaventura exemplifica sua fala citando os fatos ocorridos no Japão, com as bombas de Hiroshima e Nagasaki, as recentes catástrofes ecológicas e os constantes perigos de guerras nucleares. Isto denota que a industrialização possui compromisso com os centros de poder econômico, social e político, os quais definem as prioridades das ciências (p.57).

Boaventura cita dois principais efeitos originários da industrialização da ciência. A estratificação da sociedade científica, aliada à proletarização de inúmeros cientistas, e a investigação capital-intensivista, como empecilho ao livre acesso a equipamentos, aumentando o fosso de desenvolvimento científico entre países ricos e pobres (p.58).

Diante desta crise emerge outra racionalidade atada ao compromisso com a vida cotidiana e com a resolução de questões próprias à sociedade. O autor propõe o “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Santos, 2010, p. 7) que dirige-se à vida em sociedade e à produção de ciência voltada às mudanças da vida social.

Boaventura estabelece ainda, um conjunto de teses sobre o paradigma emergente, afirmando que todo conhecimento científico natural é científico social, e que todo conhecimento é local e total, pois se constitui em torno de temas relevantes para grupos sociais concretos e as questões que estes apontam para si e para o mundo. Segundo o autor todo conhecimento científico objetivo constitui-se em senso comum, e que todo conhecimento é um autoconhecimento.

Desse modo, os conceitos e teorias desenvolvidas localmente podem avançar para outros espaços cognitivos, de forma a serem válidos fora de seu contexto de origem. O paradigma emergente entende que nenhum conhecimento é desprezível, e estimula a interação entre os mesmos. Não despreza o senso comum e cria uma nova racionalidade,

apaga a ideia de verdade única, respeita a diversidade de conhecimentos, diversifica a imagem do pesquisador, cria outras imagens sobre o ato de fazer pesquisas, dentre outros.

Em sua obra *Ecologia dos Saberes*, Boaventura (2007) a define como sendo aquela que se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. Afirma ainda que o pensamento abissal continuará a se autorreproduzir por mais que suas práticas de origem sejam excludentes, a menos que se construa uma resistência ativa. Para tanto, segundo o autor, faz necessário um novo pensamento, uma concepção pós-abissal.

Boaventura (2007) caracteriza a modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social, e diz que esta distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no que diz respeito a fatos substantivos como no plano dos procedimentos. Ainda segundo o autor, os territórios coloniais estabeleciam espaços impensáveis para o desenvolvimento do paradigma da regulação/emancipação, o que acarretou no comprometimento de sua universalidade (SANTOS, 2007, p. 2).

Os estudiosos Minayo, Deslandes e Gomes (2016) citam Kuhn (1978), afirmando que "o progresso da ciência se faz pela quebra dos paradigmas, pela colocação em discussão das teorias e dos métodos, acontecendo assim uma verdadeira revolução" (2016, p.15). Corroborando com essa afirmação, os autores supracitados ainda citam Dilthey (1956) afirmando que "é necessário por causa da nossa mediocridade". Ou seja, o autor demonstra que, como não somos gênios, necessitamos de critérios na jornada da produção de conhecimento que venham agregar-se às descobertas de nossa área. Segundo Dilthey, (1956) "apesar de tudo, a marca da criatividade é nossa "grife", (experiência, intuição, capacidade crítica de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação (MINAYO, DESLANDES e GOMES 2016, p.15).

Nessa perspectiva, cabe aos cientistas contemporâneos o compromisso de desenvolver pesquisas que abarquem o pensamento emergente, tendo em vista que este novo paradigma deve atentar tanto para as consequências da evolução científica, como também com os problemas sociais que atingem a humanidade. Aliam, portanto, a qualidade da ciência à sua capacidade de ouvir diferentes sujeitos social.

3.5 Mulheres, Feminismos e Ciência

Desde sempre e toda a história a mulher vem sendo desafiada a enfrentar dificuldades para adquirir reconhecimento social. Esta busca motivou os movimentos feministas fazerem confrontamentos na perspectiva de conquistar espaços que lhes é de direito e foram

suprimidos ao longo da história, lutando por condições dignas de trabalho, igualdade de salário quando desenvolvem as mesmas atividades que o homem, e especialmente um lugar dentro da ciência, dentre outras questões. Louro (1990) afirma que:

A pretensão dos Estudos Feministas, a princípio, foi como já observamos tomar a mulher como sujeito/objeto de estudos — ela que fora ocultada ou marginalizada na produção científica tradicional. A partir de distintas perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações (LOURO 1990 p. 147).

Bandeira (2008, p.12) traz uma sistematização de como autoras feministas somaram-se à crítica à ciência tradicional, demonstrando que os valores científicos estavam atrelados a características consideradas masculinas, objetividade e neutralidade, enquanto as mulheres eram estigmatizadas e associadas às características como a valorização da subjetividade e ao sentimentalismo. Tal narrativa fora fundamentada numa forte evocação à natureza e seus valores atribuídos ao masculino e ao feminino, estando à mulher mais próxima da natureza.

A exclusão das mulheres do campo científico foi justificada por argumentos assentados na fisiologia e psicologia femininas: “mesmo a grande feminista inglesa Mary Wollstonecraft, em seus esforços para criar igualdade entre os sexos, encorajava as mulheres a tornarem-se mais masculinas e ‘respeitáveis’. Ou seja, assemelhar-se ao homem para poder ingressar em certos círculos científicos e ser aceita em determinados cânones do conhecimento constituíram-se no passaporte de alguns cientistas da época. Pois, se o pensamento científico fundador propugnava a ideia de um sujeito “masculino universal”, o que equivaleu à exclusão feminina tanto da produção da ciência como de sua história, após a Revolução Francesa, o pensamento liberal garantiu a cidadania masculina e suspendeu as conquistas de lideranças femininas na política nas últimas décadas do Antigo Regime (BANDEIRA, 2008, p.12).

Deste modo, podemos dizer que a ciência esteve associada a masculinidade, excluindo não só a participação e mulheres no âmbito de sua produção, como a imagem da ciência desassociou-se às mulheres dificultando o reconhecimento das cientistas. Corroborando com a afirmativa sobre as pressões sofridas por mulheres cientistas para que abandonem todos os valores femininos em busca de uma masculinização para ganhar legitimidade enquanto cientistas.

SARDENBERG cita HARDING (1991, 1998) afirmando que no campo das ciências sociais, se faz necessário tirar de centro a figura do homem "macho" que está enraizado nos diálogos da língua portuguesa no Brasil, no sentido de analisar as contribuições femininas em todas as esferas e não só àquelas que os homens têm considerado suscetíveis de estudos. Desse modo, faz-se necessário pensar essas mulheres inseridas na sociedade enquanto

vítimas da dominação masculina em formas diversas, não só as que estão sendo estudadas, mas também as cientistas sociais que estão produzindo estes estudos. Ainda de acordo o pensamento de Sardenberg (2001),

"as práticas científicas feministas fundamentam-se, assumidamente, em uma práxis política – em um projeto de transformação das relações de gênero -, ao passo que um dos fundamentos básicos da Ciência Moderna é justamente a necessidade de se impor uma separação entre “fatos” e “valores”. Sem essa separação, ou melhor, só com total “neutralidade” é possível assegurar a objetividade necessária para a busca de “verdades científicas”. Consequentemente, pensar em uma ciência feminista – ou em qualquer outra possibilidade de ciência politizada – requer, como primeiro passo, a desconstrução dos pressupostos iluministas quanto à relação entre neutralidade, objetividade e conhecimento científico. Requer, portanto, a construção de uma epistemologia feminista - de uma teoria crítica feminista sobre o conhecimento –, que possa autorizar e fundamentar esse saber que se quer politicizado" (SARDENBERG, 2001 p.3).

Desse modo, ainda segundo a autora supracitada, "mesmo que se caminhasse com objetivo de reconhecer as mulheres como objeto de investigação científica, a sua (nossa) legitimidade enquanto sujeitos do conhecimento, bem como a nossa autoridade epistêmica vai de encontro com a questão da objetividade e “neutralidade científicas” (2001 p.3).

Ao longo dos anos, as feministas anglo-americanas passaram a utilizar o termo gênero em troca ao termo sexo. Tendo como objetivo retirar às características biológicas do centro das discussões teóricas dando assim, maior visibilidade à constituição social das diferenças entre os sujeitos, ou seja, a mulher e o homem. Para Louro (1997, p.7), sexo é definido apenas como o órgão sexual do indivíduo, ou seja, as características biológicas do mesmo.

Enquanto gênero é toda uma construção social em que se faz em relação ao ser mulher e ao ser homem, porém este “ser” homem e mulher, implica no que cada um poderá ou não fazer na sociedade, ou seja, a representação social dada a cada um, relacionando às atitudes e os direitos dentre outros. Ou seja, o sexo é ferramenta política para justificar a atribuição de sentidos a um corpo e significá-lo culturalmente, ao mesmo tempo em que o cria como efeito de poder desta cultura de caráter binário e heteronormativo. Desta feita, o gênero é produzido no interior de tramas culturais, sendo necessário que entendamos a função do sexo como a principal ferramenta política dentro desta trama. Gênero e sexo estão enredados em suas significações culturais, mas, é priorizado nas interpretações hegemônicas em detrimento das outras significações.

Louro (2003, p. 148), ainda cita Santos (2009, p. 2) afirmando que "assumir o gênero como categoria analítica significou uma transformação epistemológica, uma decisão que implicou numa mudança teórica". Desse modo, foi necessária uma mudança em relação aos estudos teóricos para que houvesse uma compreensão no que tange às implicações sociais acerca da mulher.

Assim sendo, o movimento feminista se tornara um mecanismo que a mulher encontrou para sobrepujar barreiras. Uma destas é de não permanecer ocupando apenas os espaços domésticos, mas também, de estar em outros espaços, como na política, educação, saúde, por exemplo. Visto que a mulher compreendida como totalmente submissa ao homem, onde estes que determinavam o que a mesma podia ou não fazer, negando sua autonomia, seu poder de escolha, sobre casamento, escolha de querer ou não ter filhos, de decidir sobre sua sexualidade enfim, tinha suas expressões, seus desejos silenciados.

A luta referente aos direitos femininos era realizada de forma homogênea pelo próprio movimento feminista que reivindicavam os direitos das mulheres, como se existisse apenas um perfil de mulher, sendo neste caso, a branca, desconsiderando os outros contextos e feminilidades que construíam a mulher negra, e a indígena como se essas mulheres tivessem as mesmas oportunidades de acesso, direitos, desejos, necessidades e subjetividade que a mulher branca. Diante disso, podemos dizer que a categoria mulher tomada como universal é abstrata, na medida em que esconde as historicidades de femininos diversos, gerando incapacidade política de análise da realidade concreta no/do gênero.

3.6 Pesquisa Qualitativa

Segundo Severino (2007, p. 120), a pesquisa qualitativa do tipo participante é aquela em que o/a pesquisador/a, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa. Dessa forma, André e Ludke (2004, p.11) trazem sua contribuição a respeito da pesquisa qualitativa, afirmando que a mesma tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o/a pesquisador/a seu principal instrumento, ou seja, a pesquisa qualitativa presume o contato direto e prolongado do/a pesquisador/a com o ambiente e o objeto investigado.

A pesquisa qualitativa se fundamenta na busca da solução de problemas práticos, onde o/a pesquisador/a se debruça em descobrir resposta para um determinado problema para descrever um acontecimento de forma satisfatória. A respeito disso, André e Ludke (2004) trazem ainda que, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritos, adquiridos no contato direto do/a pesquisador/a com a situação estudada, e enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos/as participantes. (p. 13).

De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2016, p.20), “(...) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se ocupa dentro das Ciências Sociais com o universo dos significados dos motivos das aspirações das crenças dos valores e das atitudes”.

3.7 Pesquisa-ação

Atualmente, no Brasil bem como em outros países, a pesquisa-Ação vem sendo aplicada em diversos campos de atuação, seja na educação, comunicação, organização, serviço social, dentre outros (THIOLLENT. 1986 p.8). Ainda, segundo o autor a pesquisa-ação e a pesquisa participante estão ganhando relevância em vários meios sociais, no entanto, vem sendo confrontada, especialmente por parte de alguns partidários da metodologia convencional que as percebe como ameaça, supondo que as mesmas podem causar rebaixamento do nível de exigência acadêmica.

Thiollent (1986, p.19) considera que "a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas". Desse modo, numa pesquisa-ação, o/a pesquisador/a e os/as participantes estão imbricados/as, porque o objetivo é tentar solucionar algum problema, e isto precisa acontecer de forma cooperativa. No entanto, precisa existir um papel bastante ativo do/a pesquisador/a na própria realidade onde acontecem os fatos. Para tanto, faz-se necessário entender que, a prática da pesquisa-ação, trata-se de uma pesquisa empírica, uma pesquisa de campo, ou seja, a mesma só poderá ser realizada se o/a pesquisador/a estiver inserido/a no ambiente a ser pesquisado.

Como nessa modalidade de pesquisa faz-se necessário a ação cooperativa para o êxito do seu desenvolvimento, as tomadas de decisões precisam acontecer em conjunto. É necessário haver interação entre pesquisador/a e participantes. O objetivo de uma pesquisa-

ação é a resolução de uma situação/problema. Desse modo, o objeto de análise não são as pessoas, mas sim, a própria instituição, ou uma determinada situação.

A pesquisa-ação surgiu após a Segunda Guerra Mundial, a partir da necessidade de se solucionar problemas em indústrias e fábricas de zonas rurais, em um momento no qual a mão de obra era incapaz de conseguir altos padrões de produção. Dentro da indústria, a pesquisa-ação agiu por meio de alguns fatores: decisão de grupo, auto-organização, formação de gestão competente, modificação de estereótipos e valores, e em como vencer a resistência a mudanças.

Segundo Thiolent (1986, p. 18) esta metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos/as pesquisadores/as e nos/as demais participantes imersos/as em situações problemáticas. E, embora seja considerada pesquisa, com seu caráter pragmático, a pesquisa-ação se difere da pesquisa científica tradicional, pois, ao mesmo tempo em que ela altera o que está sendo pesquisada, ela é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

Ainda de acordo com Thiolent (1986, p. 17) a configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada. Segundo o autor no primeiro caso, "a pesquisa-ação é organizada para realizar os objetivos práticos de um ator social homogêneo dispondendo de suficiente autonomia para encomendar e controlar a pesquisa" (idem). Ou seja, os pesquisadores assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis.

3.8 Pesquisa de Campo

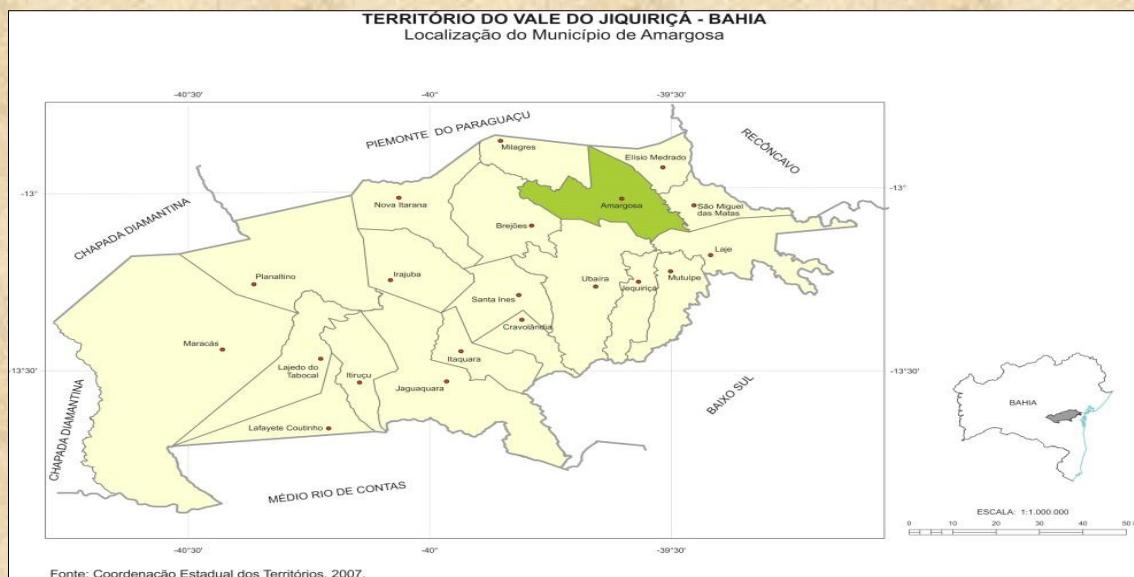
A pesquisa de campo também é um caminho metodológico de grande valor no desenvolvimento bem como na compreensão do tema, pois a mesma se constitui no levantamento dos dados onde os fenômenos acontecem, permitindo a aproximação de forma direta com o objeto de estudo e ainda, traz consigo princípios interessantes que norteiam o/a pesquisador/a. Nesta perspectiva, Gonsalves (2001, p.67) afirma que pesquisa de campo “(...) é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto”. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. (GONSALVES, 2001, p. 67).

Fica evidente que a pesquisa de campo possui importantes características, as quais tornam o encontro do/a pesquisador/a com o espaço e o fenômeno a ser pesquisado um momento de extrema importância, e para, além disso, contribuiu de maneira satisfatória para a compreensão da temática em questão.

3.9 O Local de Produção da Pesquisa

O campo empírico de nossa pesquisa é o Centro de formação de Professores- CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, localizado, na Avenida Nestor de Melo Pita, Nº 535- Centro na cidade de Amargosa - Bahia, sendo um dos municípios que compõe o Território de 19 Identidades do Vale do Jiquiriçá, distando de 240 km da capital do Estado, Salvador. O município possui uma população total de 37.081, sendo a População urbana 24.891 para uma População rural de 9.460 habitantes. (Figura 1). O vale do Jiquiriçá está localizado na região Centro-Sul da Bahia, e é composto por vinte Municípios.

Figura 1: Mapa de Localização do Município de Amargosa



Criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a UFRB surge a partir da expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal do Estado da Bahia-UFBA, sediada na Cidade de Cruz das Almas- Bahia. Atualmente a instituição, além de Amargosa, possui Centros de ensino nas cidades de Cachoeira, Feira de Santana, Santo Antônio de Jesus e Santo Amaro. É importante frisar que

o CFP (Figura 02) teve origem no ano de 2006, um ano após a criação da UFRB, e dispõe de oito cursos de graduação, são as Licenciaturas em: Pedagogia diurno e noturno, Letras/Libras, Química, Física, Filosofia, Educação Física, Matemática e Educação do Campo com Habilitação em Ciências Agrárias, e recentemente oferta o curso de Tecnologia em Agroecologia pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Além dos cursos de graduação a UFRB/ CFP oferece três tipos de Especializações e um Mestrado Profissional: (Especialização em Educação e Interdisciplinaridade, Especialização em Ensino de Ciências - Anos Finais do Ensino Fundamental "Ciência é Dez!" Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, e Mestrado Profissional em Educação do Campo).

A implantação de um campus universitário na cidade de Amargosa trouxe um destaque muito grande para o lugar, proporcionando a movimentação na economia, pois recebe discentes de todo o território brasileiro. Além disso, altera significativamente valores locais com a inserção e partilha de experiências de grupos sociais inseridos em outros contextos. Destacam-se ainda, as parcerias firmadas com as escolas da Rede Básica de Ensino, onde as mesmas disponibilizam o acesso aos discentes da universidade para realizarem seus estágios, entre outras atividades educacionais.

A concretização da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que ocupa o Recôncavo da Bahia, o Território de Identidade Portal do Sertão e Território de e Identidade Vale do Jiquiriça (onde está inserido o Centro de Formação de Professores) foi necessária à participação da sociedade Civil, bem como, uma parcela da sociedade acadêmica, de políticos da região, e também de indivíduos que compreendiam as possibilidades de transformação e desenvolvimento que a implantação de uma Universidade Federal no interior Baiano traria a região do Recôncavo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2015-2019) traz que a primeira manifestação registrada sobre o desejo de trazer o ensino superior para a região do Recôncavo da Bahia encontra-se em uma ata da Câmara de Vereadores do município de Santo Amaro da Purificação que, por meio de uma reunião realizada no dia 14 de junho de 1822, esclarecia sua adesão ao movimento de independência e seu apoio ao Príncipe Dom

Pedro I. Destaca-se que, atualmente a universidade dispõe de um novo PDI valido até o ano 2030 em sua página na internet.¹

Tal ato destaca a necessidade da criação de uma universidade na região. Traz ainda que naquele período, o pensamento imediato era da criação de uma universidade e não de apenas de escolas superiores, modalidades na quais as elites concentravam seus esforços. No entanto, mesmo sob o presente reinado de Dom Pedro I, tal pedido foi acolhido, porém, no ano de 1859, Dom Pedro II cria o Imperial Instituto Baiano de Agricultura (IIBA), respondendo à pressão feita pelos fazendeiros e donos de engenho os quais enfrentavam grave crise na economia açucareira, desencadeada por pragas nas plantações de cana-de-açúcar e de café do Nordeste e outras regiões.

Assim sendo, o surgimento do IIBA, ocasionou em um conjunto de medidas que modernizou o setor através do convencimento de que a inovação agrícola dependia da pesquisa científica. Em 1877 é, finalmente, criada a Imperial Escola Agrícola da Bahia (IEAB), como parte da estratégia que visava à modernização da agricultura brasileira sendo ela a primeira escola agrícola da América Latina (FRAGA, 2010; UFRB, 2010, ARAÚJO, 2006). Assim, localizada de forma estratégica na cidade de São Bento das Lages, na região da Vila de São Francisco do Conde, zona limítrofe entre Santo Amaro e São Francisco do Conde, um dos maiores pólos de produção açucareira do Recôncavo, a IEAB reuniu para sua criação tanto recursos públicos quanto privados, na perspectiva de qualificar mão-de-obra para o desenvolvimento do trabalho agrícola, porém, em 1880 houve uma redução nos recursos para sua manutenção fruto de constantes disputas políticas desencadeadas desde a proclamação da República.

Por fim, no ano de 1902 ocorreu seu fechamento, ocasionado por um severo corte financeiro. Naquele período, a instituição já havia diplomado duzentos e setenta e quatro profissionais. Em sua accidentada história, a escola foi transferida para Salvador, em 1931, para retornar ao Recôncavo em 1938, sendo definitivamente instalada em Cruz das Almas no ano de 1943. Obviamente, a história desta escola integra a estratégia de fortalecimento das elites locais por meio do conhecimento, no entanto, isso não impediu que, mais tarde, estes espaços fossem ampliados e tomados pelos movimentos que reivindicavam seu lugar na educação.

¹ <https://www.ufrb.edu.br/pdi/pdi-2019-2030>

Dessa forma, no ano de 2002, protagonizada pela mobilização da sociedade civil, agenciada por movimentos sociais e ações institucionais a eles aliadas e apoiada pelo então Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, no dia sete de outubro, foi proposta a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, em reunião com a bancada de deputados federais e senadores baianos. Posteriormente, em 2003, o Conselho Universitário da UFBA (CONSUNI) discutiu a proposta de desvinculação da Escola de Agronomia, e partir da mesma criar uma nova universidade federal no Estado da Bahia. Tal reunião resultou na criação de uma comissão com a finalidade de elaborar um parecer do que viria a ser a UFRB. Nesta perspectiva, no segundo semestre do ano de 2003, com o objetivo de mobilizar a comunidade, movimentos sociais e forças de todos os segmentos políticos em prol de um pensamento comum, o qual seria a criação da nova universidade, realizaram-se audiências públicas nos municípios de Amargosa, Cachoeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Maragogipe, Mutuípe, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Félix, Terra Nova e Valença.

Assim, o projeto de criação da UFRB, foi encaminhado com êxito ao Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em outubro de 2013. Para tanto, no mês de março de 2005, com intuito de fortalecer o projeto que futuramente daria surgimento a uma nova universidade, a Escola de Agronomia da UFBA amplia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, criando três novos cursos de graduação, a saber, os cursos de Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca e Zootecnia.

Assim sendo, no vigente mês, a Presidência da República envia o Projeto de Lei de Criação da UFRB para o Congresso Nacional, e então, no dia seis de julho de 2005, o Projeto foi aprovado pela Câmara de Deputados Federais e, em doze de julho do mesmo ano, foi aprovada no Senado Federal. Assim, com a desintegração da Escola de Agronomia da UFBA, foi criada a UFRB por meio da Lei 11.151, de 29 de julho de 2005, e a partir de então a instituição passou a integrar todos os cursos de todos os níveis da Escola de Agronomia da UFBA, também foram redistribuídos os cargos ocupados e vagos do Quadro de Pessoal da UFBA, disponibilizados para funcionamento da Escola de Agronomia.

Decerto, a UFRB é uma universidade multicampi, possui campus na cidade de Santo Antônio de Jesus onde funciona o Centro das Ciências da Saúde (CCS), em Cruz das Almas com os Centros de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas o (CCAB), e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC), em Cachoeira o Centro de Artes Letras (CAHL), em Feira de Santana o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

(CETENS), o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) na cidade de Santo Amaro, e o Centro de Formação de Professores (CFP) na cidade de Amargosa – Bahia

De acordo com Godinho & Santos, (2007, p.15), no segundo vestibular da UFRB em julho de 2006, foram oferecidas as primeiras vagas para o campus de Amargosa: cento e vinte vagas divididas equivalentemente entre as licenciaturas de Pedagogia, Matemática e Física. E em outubro do vigente ano, o campus de Amargosa começou suas atividades contando com nove professores. Entre janeiro e fevereiro de 2007 somaram-se mais de doze docentes, que haviam sido aprovados no concurso realizado em maio de 2006.

Neste víeis, a UFRB surge com a missão de exercer de forma integral e com qualidade, as atividades de ensino, pesquisa e extensão com o pensamento de promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de cidadãos providos de competência técnica, científica e humanística e que valorize as culturas locais e os aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico.

Desse modo, verifica-se que a Universidade e o Recôncavo possuem afinidade que proporcionam a diversidade de culturas e saberes aos que estão ao seu redor, possibilitando a construção do conhecimento científico, na perspectiva de oferecer à sociedade uma educação de qualidade na qual tende compartilhar seus benefícios com a sociedade externa promovendo assim o desenvolvimento da região como todo.

Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) o perfil estudantil de mulher, universitária e mãe é cada vez mais frequente, seja na graduação, como na Pós graduação, e isto demanda elaboração de políticas de permanência estudantil para permitir o acesso pleno ao ensino.

3.10- Sujeitos de Pesquisa e Instrumentos de Pesquisa

Nesta perspectiva, o referencial metodológico da pesquisa em tela constitui-se por meio da metodologia da pesquisa-ação, utilizando-se da pesquisa de campo para *compreender como as mulheres/ mães negras do Mestrado Profissional em Educação do Campo conciliam maternidade/ vida acadêmica e a (in) existência de políticas públicas nesse contexto*. Consideramos que um dos critérios de ingresso no programa é a atuação no campo profissional. Contudo, essa prerrogativa não oferece garantia de condições de permanência. Deste modo, as mulheres mães negras da Pós Graduação em Educação do

Campo são os sujeitos desta pesquisa. Primeiramente, entenderemos como as mães negras compreendem-se a si e a partir desta compreensão buscaremos uma estratégia-solução para a garantia da permanência, como é próprio da pesquisa-ação, como já dissemos.

Na proposta curricular do Mestrado Profissional em Educação do Campo-UFRB-CFP, centrada na formação do pesquisador e sua prática, a pesquisa em questão está vinculada a linha três: Cultura, Raça, Gênero e Educação do Campo.

A partir da compreensão do contexto das mães mulheres negras campesinas e sua percepção da maternidade/academia, pensamos em construir um projeto em conjunto com elas. Será desafiador, ao mesmo tempo gratificante, tendo em vista que sou atravessada por toda construção histórica e social. Desse modo, enquanto mulher negra do campo e mãe sinto-me no dever de assumir uma posição política na perspectiva do fomento, da criação e efetivação de políticas públicas que ultrapassem as barreiras que impedem o pleno progresso acadêmico e social de mulheres/mães/universitárias.

Este projeto, *que será fruto final deste mestrado profissional, denominar-se-á PROJETO DE CIRANDA bellhooks* (In memoriam) e tem como objetivo oferecer um espaço educativo de cultura e formação, de cuidado e de recreação educativa para as/os filhas e filhos da/os discentes regularmente matriculadas no Mestrado Profissional em Educação do Campo, UFRB-CFP, durante as Etapas de Tempo Universidade, com idades entre 3 anos (primeira infância), período integral, e de forma integral, de 4 a 10, de forma parcial, no turno oposto a escola.

Considerando a abrangência do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, no qual o perfil discente se espalha por todo o Brasil, nem sempre é possível reunir todos em um mesmo tempo e espaço. E ainda, considerando o momento pandêmico que estamos atravessando, para alcançar os objetivos aqui apresentados escolheu-se utilizar um misto de métodos qualitativos de coleta e análise dos dados como a pesquisa participante, entrevistas semi estruturadas, pois segundo Ludke e André (2004) a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado (p.15). Ainda de acordo com as autoras, em geral, o/a pesquisador/a desenvolve sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta.

Uma estratégia para coleta de dados seria a ferramentae-survey, que de acordo com FREITAS, OLIVEIRA, SACCOL E MOSCAROLA (2000), “pode ser descrita como a obtenção de dados e informações sobre características, ações ou opiniões de determinado

grupo de pessoas, indicado como alvo de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário” (p.105).

Com a necessidade do uso de tecnologias portáteis, o e-survey apresenta-se como uma ferramenta adequada para atingir o público alvo. Sua facilidade de autopreenchimento, bem como a garantia do anonimato, o baixo custo e a sistematização dos dados, oferecidos pelo Google Formulários, são fatores que colaboram para a adesão do público ao preenchimento do formulário. O e-survey será realizado utilizando o Google formulários, sendo composto por questões de múltipla escolha fechadas e abertas que refere-se ao sentido dado pelas discentes às dificuldades ou não de ser mãe durante a pós graduação.

O formulário da pesquisa foi enviado por e-mail para um total de trinta e seis mulheres de forma genérica. Os e-mails foram coletados junto a página oficial do Programa de Pós- graduação de Educação do Campo (PPGE do Campo).

Considerando que por trata-se de um momento pandêmico, onde as aulas ocorreram de forma cem por cento remota não possibilitou que estivéssemos encontros presenciais tais como: rodas de conversa, grupo focal, entre outros. Nesta perspectiva é importante ressaltar que, não houve retornos significativos por parte das entrevistadas. Assim sendo, no total supracitado apenas oito mulheres responderam ao questionário e deste total afunilamos para seis.

Tais dados passarão por análise descritiva, sendo tabelados e apresentados em formatos de gráficos que possibilitem a fácil interpretação da realidade vivida pelas mães negras intelectuais do Programa em estudo. Os dados coletados por este instrumento metodológico nos possibilitaram traçar um perfil do público aqui estudado, compreendendo alguns aspectos sociais e econômicos de suas vidas.

A escolha por trabalhar com discentes de pós-graduação deu-se por dar continuidade aos estudos sobre permanência materna na universidade, pois tal denúncia já fora feita no ano de 2018, através do trabalho de conclusão de curso. Ressalto que as participantes da pesquisa, são as discentes do Mestrado Profissional em Educação do Campo e não necessariamente as participantes da pesquisa da graduação em 2018. Buscamos também entender se as estratégias e os enfrentamentos em busca de permanência divergem com a ascensão acadêmica.

Para a codificação dos nomes das entrevistadas, preservação das suas identidades e compreensão dos sentimentos das mesmas, foram utilizados nomes de escritoras negras, como forma de homenageá-las.

Tabela 1 – Apresentação das entrevistadas

BREVE DESCRIÇÃO				
NOME	IDADE	RAÇA	IDENTIDADE SEXUAL	Nº DE FILHOS (A)
Lélia Gonzalez	43	Negra	Heterossexual	1-3
Conceição Evaristo	41	Negra	Heterossexual	1-3
Daves	40	Negra	Heterossexual	1-3
Maya Angelou	44	Negra	Heterossexual	1-3
Carolina de Jesus	27	Negra	Heterossexual	1-3
Geni Guimarães	48	Negra	Heterossexual	1-3

4 O QUE OS DADOS REVELAM

“Quando as mulheres negras se movem, toda a estrutura política social se movimenta na sociedade”, exatamente porque, estando na base, o movimento das mulheres negras desestrutura e desestabiliza as rígidas e consolidadas relações desiguais de poder no sistema capitalista” (Davis apud Figueiredo, 2018).

Tomando como recorte o texto supracitado da potente e necessária escritora negra Angela Daves, presente nos capítulos de Mulheres, raça e classe onde a mesma vem argumentando a respeito da necessidade da movimentação das mulheres negras para promover o rompimento das questões desiguais ancoradas no capitalismo, fica notória a necessidade de unir forças, entendendo que a pauta sobre permanência de mulheres mães pretas na universidade, nunca foi e nunca será algo dado de “mão beijada”.

Os trechos dos inscritos de Davis revelam marcas e cicatrizes deixadas como um legado da escravidão, e que ainda pode ser percebido na estrutura das relações de trabalho, relações sociais e raciais. Tal legado se acentua na carência de bibliografias que descrevem a história real do povo preto, e pode ser avistado nos lugares que este povo e outros grupos oprimidos ocupam no imaginário de uma sociedade que, por sua vez, se revela racista, machista e classistas. É possível perceber o legado citado por Davis, quando a autora descreve acontecimentos históricos que envolvem não só as mulheres negras, mas os movimentos sociais e as lutas que representam carregadas de contradições.

Assim, na perspectiva de construir uma narrativa crítica dos principais movimentos de sua época, bem como revelar o que as mulheres negras estavam discutindo, Davis “bebeu na fonte” do historiador Hebert Aptheker, do sociólogo W. E. B. Du Bois, do abolicionista Frederick Douglass e das feministas Elizabeth Candy Stanton, Susan B. Anthony e Ida B. Wells, no sentido de dá visibilidade e construir a narrativa de um fenômeno a ser analisado com a sua interpretação interseccional das opressões, sem romantizar ou camuflar a realidade concreta da vida das mulheres negras.

Deste modo, é possível afirmar que a filósofa Ângela Davis realiza uma análise da opressão, tomando como ponto de partida o modo como os movimentos sociais se organizam e como acolhem (ou não) as diferentes experiências, entendendo que foram às experiências das mulheres (gênero), negras (raça) e trabalhadoras (classe), e suas relações com os movimentos que lutava por libertação, que abriu caminho para a formação do entendimento concreto de como as opressões de raça, classe e gênero operam de forma simultânea.

Estudos de Araújo (2006), trazem que, apesar das múltiplas conquistas feministas nos últimos anos, destacarem a expressiva entrada das mulheres no mercado de trabalho e no ensino superior, quando a pauta é discutir cuidado dos filhos e da casa, a cobrança ainda recai sobre os ombros das mulheres. A pesquisa em tela, apresenta dados que não vão na contra mão dos estudos supracitados.

são mulheres na faixa etária entre 27 a 48 anos, em sua maioria negras, heterossexuais, casadas, mães de um a três filhos. Todas residem no interior Estado da Bahia, em sua maioria, participa de movimentos Sociais. 75% destas (2) possuem emprego formal, com renda entre R\$1200 a 2000.

A serem questionadas sobre como foi a trajetória estudantil até o presente momento, Evaristo respondeu:

“Toda a minha formação acadêmica, só foi possível pois foi via cursos do PRONERA, com acesso a bolsas com recurso para transporte, hospedagem e alimentação com essas condições foi possível ocupar a universidade com o objetivo de contribuir com a classe trabalhadora”.
EVARISTO (41 anos)

Angelou continua...

“Comecei a estudar em uma escola da roça em classes multisseriadas. Para dar continuidade aos estudos foi preciso ingressar na escola da cidade (urbana). Os itinerários que atravessaram a minha trajetória foram importantes para me construir enquanto pessoa, mulher preta, do campo. Ingressei na universidade depois da experiência e ser mãe”. ANGELOU (44 anos)

A partir de Evaristo, podemos perceber a importância dos Movimentos Sociais na continuidade dos estudos, bem como na formação de mulheres e homens do campo. Por sua vez, de acordo com INCRA, (2011), o PRONERA tem como objetivo oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento; melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Já Angelou, destaca a importância das classes multisseriadas na sua formação inicial.

De acordo com estudos de Santos (2006,2010), embora muito se tenha avançado e conquistado, é ainda notório a falta de políticas públicas que fortaleçam a educação dos povos que vivem no Campo [...] há apenas a oferta dos primeiros anos do Ensino Fundamental na roça. Nesse sentido, os estudantes dos espaços rurais, de turmas multisseriadas, migram para as escolas da cidade para que possam dar continuidade aos seus estudos. Dentre inúmeros desses desafios existem quatro que são cruciais; sair do espaço rural para o espaço urbano; de uma pequena para uma grande escola; da multissérie para a série, da uni docência para a pluridocência e acordar muito cedo para realizar o trânsito campo/cidade/campo.

Corroborando com as falas de Evaristo e Angelou acerca da trajetória estudantil, Carolina de Jesus destaca

“Bastante exaustiva, muitas demandas e dificuldades principalmente financeira.
CAROLINA MARIA DE JESUS. (27 anos)

Pode-se perceber na fala de Carolina, que os desafios envoltos no processo formativo de mulheres mães são carregados conflitos desde mentais a dificuldades financeiras. É importante salientar que as mulheres são responsáveis por contribuir com as despesas financeiras da casa o que torna o processo ainda mais difícil.

Diante do exposto, evidencia-se que os espaços acadêmicos não são pensados para a mulher, principalmente se esta for mãe. Não existe uma estrutura que garanta a Permanência na Universidade, tendo estas que driblar e enfrentar os desafios para que possam continuar os estudos.

No que tange as razões e motivos que levaram a ingressar no Mestrado Profissional em Educação do Campo.

“A luta pela educação do e no campo, um curso que me proporcionou conhecer melhor os processos de elaboração da inclusão da agroecologia no âmbito educacional”.
EVARISTO.

Angelou continua

“Sempre tive desejo de estudar. Desde minha infância acreditava que as mulheres negras, da roça deveriam estudar, ter espaço para dizer quem eram e o pensavam e contribuir para a construção de um projeto educacional onde as minorias sejam parte integrante dos diversos espaços de construção de uma sociedade justa e igualitária”. ANGELOU (44 anos)

Em relação a rede de apoio para ingressar na universidade, cem por cento das entrevistadas respondeu que contaram com a família, ou seja, seus familiares ficaram felizes deram todo apoio moral. No entanto, ao serem questionadas sobre estar no Tempo Universidade do Mestrado, quais as estratégias utilizadas para conciliar a maternidade com a vida acadêmica, e se encontraram dificuldades quanto a isso, Daves respondeu:

“Tenho muitas dificuldades. Sou mãe de 3 crianças pequenas sendo as mais nova 1 casal de gêmeos (que já é um desafio mesmo sem ser estudante). Quando iniciei o mestrado eles tinham acabado de fazer 2 anos e eu ainda estava da assumindo a minha função de coordenadora pedagógica em 5 localidades diferentes (o que me fez perder algumas aulas e ficar ainda mais sobrecarregada de demandas). DAVES (40 anos).

Assim, é notório que a conciliação entre carreira e maternidade ainda é vivenciada como um período bastante árduo por grande parte das mulheres.

Daves continua...

“Atualmente, encontro- me de licença para estudos. Minha mãe ficava com os meninos para eu participar no tempo universidade. Mas as aulas estendidas em três turnos me faziam ficar fora o dia inteiro e quando chegava, as crianças ficavam demonstrando estarem sentindo minha falta e choravam querendo colo as duas de vez. Também ainda precisava lá pelas tantas da noite, ajudar a mais velha com as atividades da escola, organizar almoço para o dia seguinte, a rotina do sono dos meninos etc. Meu companheiro quando estava em casa participava de algumas atividades, mas ficava mais, responsável pela logística de feira, mercado, alimentação e limpeza da área do nosso cachorro etc. Precisei e ainda

preciso contar com todo apoio possível de mãe, marido, irmã para pegar minha mais velha na escola, tia” DAVES (40 anos)

Observa-se nesta fala que a entrevistada desenvolve múltiplas jornadas de trabalho, e ainda precisa lutar para alcançar o nível superior que muitas vezes é percebido como vaidade, ou seja, algo desnecessário, como se a mulher que é mãe não tivesse o direito de ocupar um espaço acadêmico, pois sua rotina está condenada ao lar, aos cuidados dos filhos e do marido. Evidencia-se ainda através da fala da entrevistada que ser mulher e ser mulher/mãe constitui-se em um grande fardo, este fardo é algo construído historicamente pela sociedade, e se agrava com o acesso à universidade.

Ainda sobre o questionamento, Geni Guimarães discorre:

“Sim. O fato de ser mãe e mestrandona exige a criação de estratégias muitas vezes vistas como insanas. O fato de não ter um espaço na universidade onde possa deixar os meus filhos enquanto estudo, me fazem deixar em casa sozinhos tendo a TV como babá eletrônica e entretenimento”. GENI (48 anos).

Percebe-se, mais uma vez através desta fala os desafios enfrentados pela mulher mãe universitária para estar no ambiente acadêmico, e o quanto a falta de apoio institucional impulsiona as mesmas a tomar atitudes vistas socialmente como anormal, e por sua vez, essa mulher passa até mesmo a ser estereotipada como péssima mãe, irresponsável.

Corroborando com a afirmativa de Geni, Carolina Maria de Jesus relata:

Tinha que levar meu filho para as aulas. Alguns professores não aceitavam. Sempre tive muita dificuldade e nenhum apoio da universidade nem familiar. Várias vezes pensei em desistir por não ter nenhuma política pública que amparasse a mim e meu filho.
CAROLINA (27 anos)

Assim, constata-se a necessidade que políticas de permanência qualificadas que venham atender discentes mães, com ações que contribuam com a formação acadêmica das mesmas, bem como o apoio emocional e estrutural.

Estudos de Reis (2009), apontam dois fatores fundamentais que desafiam a permanência dos (as) estudantes negros (as) na universidade: o primeiro está centrado no campo material e diz respeito às condições objetivas para se realizar um curso superior, pois, segundo a autora, mesmo estando em instituição pública é necessário que o (a) discente disponha de condições financeiras para alimentação, transporte e material de estudo; e o

segundo fator está relacionado ao nível simbólico que diz respeito ao significado da presença de estudantes negros (as) em cursos historicamente construídos por brancos.

Sobre redes de apoio durante período em que estava no Tempo Universidade, quatro entrevistadas disseram contar com apoio do companheiro, o algum familiar, e três não tinha apoio de ninguém.

“Algumas vezes na semana minha mãe fica com um, minha tia com outro e a mais velha vai para a escola no período da manhã. As tarde e noites, todos estão comigo. Tento organizar meu tempo dando atividades para eles fazerem ao meu lado”. DAVES

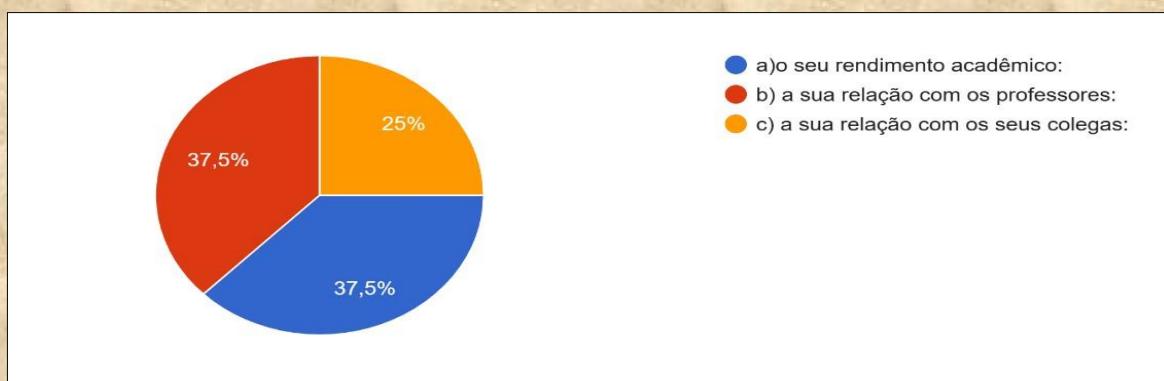
“Ninguém. Quando não levava meu filho, tinha que faltar as aulas”. CAROLINA

Sobre ser mãe e estudante ter acarretado algum empecilho na sua trajetória, todas as entrevistadas responderam que sim.

Me sinto sobrecarregada e muitas vezes sufocada. Em geral, as pessoas não se importam muito com a nossa rotina. Enquanto mãe, primo por estabelecer uma rotina com meus filhos. Temos horários para almoçar, soninho da tarde, da noite ...por conta disso, acabei saindo das aulas quando passavam das 12:30 ou das 21 h. Quase não interagi com meus colegas no período pós aula porque a minha mãe também precisava de um descanso. Enfim...acabei me privando de algumas coisas para que o básico pudesse ser garantido. DAVES (40 anos).

Nota-se nesse relato a tensão que estar sobre os ombros da entrevistada, e como a mesma abdica-se de algumas relações importantes, em detrimento de estar presente na vida dos filhos.

Sobre o rendimento acadêmico 37, 5% das entrevistadas, ou seja, duas discentes responderam ter bom rendimento, 37%, alega ter boa relação com os professores, enquanto 25% alegam ter bom relacionamento com os colegas.



No que se refere a está enfrentando ou já ter enfrentado dificuldades na vida acadêmica, noventa por cento das mulheres responderam que sim.

CAROLINA DE JESUS

“Sim. Tenho pouco tempo livre para me dedicar as leituras e produções. Não consigo viajar para participar de eventos. Os poucos que participei foram online”.

DAVES

“Estou enfrentando dificuldade no sentido da minha pesquisa, pois não conseguir recurso para financiar os custos”.

ANGELOU

“Sim, dificuldade financeira, instabilidade emocional, e tempo de qualidade”.

Estas narrativas revelam a questão da permanência material e simbólica interferindo na permanência das discentes. Reis (2009) ressalta que na busca por condições de permanecer materialmente na universidade, alguns estudantes abrem mão de vivenciá-la plenamente, e por sua vez enfrentam grande dificuldade em conciliar os estudos, pois o tempo para se dedicarem à leitura de textos e realização de trabalhos acadêmicos é exíguo o que contribui para alguns resultados insuficientes e atraso do curso (REIS 2009.p.72).

Sobre ter conhecimento das Políticas de Assistência Estudantil ofertadas pela UFRB através da PROPAE, e se já teve acesso alguma delas, uma das entrevistadas respondeu que não, e cinco disseram ter conhecimento, no entanto, nunca conseguiram ser contemplada por nenhuma modalidade, considerando que as Politicas afirmativas da Universidade em estudo, são voltadas apenas aos cursos de graduação.

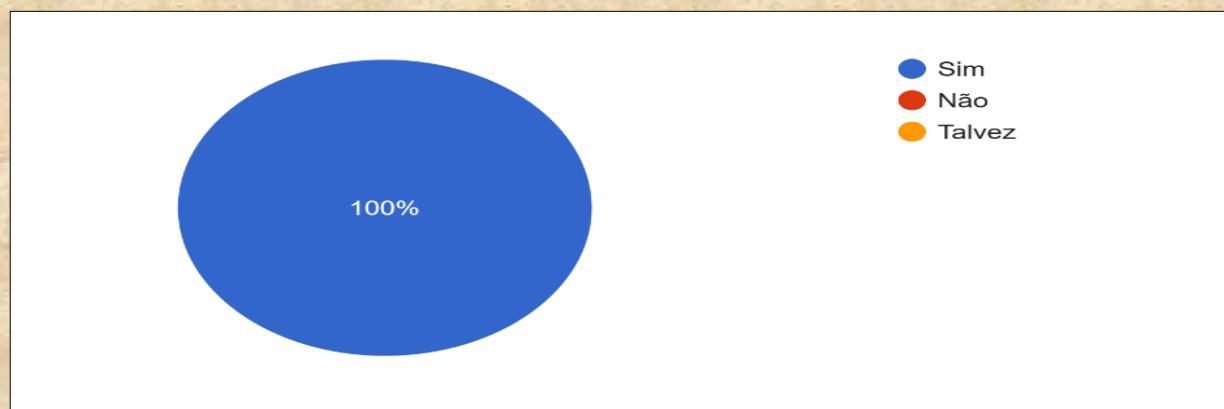
Sabe-se que a PROPAAE, que tem como missão assegurar a execução de Políticas Afirmativas e Estudantis na UFRB, garantindo à comunidade acadêmica condições básicas para o desenvolvimento de suas potencialidades. Diante do exposto, cabe o questionamento:

Até que ponto tal organização está empenhada em garantir suporte concreto para permanência das mulheres mães negras na Universidade? Ou será que estas discentes não fazem parte da comunidade acadêmica?

É importante destacar que a PROPAAE oferece um auxílio creche, um valor irrisório apenas discentes mães da graduação, e as mulheres mães da Pós graduação, são excluídas desse processo, o que valida o quanto o racismo institucional está impregnado na sociedade,

e porque não dizer, dentro das paredes da UFRB-CFP, e por sua vez valida que quanto mais a mulher ascende academicamente, mais o sistema tenta sufoca-la.

Ao serem questionadas que se caso houvesse uma Ciranda Infantil instalada na Universidade, se sentiriam à vontade para deixar seu(a) filho (a), cem por cento das entrevistadas respondeu que sim. Desse modo, adquirimos respaldo para fortalecer o debate acerca da criação de um espaço Ciranda na UFRB-CFP.



Ao serem questionados sobre o que percebiam como aspectos positivos e negativos na sua vida universitária, Lélia, Carolina e Daves respondem:

“A vida universitária me trouxe conhecimento, força, emancipação pessoal, amizades... os negativos e a falta de políticas públicas pensadas para nós mães negras e do campo”.

LÉLIA GONZALES

“Negativo a ausência de políticas públicas para as estudantes mães na universidade”.

CAROLINA DE JESUS

“Positivo percebi como sou forte mesmo o mundo dando na minha cara. Negativo, não ter nenhuma política pública efetiva na universidade que ampare as alunas mães”. ANGELA DAVES

Ao serem questionadas se ocorreu algum momento crítico na trajetória universitária em que pensou em desistir. *“Várias. Humilhação por parte dos professores e colegas”.*

ANGELA DAVES.

“Sim, no dia que levei meu filho para a aula e fui humilhada por um professor por levar o mesmo a aula. O docente falou o filho é seu, o problema é seu, se vire e saia da minha sala’.

GENI MAGALHÃES.

É muito doloroso ouvir estes relatos das minhas irmãs sobre tais questões, pois as mesmas me atravessaram no período da graduação, e deixaram marcas profundas que ainda sagram. Volto a questionar: porque a UFRB que é intitulada uma Universidade cem por cento negra, e que recebe grande público de mulheres, dentre estas, mães, resiste em se adequar a realidade.

Digo isso porque encontrei resistência por parte dos gestores para a realização deste estudo. Por várias vezes foram marcados encontro para apresentar o projeto Ciranda bell hooks e discutir junto aos gestores o ponto de vista dos (as) mesmos (as) sobre o assunto, e, simplesmente desmarcavam sem justificativa plausível.

Sobre se houve alguma mudança na sua vida pessoal, familiar e profissional após o ingresso no Mestrado: “*Estou afastada do trabalho. Em relação as outras áreas, sim! Conhecer e fazer parte de trajetórias diferentes, nos fortalece e impulsiona a lutar por dias melhores*”. DAVES

“*Sim, o mestrado tem me proporcionado uma imersão no território e estou como professora na escola que estou pesquisando*”. ANGELOU

“*Sim. O conhecimento possibilitou adquirir alguns direitos. Porém o financeiro continua muito difícil*”. CAROLINA

Estas narrativas revelam, mais uma vez, a questão da permanência material interferindo na permanência das discentes, no entanto, mesmo com tantos entraves, as entrevistadas destacaram a importância que o ingresso no Mestrado proporcionou em sua vida pessoal, familiar e profissional.

Foi questionado ainda, se as entrevistadas haviam sofrido situações de preconceito ou racismo. Antes de tudo, é importante delimitar a diferença entre preconceito e racismo, considerando que são conceitos extremamente diferentes. Preconceito é um juízo antecipado que não passa pelo crivo da razão, ou seja, todos os grupos podem ter preconceito um com os outros. No entanto, racismo, é um sistema de opressão muito mais profundo, que nega direitos numa sociedade escravocrata, como é o caso do Brasil.

Sobre a questão, Daves relata:

“*Minha mãe veio da roça e ganhou a vida vendendo, café e lanches na feira de Amargosa. Também fazíamos salgados para entregar nos bares da cidade. Meu pai é alcoólatra. Ninguém escolhe nascer sem recurso e muito menos está fadado a repetir erros dos outros. Já fui excluída e marginalizada muitas vezes por questões financeiras e já ouvi muita piada quando apenas tomei um copo de cerveja. Já ouvi de uma mãe dizer que*

“eu não era uma boa pessoa para o filho dela por esses motivos”. DAVES
(40 anos)

O depoimento de Daves narra episódios para além de raça e classe. Tenciona a questão do alcoolismo, e como o mesmo determina a condição financeira de sua família. Para além disso, expõe heranças malditas do patriarcado. É estarrecedor, porém não incomum, ouvir discurso de uma mulher legitimando estas práticas, e uma mulher que também é mãe. Isso denuncia o quanto a mulher preta ainda é estereotipada e rotulada em pleno século XXI, e que o machismo possui aliados (a) entre elas.

Em seus inscritos, *E EU NÂO SOU UMA MULHER*, bell afirma que, se por um lado o racismo foi uma força que separa homens negros de homens brancos, o sexism tem sido uma força que une os dois grupos.

“A postura patriarcal não é simplesmente aceitação de uma etiqueta social baseada em discriminação contra mulheres; é um comprometimento político sério para manter um regime político seja dominado pelo homem”. (HOOKS. p.149)

Ainda sobre o questionamento supracitado, Angelou continua
“PRECONCEITO POR SER SEM TERRA”. ANGELOU

“Sim, já fui vista como “desleixada” por sempre está com o meu filho”. CAROLINA

“Inúmeros, por ser mãe solo, mulher e preta”. GENI

No que diz respeito a como perceber o olhar da Universidade sobre as discentes mães negras, as entrevistadas responderam:

“Acho que existe um campo de indo de discussões dentro da universidade. Mas, ainda precisa materializar tudo isso”. DAVES

“Embora tenhamos avanços significativos como auxílios que asseguram creches às mães universitárias. Essas ainda são incipientes, pois não contemplam toda as nuances que permeiam as condições para que tanto as estudantes quanto seus filhos sejam inclusos”.
GENI

“Percebo que a Universidade por mais que tenha seu discurso bonito de diversidade, ela ainda não foi pensada para nós”. EVARISTO

“A universidade não nos percebe” LÉLIA

“Ignora. Não existimos”. CAROLINA

Sobre o que significa ser mãe e discente de uma Pós-graduação, Geni destaca

“Por um lado, empoderamento, possibilidades, direitos. Por outro, desafios”.

“Um momento feliz pela maternidade e árduo pelas consequências da mesma, pois nem sempre a maternidade é flores”. CAROLINA

As discentes destacam em suas falas, o misto de sentimentos que é ser mulher preta, mãe e universitária, ao tempo que evidencia a constante luta das mulheres mães para permanecer estudando, partindo do pressuposto que a todo o momento ela é desafiada a criar estratégias para resistir em um espaço que não foi pensado para atender suas especificidades: *“Eu acho que eu me resumiria assim resiliente; eu acho que esta palavra me define”.*

Ao serem questionadas se percebem o M. P. E. C como ambiente acolhedor as discentes mães, Daves responde:

“Venho de uma turma muito aconchegante e humana. Isso contribui muito. Também temos de maneira individualizada, professores que compreendem as demandas maternas no processo de estudo. Mas nunca precisei ou notei ações do mestrado a esse respeito. As questões burocráticas esbarraram na contramão do que estudamos e discutimos”. DAVES (40 anos).

Carolina continua:

“NÃO ACOLHE. Visto que recebemos pessoas de vários municípios e estados diferentes, nunca foi questionado com quem fica nossos filhos, nem pensado possibilidade de espaços acolhedor que permitam trazer eles para perto de nós mães e só tem uma bolsa para quem passa em primeiro lugar”. Carolina (27 anos)

Dando continuidade, foi solicitado que as entrevistadas resumissem a sua experiência de mulher negra, mãe e discente, em uma palavra, as mesmas responderam: *“Ousadia.; Resistência., Luta, Desespero, Desamparo e solidão”.*

Desse modo, evidencia nessa fala, questões que atravessam a mulher preta cotidianamente. Ela precisa ser *ousada* para enfrentar os desafios, *resistente* para não desistir diante dos mesmos, *lutar* para permanecer de pé. No entanto, por vezes, também se *desespera*, se sente e é *desamparada*, e o que resta para a mesma é a *Solidão*.

Discutir sobre a solidão da mulher negra, é interligar gênero e raça na sociedade, os quais são fatores determinantes da mesma. As pessoas brancas crescem numa sociedade onde acreditam que seus direitos são naturais, providencialmente fixados, e não foram construídas a base da opressão de um outro grupo. Desse modo, pode-se utilizar como analogia o fato de uma mulher branca com um homem negro. O máximo que pode acontecer é quando ela

passar na rua, uma mulher negra olhar para ela e “torcer o bico” porque não gostou, mas isso não irá afeta-la. No entanto, caso contrário, a mulher negra poderia ser parada pela polícia, poderia até ser morta, porque é negra. ela tem menos oportunidades na vida, os filhos dela podem morrer porque são negros. Ela vai ganhar menos do que um homem branco porque ela é negra. Assim, existe um sistema de opressão que impede aquela mulher ter oportunidades como as pessoas brancas, e isso é racismo, e desagua em solidão.

Sobre o que a educação representa suas vidas, disseram

“Mudança de vida e melhores oportunidades; A linha tênue de todos os processos organizativos; Empoderamento, libertação, transformação”.

Para finalizar, foi questionado sobre qual o seria o sonho de vida das entrevistadas.

“Viver em paz com minha família no campo”. GENI

Poder dar uma condição melhor a minha família. CAROLINA

“Contribuir com a construção de uma educação inclusiva, justa e igualitária”. DAVES

Trazer mais dos meus para uma Universidade que realmente pense em nós. ANGELOU

Conquistar um futuro brilhante através dos Estados. EVARISTO

Ter estabilidade financeira como professora. LÉLIA

Assim, constata-se que na experiência das mulheres mães universitárias do Mestrado Profissional em Educação do Campo que o percurso da formação superior, são confrontadas com a desafiadora tarefa de conciliar maternidade e a vida acadêmica. As narrativas apresentadas mostram a realidade de mães-universitárias que, enfrentam diversas dificuldades para realização e conclusão de seus estudos, inseridas dentro de um contexto marcado por uma condição histórica, que não cessa de colocar barreiras para a mulher que pretende avançar na carreira acadêmica.

Nesta perspectiva, corrobora-se com Sampaio (2008) com a ideia de que a universidade precisa ser repensada, devendo, não apenas oferecer as condições necessárias para atender às demandas de formação de diferentes segmentos, mas acolhê-los em suas dificuldades, criando mecanismos de suporte que evitem o fracasso e o abandono.

Desse modo, as políticas que almejam realizar ações da permanência das discentes, não podem deixar de incluir e reconhecer as mulheres como grupo social em desvantagem de permanência ou desempenho, quando na condição de mães. Este aspecto é de extrema

relevância para inserção de pautas reivindicatórias voltadas para o conjunto da população universitária feminina, e que possam colaborar para dar visibilidade às demandas das discentes que são mães no percurso da formação superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar como as mulheres/ mães negras do Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB, no Centro de Formação de Professores - CFP, no município de Amargosa Bahia, conciliam maternidade/ vida acadêmica e a (in) existência de políticas públicas nesse contexto.

Salienta-se que este trabalho não tem a pretensão de esgotar a temática abordada, mas apontar importantes reflexões sobre as condições de acesso e permanência das mulheres que fazem parte dessa realidade, bem como, busca contribuir para que novos estudos sejam realizados no sentido de fortalecer o debate e apontar estratégias para que ações que promovam a permanência de mulheres/mães negras na Pós graduação sejam fomentadas.

Pode-se verificar que historicamente no Brasil a mulher foi vítima do machismo e de uma sociedade patriarcal que limitava os espaços que podiam ser ocupados pelas mesmas. A estas ficavam a função de cuidar do lar, gerar filhos e cuidá-los e ingressar na Universidade estava fora de cogitação. Com a universalização do ensino superior, a criação de novas universidades e com políticas de acesso, abriu-se possibilidades para que as mulheres, mães, campesinas pudesse ingressar na universidade pública. Uma dessas universidades é a UFRB, que abre um leque de cursos possibilitando que populações antes excluídas dessa realidade pudesse ingressar no ensino superior, e dá continuidade aos estudos nos cursos de Pós Graduação.

Nesse leque, encontra-se o Mestrado Profissional em Educação do Campo, o qual insere as participantes dessa pesquisa. Além do estudo da literatura pertinente à temática foi realizado um estudo empírico com seis mães acadêmicas do referido curso.

O formulário da pesquisa foi enviado por e-mail para um total de trinta e seis mulheres de forma genérica. Os e-mails foram coletados junto a página oficial do Programa de Pós- graduação de Educação do Campo (PPGE do Campo). O despertar para análise dessa temática está relacionado também, com a experiência de vida pessoal da pesquisadora, na condição de mulher negra, mãe, camponesa e estudante do Curso em questão.

No decorrer deste estudo, foram levantadas dentre outras coisas, algumas questões acerca do ser mulher e mãe dentro de uma sociedade machista, bem como a divisão sexual do trabalho acadêmico, na perspectiva de promover o debate sobre as limitações e desigualdades que atingem as mulheres a fim de entender as estratégias de permanência na universidade, bem como, a construção social do papel da mulher mãe. Para tanto, notou-se que as dificuldades e cobranças sociais estão presentes diariamente na vida da mulher que é mãe.

Desse modo, por meio do estudo de campo e levantamentos bibliográficos, dos estudos e das entrevistas, e análise realizada conclui-se que o papel da mulher em pleno século XXI, ainda segue sob a perspectiva do machismo: a mulher é a única responsável pelas tarefas do lar e pelos filhos. A ela não é permitido ter autonomia sobre suas decisões, vive sob um regime de opressão e submissão; Ser mãe e estudante ao mesmo tempo: A mulher tem que criar estratégias para conciliar os estudos e a maternidade; A escassez de Políticas de Assistência Estudantil que garantam a permanência das mães na pós graduação, demandas que, sem dúvida, necessitam de investimento de uma política específica.

Diante do exposto, apontam-se algumas estratégias que contribuiriam para que implicações referentes a este processo fossem minimizadas e que as mães/discentes tivessem a garantia de acesso e permanências à universidade.

A primeira estratégia seria a implantação de um espaço Ciranda Infantil onde as mães tivessem instalações e estrutura de qualidade, profissionais capacitados e materiais adequados para o cuidado e educação dos seus filhos. Esse espaço também possibilitaria também o estágio supervisionado para os demais cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores.

Outra estratégia de fomento à permanência dessas mulheres seria a disponibilização de bolsas específicas para as mulheres que são mães, pois de acordo com o perfil socioeconômico das entrevistadas, trata-se de mulheres das camadas populares, as quais muita das vezes, fazem grande sacrifício para se manter na pós graduação.

Por conseguinte, outro aspecto a ser pensado, seria as diferentes formas de avaliação realizadas com essas discentes/mães, pois uma vez que se realizam todos os processos avaliativos no curso de igual modo, partindo do ponto de vista das singularidades e heterogeneidade, torna o processo avaliativo injusto, pois é tratar de igual modo, aqueles que se encontra em condição diferente. Desse modo, dever-se-ia optar por formas de avaliação que tivesse um olhar para tal realidade.

Ademais, conclui-se que, mesmo diante dos entraves vivenciados para permanecer na pós graduação, da falta de políticas afirmativas, da sobrecarga e da tripla jornada de trabalho, as mulheres que ingressam no Mestrado Profissional em Educação do Campo, resistem, lutam e burlam as —dificuldades no intuito de conseguirem o que é seu por direito, aquilo que historicamente lhes foi negado. Assim evidencia-se que os direitos das mulheres são conquistados à força, na resistência da luta e nos itinerários do caminho, que geralmente são trilhados de forma árdua, pedregosa e íngreme, mas sempre um caminho a ser caminhado.

6 O PRODUTO

Considerando a sociedade machista patriarcal que estamos inseridas tornou-se naturalizado discurso que a vida da mulher acaba a partir do momento que a gravidez é uma realidade. Aliado a isto, está à inexistência de políticas públicas voltadas a atender este público. Não obstante, faz-se necessário ampliar nosso olhar em direção a uma modalidade de discente nas discussões sobre universidade: as discentes-mães negras.

Invisibilizadas, porque a partir dos levantamentos realizados até momento da pesquisa, apenas algumas universidades oferecem uma creche dentro do sistema de assistência a estas discentes-mães. E ainda, estas parecem não existir nas pesquisas que versam sobre os discentes universitárias, sejam elas nacionais ou estrangeiras, como é o caso da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (2018), referindo-se, no máximo, à condição de casada, o que descarta a especificidade da mãe solteira, por exemplo.

Infelizmente muitas mães, e especialmente as mulheres do campo, não encontram o suporte necessário para permanecer na universidade. Esta pesquisa tem como finalidade apresentar à comunidade acadêmica a luta diária dessas mulheres na UFRB pela permanência na universidade, sendo urgente a criação de políticas específicas, para que a mãe universitária possa ter acesso à educação.

A escolha desse tema não ocorreu de forma eventual, pois, como afirma Henriques (2016, p.68) para se acreditar numa luta, é preciso fazer parte dela, saber as aventuras e desventuras do caminho, andar sem a certeza de que se está no caminho certo. Collins (2019) apud Lorde, 1984, p.112 descreve sobre a importância que a expressão da voz individual

pode ter para a autoafirmação no contexto coletivo das comunidades das mulheres negras. “Alguém pode escrever para um público sem nome e sem rosto, mas o ato de usar a própria voz requer um ouvinte e assim se estabelece uma conexão”. (COLLINS,2019, p.112).

Estudos realizados na UFRB/CFP sobre permanência em MATOS (2017); NUNES (2018); SANTANA (2014), entre outros, apontam uma ínfima existência de política assistencialista voltada para contribuir com a permanência das discentes mães na graduação. Embora na graduação haja esse apoio, não há estudos que demonstrem a existência de tais políticas na pós-graduação, o que torna o processo de permanência desafiador. Vale ressaltar que apenas um dos trabalhos supracitados trata especificadamente da permanência de mulheres mães na Universidade, porém, dois deles também apresentam dados que engloba tal perfil.

Segundo Bittencourt (2013 p.6) “a universidade nunca foi um lugar para crianças, pouco se discute sobre a necessidade de creches dentro do campus universitário para servidoras/es e alunas/os que têm filhos pequenos”. Por outro lado, Menezes et al (2012) afirmam que no Brasil, as mulheres tiveram um acesso tardio a Universidade, no entanto, atualmente são o maior público ingressante no ensino superior no país e entre essas mulheres, muitas são mães.

Os autores discorrem ainda que a poucos casos de creches universitárias no Brasil, em comparação com universidades americanas. Em compensação, na Europa existe um cuidado em acolheras mulheres estudante com responsabilidades familiares.

Se não há creches públicas e gratuitas para essas mães na universidade, isso comprova que a estrutura não é adequável as necessidades da família brasileira, pois há ainda mulheres que desejam ter filhos, contudo a maternidade não deve e não pode ficar sobre sua total responsabilidade neste cenário de expressiva entrada das mulheres no ensino superior e no mercado de trabalho”. (BITENCOURT, 2013 p.21).

Assim, a experiência de vida como mestrandas, mãe, trabalhadora do campo, e negra me possibilitou a realização desta pesquisa, na perspectiva de produzir este projeto de Ciranda acionado (e em resposta) pelas (às) narrativas de mulheres mães/negras do MPEC que conciliam maternidade/vida acadêmica, e a (in) existência de políticas públicas neste contexto.

Ao tratar da dimensão pedagógica do projeto político pedagógico da Ciranda Infantil, bell hooks, pretende-se explicitar não apenas uma prática cotidiana, mas demonstrar o quanto ela deve estar embasada em referenciais que amparem esse trabalho. Desse modo,

nosso produto será, então, um Projeto de Ciranda denominado bell hooks. Por que *PROJETO DE CIRANDA* bell hooks?

bell hooks (1952-2021) foi uma pensadora, professora, escritora e ativista negra norte-americana de grande importância, principalmente para o movimento antirracista e feminista. Batizada com o nome de Gloria Jean Watkins nasceu em Hopkinsville, ao sul dos Estados Unidos da América (EUA) em 25 de setembro de 1952. Com uma longa trajetória acadêmica, bell escreveu e publicou mais de trinta livros, em que apresenta sua visão de mundo empática e de resistência. O nome foi escolhido como homenagem à sua avó, Bell Blair Hooks, mãe de sua mãe. Bell hooks faleceu aos 69 anos no dia 15 de dezembro de 2021, em Kentucky, EUA.



IMAGEM: – bell hooks

Os temas que defendia em sua obra são a luta contra o racismo, a importância do amor, a desigualdade social e de gênero e a crítica ao sistema capitalista. hooks tem uma vasta produção no campo da educação, ao qual se dedicou anos antes de seu falecimento. O nome que a escritora adotou – bell hooks, se escreve com letras minúsculas.

Essa foi uma maneira que ela encontrou de evidenciar a importância de seus escritos e legado, e não de sua figura, evitando assim um personalismo, valorizando a coletividade. Foi uma mulher negra que dialogou com os ensinamentos de Paulo Freire, sendo suas obras sobre educação fruto deste diálogo *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*.

Em sua obra, “Ensinando a transgredir”, bell vai relatar de maneira amorosa como se deu este encontro com Freire. Diz ela “encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não

tem certeza de como se libertar da prisão do *status quo*) e encontrei na obra dele um jeito de matar essa sede.” hooks (2013, p.71)

Com amabilidade a Freire, bell (2013) continua: “Foram educadores como Freire que afirmaram que dificuldades que eu tinha com o sistema de educação bancária, com uma educação que nada tinha a ver com a minha realidade social, era uma crítica importante” (p.73). bell assevera ainda que os escritos de Freire foi um divisor de águas para compreender a política do racismo no meio que estava inserida:

A obra de Freire afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado aos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. (FREIRE 2013, p.75).

Ao viajar nas obras de bell, é possível perceber a proporção em que as mesmas dialogam com Freire, e o quanto ela bebeu na fonte freiriana para fortalecer a potência de sua voz, o que a torna ainda mais admirável.

Através de seus inscritos, bell nos ensina que devemos ter opinião própria, saber discordar e se manifestar diante de cenários de injustiças. Igualar-se a uma figura de autoridade quando um oprimido precisa de apoio. Diferenciar-se como mulher negra e compreender as opressões que se cruzam sobre sua existência. Educar para transgredir, também é um de seus lemas.

um espaço educativo de vivência, da experiência de ser criança Sem Terrinha, de brincar, jogar, cantar, cultivar a mística, de cultivar como aprendizado o sentimento de pertença ao MST, de perceber os valores como lastro de sua formação. As múltiplas dimensões do ser social, combinados aos valores que se quer afirmar como conteúdo da luta social estão presentes nessa elaboração BARROS (2013, p. 132).

Sobre a importância deste espaço educativa dentro do MST, a autora continua: “Enquanto os pais se dedicam ao estudo, participam dos debates ou das plenárias, os filhos estão próximos, recebendo educação de qualidade com acompanhamento de profissionais capacitados exigidos pela criança pequena.”

Diante do exposto, aplicando a realidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, fica evidente o quanto é necessário a instalação de uma Ciranda infantil que atenda as mães discentes do programa, tendo em vista a importância de um espaço dessa qualidade

tanto para as mães estudantes quando para os seus filhos. Assim, terão no espaço acadêmico a tranquilidade de saber que os seus filhos estarão em um espaço seguro e educativo. O que contribuirá nos aspectos formativos, financeiros, logísticos e emocionais das mães/universitárias como também na educação das crianças.

O Projeto de Ciranda bell hooks será justificado pela pesquisa sobre a compreensão das mulheres mães negras campesinas sobre maternidade e vida acadêmica.

Já existem projetos de Ciranda em instâncias dos movimentos sociais em educação do campo. O mais conhecido deles acontece no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Barros (2013, p.130), traz uma experiência de Cirandas no MST do Ceará. “Em seu início, a Ciranda foi pensada com o intuito de ampliar a participação das mulheres nos espaços organizativos e de luta do Movimento. Ao mesmo tempo, também passou a ser compreendida, pensada e planejada como um direito das crianças” A autora define Ciranda Infantil como:

Compreendendo a importância da educação infantil na construção das relações sociais, políticas, culturais, cognitivas e afetivas, apresenta-se a seguir os principais elementos constitutivos dos princípios pedagógicos.

Utilizando os referenciais teóricos de Lev Vygotsky e Jean Piaget, trabalhamos não apenas o conceito de desenvolvimento linear e universal, mas sim como algo a ser construído socialmente, relacionado a contextos histórico, social e cultural em que o sujeito está inserido e que se autua da seguinte maneira: ao mesmo tempo que o homem modifica o ambiente, essa mudança influencia seu desenvolvimento.

Desse modo, acredita-se, portanto, que é nessa manipulação do meio, citada pelos autores, que a criança absorve a cultura em que vive, internalizando seus conceitos sociais e, consequentemente aprende.

Neste ínterim, busca-se oferecer na dinâmica do cotidiano da Ciranda infantil vivência de experiências mais variadas possíveis, visando permitir-lhes aproveitarem estas situações, para construírem suas maneiras particular e coletiva de lidar com as exigências, expectativas e regras da sociedade em que estão inseridas.

Temos como exemplo destas vivências: as brincadeiras, a contação de histórias, as “rodas de conversas”, as oficinas de: circo, música, psicomotricidade, sucatas, pinturas, culinária, dramatização, o plantio e cuidado com as plantas, a socialização nos momentos de refeições e higiene etc.

Os objetivos que norteiam o projeto em tela são:

6.1 Objetivo geral:

- oferecer um espaço educativo de cultura e formação, de cuidado e de recreação educativa para as/os filhas e filhos da/os discentes regularmente matriculadas no Mestrado Profissional em Educação do Campo, UFRB-CFP, durante as Etapas de Tempo Universidade.

6.2 Objetivo Específicos:

- Oferecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras e desafiadas a vencerem obstáculos, expandindo suas ações corporais, cognitivas e sensoriais.
 - Promover o acesso a um amplo repertório de manifestações artísticas por meio do contato com diversas produções de arte da comunidade, de artesãos de diferentes culturas, de museus, teatros, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos etc.
 - Estimular a autonomia do agir, do pensar, do buscar formas de expressar-se, através das atitudes de atenção, interesse e encorajamento das relações e as ações que elas estabelecem na busca pelo conhecimento do mundo;
 - Incluir a brincadeira e os jogos nas experiências de aprendizagens das linguagens: oral, escrita, artísticas, questões relativas à natureza e sociedade, conhecimentos matemáticos, corpo e movimento;
- Oferecer ambiente confortável onde as mães possam alimentar e higienizar de seus (as) filhos (as).

Contribuir com a formação dos discentes colaboradores dos Cursos de Licenciatura da UFRB-CFP, através de ações interdisciplinares realizadas no projeto.

6.3 SUJEITOS

Para efetivação desta proposta, faz-se necessário delimitar o espaço físico onde será implementada a Ciranda. Tendo em vista que o CFP dispõe de um vasto espaço ocioso, este poderia ser utilizado para construção do espaço físico. Considerando os trâmites

burocráticos, inicialmente propõe-se a possibilidade da implementação do projeto em um espaço locado.

As crianças a serem atendidas neste projeto, serão os (a) filhos e filhas das mulheres mães do Mestrado Profissional em educação do Campo, na faixa etária de 0 a 3 anos (primeira infância), período integral, e de forma integral, de 4 a 10, de forma parcial, no turno oposto a escola.

Sabe-se da importância da educação inclusiva, e que a realidade das mães de crianças atípicas não pode ser negligenciada. Desse modo, a pauta da inclusão perpassa esse projeto de forma a promover ações que as assistam. Para tanto, faz-se necessário contar com o apoio de profissionais que atuem neste viés.

Os (a) sujeitos (a) colaboradores deste projeto, serão discentes dos cursos de Licenciatura da UFRB- CFP, a partir do sexto semestre, que atuaram mediante a uma bolsa-auxílio, concedida pela PROPAAE via edital. Para tanto, os discentes colaboradores do Projeto, atuaram no período oposto a grade curricular de seu curso, respeitando o cronograma de carga horária.

Nesse ínterim, observa-se a importância de um docente supervisor (a) que atue na coordenação- orientação do Projeto.

6.4 METODOLOGIA

Para execução da pesquisa em tela é necessário dispor de equipamentos como: (armários, berços, cama, mesa e banho, cadeiras com mesas, cadeiras com mesas adaptadas, cadeiras para amamentação, geladeiras, tv, projetor, aparelho de som, instrumentos musicais, climatizadores) materiais pedagógicos, brinquedos por faixa etária, jogos, produtos de higiene pessoal, materiais de primeiros socorros dentre outros.

Para tanto Serão, realizadas oficinas diversas, rodas de conversa, interação com a natureza.

Embora Valorizarmos o exercício da nutrição para a promoção da saúde e repercussões positivas na vida adulta, no Espaço Ciranda, no primeiro momento, não será possível realizar preparação de alimentos para as crianças. As mães discentes serão orientadas a levar refeição do seu (a) filho (a), e terá um local propício para fazer o armazenamento dos mesmos, até o momento do consumo.

Estimularemos e incentivaremos também à amamentação, quanto às vantagens do aleitamento materno e ofereceremos um espaço próprio para este fim, onde mãe e filho possam usufruir momentos de intimidade no ato da amamentação.

Portanto, a essência da proposta no Espaço Ciranda Infantil, está em proporcionar à discente mãe e sua criança, um ambiente rico no qual a observação, o manuseio dos materiais, as brincadeiras, os questionamentos entre outros estímulos, sejam oferecidos, não necessitando confrontar erros e acertos, mas proporcionando a todo o momento novo desafios.

REFERÊNCIAS

Acesso Em: Julho 2022

Acesso: maio 2022

BADINTER, E. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(1): 288 janeiro-abril/2008

BARROS, Monyse Ravenna de Sousa. Os Sem Terrinha: Uma história da Luta Social no Brasil (1981-2012), Fortaleza 2013.

BELTRAME, Greyce Rocha. DONELLI, Tagma Marina Schneider. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. *Aletheia* 38-39, p.206-217, maio/dez. 2012.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico. Sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

HOOKS, bell. E eu não sou uma mulher? mulheres negras a feminismo. Tradução: Bhumi Libanio. 3º edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

HOOKS, bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. Autora: bell hooks. Editora: Elefante.

BITENCOURT S. M. Maternidade e Universidade: Desafios para a Construção de uma Igualdade de Gênero. 41º Encontro Anual da ANPOCS, 2017.

COLLINS, Patricia. Hill. Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORREIA. Maria de Jesus. Sobre a maternidade. *Análise Psicológica* (1998), 3 (XVI): 365-371

CARVALHAL, Juliana Pinto. Maurice Halbwachs e a questão da memória. *Revista Espaço Acadêmico*. Acessado em: 02 de novembro 2023.

CRUZ DAS ALMAS. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Resolução 019 /2016: Dispões sobre aprovação do Regulamento de Estágio Supervisionado da Licenciatura em Educação do Campo – Área de Ciências Agrárias – do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2016. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/soc/atas-e-resolucoes>

DANTES, Maria Amélia Mascarenhas. As ciências na história brasileira. http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext: Fev.2022

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução: Heci Regina Candiani (1 Ed.). São Paulo: Boitempo, 2016, 248 pp. ISBN 978-85-7559-503-9 [Também disponível em versão eletrônica].

DEIAB, Rafaela de Andrade. Retratos de amas negras com crianças brancas: muitas interpretações e diferentes abordagens historiográficas. ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007.

DESLANDES, Suely Ferreira. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. (Manuais Acadêmicos). Ed. Vozes, Petrópolis – RJ, 2016.

DIAS, Marly De Jesus. SOARES, Brenda Vanessa Pereira. Creche nas Universidades: um debate necessário para o ingresso e permanência de estudantes-mães na Graduação. UFES Vitoria-Es, dez. 2018.

Disponível Em: [Https://Www.Nexojornal.Com.Br/Columnistas/2016/Afeto-E-Viol%C3%A3ncia-Sobre-M%C3%A3es-Negras-Amas-De-Leite-E-Bab%C3%A1s](https://Www.Nexojornal.Com.Br/Columnistas/2016/Afeto-E-Viol%C3%A3ncia-Sobre-M%C3%A3es-Negras-Amas-De-Leite-E-Bab%C3%A1s)
ESTEVESES. Cristina, ressignificando a maternidade psicanálise e literatura. Niterói, v.5.nº2, p.65_79, 1. sem.2005

FARIAS, F. R. de (2008). Pensando a memória social a partir da noção de "a posterior" de Sigmund Freud. Morpheus, 8, 13.

FERNANDES, Diogo Linhares. SANTOS. Dyane Brito Reis. A (Re) Existência da Política de Ações Afirmativas na UFRB Diante das Movimentações Contrárias à Educação. RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 04, nº 03, set-dez., 2018, artigo nº 1094

FREITAS, Henrique. OLIVEIRA, Mírian SACCOL, Amarolinda Zaneta. MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa Survey. Revista de administração, São Paulo. V. 35, n3, p.105-112, julho/setembro 2000.

Freud, S. (1896/1996). Carta 52. In Obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 1, pp. 281-287). Rio de Janeiro: Imago.

GABBI JUNIOR, O.F. A teoria do inconsciente como teoria da memória. Departamento de Filosofia - Universidade Estadual de Campinas. v.4 n.1-2 São- Paulo 1993.

GODINHO, Luís Flávio R.; SANTOS, Fábio Josué S. (organizadores), Recôncavo da Bahia: Educação, Cultura e Sociedade. Amargosa- Bahia: Ed. CIAN, 2007 184p. Il, 21 cm-. (Reconvexo;1).

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre Iniciação a Pesquisa Científica. Campinas, SP. ed. Alínia, 2001. <https://pt.scribd.com/doc/94129626/Iniciacao-a-pesquisa-cientifica-Elisa-PereiraGonsalves> acesso em: 14/ de fevereiro de 2022.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Revista Ciências Sociais Hoje, Rio de Janeiro, 1984.

GONZALEZ Lélia. (In: Cadernos Negros 5. São Paulo: Edição dos Autores, 1982, p. 3-6). Rio de Janeiro, 10/06/82.

GROSFOGUEL. Ramón A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1. janeiro/abril 2016.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. **Identidade cultural e dispóra**. In: Revista do Património Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRIQUES, Cibele da Silva. **Mulher, universitária, trabalhadora, negra e mãe**: a luta das alunas mães trabalhadoras negras pelo direito a educação superior no Brasil. ANDES – SN, Rio de Janeiro, Jun. 2016.

[https://www.ebiografia.com/bell_hooks/#:~:text=bell%20hooks%20\(1952%2D2021\),25%20de%20setembro%20de%201952](https://www.ebiografia.com/bell_hooks/#:~:text=bell%20hooks%20(1952%2D2021),25%20de%20setembro%20de%201952). Acesso: maio 2022.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Pronera. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=75>. Acesso em: 20 jan. 2024.
»http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=75

KELLER. Evelyn Fox Keller. **Qual foi o impacto do feminismo na ciência?** Cadernos pagu (27), julho-dezembro de 2006: pp.13-34.

KESSEL, Zilda. Memória e memória coletiva. Brasil, 200_. Disponível em: https://politicasulturais.files.wordpress.com/2009/05/zilda_kessel_memoria_e_memoria_coletiva.pdf. Acesso em 02/11/2023.

LIMA, S. L. S. TEIXEIRA, D. R. Espaços/tempos da formação docente para a Educação do Campo em Amargosa: anotações em torno de uma trajetória. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, v. 03, p. 1-15, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE. Menga; ANDRÉ. Marli E. D. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. (temas básicos de educação e ensino). ed. Pedagógica e universitária LTDA. São Paulo, 1986.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MATOS, Luma Silva. Acesso e Permanência dos Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Ensino Superior, Amargosa – Bahia 2017

MENEZES, R. D. S., SANTOS, T. S. D., VELOSO, N. D. O, FREITAS, V. N. D.; SANTOS, M. S. Maternidade, trabalho e formação: lidando com a necessidade de deixar os filhos. *Construção Psicopedagógica*, 20 (21), 23-47, 2012.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de & ARAUJO, Maria de Fátima. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. *Psicologia: ciência e profissão*. Brasília, v. 24, n. 1, mar. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n1/v24n1a06.pdf>. Acesso: 29 de Abril de 2022.

NUNES. Marly dos Santos. Acesso e Permanência das mães universitárias do campo: um estudo sobre o Curso de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências Agrárias da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-Ufrb. Amargosa-BA, Abril-2018.

Paradigmas da investigação em Educação Disponível em :<https://cienciaeeducacao.com/2017/11/24/principais-paradigmas-da-investigacao-em-educacao/>

REIS, Dyane Brito. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Estado da Bahia, Salvador -2009.

SAMPAIO, S. M. R. Observatório da vida estudantil: histórias de vida e formação na educação superior. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2008, Natal. Anais... CDROM.

SANTANA, Viviane dos Santos. Eu, Preta, Mulher... Universitária, Amargosa - Bahia-2014

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. P.59

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud. – CEBRAP n. 79 São Paulo nov. 2007.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”: o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade: um estudo sobre identidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Departamento de Educação e Pluralidade Cultural.

SARDENBERG. Cecilia Maria Bacellar. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=ver-pos&id=17>

SCHWARCZ, Lilia. Afeto e Violência: Sobre Mães Negras, Amas De Leite, E Babás. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico – 23 ed. rev. E atualizada – São Paulo: Cortez. 2007.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

- Poderia contar um pouco como foi sua trajetória estudantil até este momento?
 - Quais as razões e motivos que te levaram a ingressar no Mestrado Profissional em Educação do Campo?
 - Teve ou tem apoio familiar para o ingresso e permanência na universidade?
 - Para estar no Tempo Universidade do Mestrado, quais as estratégias utilizadas para conciliar a maternidade com a vida acadêmica?
 - Quem fica com seus filhos durante esse período em que você está estudando?
 - Ser mãe e estudante te trouxe algum empecilho na sua trajetória?
 - Como você julga:
 - a) o seu rendimento acadêmico;
 - b) a sua relação com os professores;
 - c) a sua relação com os seus colegas;
7. Você conhece as Políticas de Assistência Estudantil ofertadas pela UFRB através da PROPAE? Em caso afirmativo, você já teve acesso alguma delas?
8. Você está enfrentando ou já enfrentou dificuldades na sua vida universitária? Se sim, quais são?
9. O que você enxerga como aspectos positivos da sua vida universitária? E negativos?
10. Já ocorreu algum momento crítico na sua trajetória universitária até agora, em que você pensou em desistir?
11. Houve alguma mudança na sua vida pessoal, familiar e profissional após o ingresso no Mestrado?
12. Já sofreu algum preconceito ou racismo? Caso sim. Qual?
13. Como você percebe o olhar da Universidade sobre as discentes mães negras?
14. O que significa para você ser mãe e discente de uma pós graduação?

15. Você percebe o Mestrado Profissional em Educação do Campo como ambiente acolhedor as discentes mães? Sim ou não. Por quê?

16. Se você pudesse resumir a sua experiência de mulher negra, mãe e discente, em uma palavra, qual seria?

17. O que a educação representa em sua vida?

18. Qual o seu sonho na vida?

Muito Obrigada pela participação!

LISTA

Lista de tabela – Tabela 1 – Apresentação das Entrevistas

Lista de Imagem- Imagem Bell hooks

Liata de figura - Mapa de localização do Município de Amargosa- Ba

Organograma – Linha do tempo sobre o direito das crianças no Brasil