



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5510 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

Enegrecer as universidades: um desafio para a formação de educadores/as do campo?  
Jaqueline Cardoso Zeferino - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

### Enegrecer as universidades: um desafio para a formação de educadores/as do campo?

**Resumo:** A educação do campo referenciada nas especificidades dos sujeitos do campo configura-se uma política que ao debater a garantia da igualdade e o reconhecimento da diferença como valor, faz emergir a diversidade de lutas e sujeitos do campo, indicando a transposição de uma identidade única e fixa camponesa. Nesse contexto, a presença de estudantes negras e quilombolas em um curso de Licenciatura em Educação do Campo no interior de Minas Gerais anuncia e denuncia o lugar de seus corpos, conhecimentos e práticas gerando tensionamentos e deslocamentos. Estas existências resistentes favorecem a permanência bem-sucedida no ensino superior e a efetiva institucionalização de práticas antirracistas e feministas em um campo marcado historicamente pela presença branca, cristã, heterossexual e masculina. Este ensaio pretende socializar reflexões sobre o contexto de formação de educadores/as do campo a partir das questões: quem são os diversos sujeitos do campo? Que epistemologias, corpos e práticas trazem à universidade? O que narram e ensinam suas lutas? Que desafios estão postos à educação do campo neste contexto?

**Palavras-chave:** educação do campo, educação antirracista, decolonialidade

#### • Introdução

A recente implantação do curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e ênfase em Agroecologia inaugura a reserva de vagas para educadores/as e egressos/as de escolas do campo, agricultores/as, lideranças comunitárias, indígenas e quilombolas em uma instituição de base agrária no interior de Minas Gerais. Neste cenário, ganham centralidade os tensionamentos visibilizados pela expressiva presença de estudantes negras e quilombolas<sup>[i]</sup>, que com seus corpos, práticas e conhecimentos geram instabilidades e deslocamentos na cultura acadêmica, convocando o debate sobre as intersecções entre gênero, raça, classe e etnicidade no ensino superior.

A relevância desta discussão ancora-se na compreensão de que as universidades ocidentalizadas constituem um campo fundado na matriz eurocêntrica da modernidade/colonialidade que, orientada pelo racismo/sexismo epistêmico classifica, hierarquiza, subalterniza e extermina sujeitos, corpos e conhecimentos a partir da referência colonial branca, heteropatriarcal e cristã (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Herdeiras dessa configuração estão as universidades públicas brasileiras a (re)produzirem de modo persistente e sistemático históricas desigualdades sociais por meio de uma educação monolítica, enrijecida e triste. No argumento de Paulo Freire (2011) e bell hooks (2013), uma educação bancária, destituída da curiosidade epistemológica, dos afetos e da boniteza do ensinar.

Nesse campo, são produzidas e reproduzidas de modo persistente e sistemático históricas desigualdades sociais que perpetuam a representação precária de práticas e conhecimentos produzidos por mulheres, e de forma mais agravada, pelas mulheres negras, quilombolas e lésbicas. As pedagogias impostas por este modelo de educação são reguladas pelo eurocentrismo subalternizante e epistemicida<sup>[ii]</sup> que “desperdiça as experiências” dos/a sujeitos em formação. No entanto, este paradigma dominante está em crise e um outro paradigma emerge (SANTOS, 2010).

Nas universidades públicas brasileiras, a implementação de políticas afirmativas especialmente por meio da reserva de vagas, faz emergir diferentes sujeitos, movimentos e práxis transformando as ausências em emergências. Neste cenário, a população do campo, negra, quilombola, indígena, LGBTI+ se apresenta, anunciando suas presenças que, além de explicitar tensões no debate sobre diferença, relações étnico-raciais e de gênero/sexualidade, interrogam a cultura político-acadêmica e apontam para a urgente e necessária descolonização dos currículos. Mas o que quer uma universidade descolonizada? Estes sujeitos organizados em ações coletivas e movimentos sociais nos dão a resposta e interpellam as universidades reivindicando uma formação pluriversal, intercultural, afirmativa, antirracista e feminista que emerge de suas relações e experiências no confronto às colonialidades. Esta formação chamarei de decolonial.

Mas será possível descolonizar as universidades e a formação de professores/as? Que desafios estão postos às universidades e à educação do campo para que gênero, raça e natureza sejam incorporados plenamente ao seu marco conceitual, metodológico e político, enquanto categorias de análise úteis à superação da lógica capitalista, monorracial, monocultural e heteropatriarcal que organiza a educação? Diferentes intelectuais indicam caminhos possíveis, mas ainda nos falta aprofundar estas reflexões às particularidades dos currículos e da formação de educadores/as do campo, que neste ensaio é compreendida como potência, por apresentar algumas respostas ao desafio decolonial.

A luta por uma educação que reconheça o vínculo terra-território, força m(a)otriz da vida no campo, completa no Brasil 50 anos, tornando o movimento da educação do campo um potente interlocutor com o qual podemos aprender algo sobre pedagogias decoloniais, uma vez que nasce das lutas por uma educação básica referenciada em um projeto de campo e sociedade livre das diferentes formas de opressão, exploração e dominação que somos confrontadas/os. A educação do campo protagonizada inicialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, avançando para lutas mais amplas pela educação do conjunto de trabalhadores/as do campo, compreende o direito à educação desde a educação infantil até universidade (CALDART, 2012). Este projeto de educação busca reverter duas características fundamentais do sistema educacional: a lógica centrada no urbano e a predominância de políticas públicas generalistas que desconhecem as especificidades da população do campo, “produzido historicamente como lugar da carência e do atraso, um espaço social a ser desenvolvido dentro dos padrões urbanos, e não em função de suas características próprias” (ARRUTI, 2011, p.116).

É no âmbito destas lutas por um projeto de campo livre do agronegócio e por uma educação diferenciada, que diferentes sujeitos e movimentos do campo em articulação com universidades constituíram o movimento da educação do campo no Brasil. Deste encontro, sob tenso debate são criadas mais de quarenta Licenciaturas em Educação do Campo no

país, uma delas na Universidade Federal de Viçosa: a Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e enfoque na Agroecologia, denominada Licena[[iii](#)].

A partir de parcerias construídas historicamente com os movimentos sociais e sindicais da região, e orientados para uma agricultura de base agroecológica, para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, da agroecologia e da educação do campo, o curso inaugura na universidade a reserva de vagas para trabalhadores/as do campo, educadores/as e egressos/as de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Institucionaliza uma pedagogia diferenciada com foco em práticas e processos educativos populares e emancipatórios que nascem das lutas e estimulam a formação de comunidades educativas que reconhecem e valorizam os conhecimentos dos povos do campo articulando-os à conhecimentos científicos formando uma “ecologia de saberes” que insere em sua proposta a natureza e os saberes ancestrais de manejo e produção da vida no campo.

A implantação da Licenciatura e a subsequente presença de estudantes trabalhadores/as rurais, indígenas e sobretudo mulheres negras e quilombolas, apresenta um horizonte de superação ao desafio de descolonizar as universidades, bem como a própria formação de educadores/as do campo que, historicamente, ancora-se em uma análise da sociedade a partir da categoria trabalho. Para Catherine Walsh a matriz quadridimensional da colonialidade imbricadas entre si: colonialidade do poder, que é a maneira como opera o padrão de poder mundial capitalista; a colonialidade do saber, que pressupõe o eurocentrismo como perspectiva hegemônica; do ser, que desumaniza e inferioriza a partir do referencial branco, heteropatriarcal, cristão, europeu; e a colonialidade cosmogônica ou da natureza, que pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, evidencia que a diferença construída e imposta desde a colônia não é uma diferença simplesmente assentada sobre a cultura, ou um reflexo da dominação enraizada em questões de classe como eixo central. Para a autora, “a matriz da colonialidade afirma o lugar central da raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação” impostas pelo poder colonial eurocêntrico (WALSH, 2009, p.15-16). Tal argumento, nos convida a pensar o contexto da formação de educadoras/es do campo no Brasil. Quem são estes diversos sujeitos do campo, que epistemologias, pedagogias, corpos e práticas trazem à universidade, o que narram e ensinam suas lutas? Usando o argumento de Santos (2010), torna-se necessário desvelar estas ausências para iluminar suas emergências.

Para Miguel Arroyo, “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e de sociedade” (ARROYO, 2012, p.232). Portanto, pensar a descolonização das universidades e no contexto deste ensaio, da própria formação de educadores/as do campo, é identificar as diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, classe, geração, entre outras, que compõem os sujeitos e movimentos do campo. É (re)conhecer os diferentes processos de resistências ao capitalismo/heteropatriarcal/branco/eurocentrado empreendido pelos(as) sujeitos do campo. É também (re)conhecer o que permanece invisibilizado na formação de educadores/as de campo, criando condições para a valorização e validação de identidades, culturas, epistemologias, sujeitos e práticas historicamente subalternizadas.

#### • **Corpos negros no campus: tensionamentos e deslocamentos**

Sabemos que a luta dos movimentos sociais negros pela democratização do ensino superior, a partir especialmente da adoção de políticas afirmativas, ampliou o acesso de discentes e docentes negros/as nas universidades brasileiras. No entanto, passados quase 20 anos das primeiras conquistas, encontramos ainda um conservadorismo acadêmico resistente que dificulta a implementação de medidas de acesso e permanência bem-sucedida de estudantes negros e negras nas universidades sob a égide de um discurso institucional integracionista que controla e silencia os conflitos étnico-raciais e de gênero, e suas diferentes e articuladas nuances de opressão. A retórica conservadora integracionista empenhada nesse debate impede a discussão aprofundada dos efeitos do ideário da democracia racial e do patriarcado na perpetuação das desigualdades raciais e de gênero na formação do(a) educador(a) do campo. Para Walsh (2009, p.10), “o discurso integracionista não visa a transformação das estruturas sociais racializadas, pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos”. Neste sentido, a experiência da universidade em questão é emblemática.

Com uma trajetória de quase um século, foram necessários 24 anos após sua fundação para que Liene de Jesus Teixeira se tornasse a primeira mulher diplomada pela universidade. Uma mulher “solteira, de cor morena, cabelos pretos e olhos castanhos” conforme descrição de sua ficha de matrícula[[iv](#)]. A experiência de Liene, uma mulher negra e nordestina, problematiza a articulação entre gênero e raça na produção de corpos e saberes invisibilizados em um espaço de e para homens brancos da elite rural brasileira.

Hoje a maioria de discentes[[v](#)] são mulheres e destas pouco mais de 10% são negras, também somamos menos da metade de docentes em um universo de quase mil docentes homens (DIVINO, 2016). Além de representarmos um número menor, estamos nos cursos considerados de menor prestígio acadêmico em uma das mais conceituadas instituições de base agrária do país. Trata-se de um campo no qual silenciosas relações de poder são engendradas.

Na universidade, diferentes sujeitos do campo se anunciam e com eles emergem não apenas os valores, práticas e saberes dos seus territórios educativos, mas também os processos de produção do conhecimento, de se relacionar com a terra e o território, os modos de ser, de ler e estar no mundo. A presença, especialmente das estudantes negras e quilombolas do curso de licenciatura em educação do campo, marca a diferença, a articulação das opressões, e denuncia o epistemicídio, confrontando e deslocando discursos e práticas institucionais. Nesse contexto conflitivo são acionados e evidenciados os pertencimentos, as identidades e os processos de existências resistentes empenhados em favor da democratização da educação pública, tornando possível observar fissuras e tendências insurgentes que sinalizam o que poderíamos chamar de uma pedagogia emancipatória, transgressora, antirracista e feminista.

Bruno Sena Martins (2016), argumenta que a experiência colonial moderna colocou no centro do mundo colonial-racista a ideia de que corpos dos produzidos como menos humanos, são parte dos territórios a serem explorados pelo progresso. Para o autor, a busca por horizontes de justiça social e cognitiva implica reconhecer os efeitos da violência colonial, do racismo e do patriarcado em nossa sociedade e, portanto, romper com as linhas abissais. Neste processo o corpo constitui-se como lugar de luta, de memórias insurgentes e de resistência democrática cotidiana. Para Martins, os corpos insurgentes são aqueles que recolhem o testemunho dos que carregam em si as marcas, físicas e simbólicas, do colonialismo e da colonialidade, são aqueles que tendo sido feridos, fazem da resistência e da determinação contra a opressão uma agenda política assim como nos contam os quilombos e a espantosa resiliência cultural dos povos indígenas.

No contexto da Educação do Campo, merece atenção especial as experiências de resistência e reexistências materializadas no corpo da população negra. São experiências artísticas e culturais que conturbam, tencionam e deslocam o pensamento abissal e o epistemicídio dele decorrente uma vez que afirmam, validam e rompem com o silenciamento sobre suas interdições do espaço escolar e acadêmico durante séculos. Neste processo, o corpo constitui-se como lugar de luta, de reconstrução de narrativas, de memórias insurgentes, de resistência cotidiana e coletiva. Conhecer, validar e estabelecer um diálogo com as diferentes práticas e processos formativos dos sujeitos do campo até à universidade, com especial atenção às práticas artístico-culturais materializadas no e pelo corpo, pode contribuir com o

processo de descolonização das universidades.

- **Presenças não desejadas: mulheres que ocupam, existem e resistem**

Entre (in)visibilidades, insistências e ressurgências as estudantes negras da licenciatura em educação do campo constroem suas existências no campus. Em uma roda de conversa com 10 estudantes negras e quilombolas sobre os caminhos percorridos até a universidade, identificamos experiências comuns que são partilhadas e estratégias de permanência que são elaboradas frente às barreiras instaladas à condição de mulher, negra, quilombola e trabalhadora do campo. A visibilidade destes processos e a complexidade do modo como gênero, raça, etnicidade e classe se articulam produzindo desigualdades pode ser percebida, mesmo que ainda apresentemos limitações na sua análise e compreensão. Na voz de uma estudante:

Ser mulher é enxergar além dos obstáculos. Ser mulher, da roça e ainda quilombola?! Ah, as pessoas fazem chacota. Logo quando eu entrei os outros estudantes queriam nos banir da universidade, pessoas que estudam como nós. Mas tem uma diferença, eles são brancos. Fiquei muito constrangida. Pois pensei que nada ia dar errado e que as pessoas iam nos receber bem na universidade. Não foi isso que aconteceu. Chica

A intersecção de gênero, classe e raça aparece como ponto nodal. O desafio posto é o entendimento de que as formas de opressão não atingem os sujeitos isoladamente, também não o fazem somadas ou acopladas em dinâmicas que permitiriam visualizar cada eixo de opressão separadamente para então compreender sua concomitância, ou os efeitos de sua co-presença. Para recorrer à imagem conhecida de Kimberle Crenshaw (2002), de uma intersecção entre vias de trânsito, os indivíduos são o ponto em que diferentes opressões se cruzam: sua posição social é produzida nesse entrecruzamento. Assim, racismo e sexismo, mas também dominação de classe, operam juntos e conjuntamente restringem ou potencializam as trajetórias das pessoas (BIROLI; MIGUEL, 2015, p.47).

Temos percebido que na universidade em questão o debate de gênero e raça ganha força e eco, contudo, ainda é desafiadora a questão da articulação entre gênero, raça e educação do campo, para a compreensão das diferentes experiências de opressão e desigualdade que impactam o acesso e sobretudo a permanência de mulheres negras e quilombolas. Uma parte desta dificuldade pode estar ancorada no entendimento ainda predominante de uma categoria mulher que expressaria por si mesma as opressões vivenciadas por todas as mulheres, que somada aos efeitos negligenciados do racismo e da fixidez da categoria camponês, enfraquecem as possibilidades de superação das desigualdades e o fortalecimento de estratégias de acesso e permanência. O relato de uma estudante indica que para ela, o que marca a diferença e a opressão no contexto universitário é ser negra e quilombola. Nas suas palavras: “Sempre tem aquelas pessoas que olham pra gente com a cara de que a gente é diferente por ser negra, às vezes elas nos rejeitam por ser negra e quilombola.” Nzinga

O contexto ganha complexidade uma vez que o acesso destas jovens mulheres quilombolas no ensino superior se fez por meio do ingresso em um curso de licenciatura em educação do campo que, mesmo reconhecendo a multiplicidade dos sujeitos do campo [vi], tende a subsumir este debate nas discussões que orientam o processo formativo em questão. No entanto, as estudantes inspiradas pelas práticas vivenciadas em seus territórios, (re)criam grupos de apoio e convivência que assumem relevância para que o processo educativo aconteça, uma vez que neles encontram a força e a comunhão de suas presenças. Estes grupos se configuram como importantes espaços de poder no cotidiano de mulheres negras e quilombolas na universidade. Com eles é acionado o sentido da luta coletiva e compartilhada, que reconhece as diferenças.

O sexismo e racismo vivenciado cotidianamente por estas mulheres encontra resistência pelos grupos de convivências e afetos nos quais as estudantes negras se fortalecem. Nesse entremeio, as estudantes negras vão tecendo suas existências resistentes, recriando estratégias para permanecerem na universidade. Somada a estas questões, as estudantes ainda encontram dificuldades relacionadas a desigual divisão do trabalho, do usufruto do tempo, do cuidado com a família, que impactam diretamente a organização da dinâmica acadêmica ancorada na pedagogia da alternância caracterizada pelo tempo-dobradora que se alterna entre tempo-escola/universidade e tempo-comunidade. Estudantes negras e mães, são as únicas que trazem seus filhos para o tempo escola e não possuem nenhuma estrutura de acolhimento institucional. Convivem ainda com a invisibilidade das questões de gênero e raça na produção acadêmica além da pouca representatividade de docentes negros/as.

O poder destes grupos de convivência é enunciado pelas narrativas das estudantes enquanto estratégia de resistência e insistência de suas presenças negras no campus, uma vez que o processo de produção de suas invisibilidades tem como força motriz enunciados regulatórios de uma “branquitude normativa” (Miranda e Gomes, 2014, p.83), que produz corpos, corporalidades e epistemologias subalternizadas. As opressões articuladas minam a autoestima das estudantes negras e quilombolas, levando-as a rejeitar o seus corpos e corporeidades, impondo barreiras à conquista de espaços de poder dentro da academia. Seus corpos e corporalidades neste contexto se constituem em uma zona de conflitos e tensões uma vez que o corpo negro se destaca como veículo de expressão e resistência sociocultural, mas também de opressão e negação (Gomes, 2008).

As vezes sinto uns olhares, é como se as pessoas me olhassem e não me enxergassem. Às vezes me sinto invisível. Me questionaram sobre a minha capacidade de estar na UFV. Isso me fortalece. Me faz perceber que sou capaz. As vezes as pessoas nos tratam como seres incapacitados para estarmos no mesmo ambiente que elas. Kiara

Segundo Carvalho (2001, p.120), a “condição da subalternidade é a condição do silêncio”. Assim, o lugar do corpo da mulher negra, quilombola e universitária transita entre o silenciamento, invisibilidade e visibilidade, tornando urgente questionar as ausências e silenciamentos, além de pensar os processos de emergências que se revelam através da experiência vivenciada e compartilhada durante os percursos formativos, contextualizando-as e iluminando sua politização. Nesse sentido, a decolonialidade e o feminismo interseccional pode iluminar a compreensão destas presenças no campus uma vez que as mulheres negras universitárias enfrentam pelo menos duas opressões articuladas: o machismo e o racismo por meio de discursos e práticas normatizantes que minam a autoestima, cerceiam os corpos e as corporeidades negras, limitam o acesso a espaços e lugares de poder. Uma entrevistada contou que em certa ocasião, na fila para o almoço, ela encostou acidentalmente no braço de uma estudante desconhecida e esta, com um gesto de quem retira a poeira do corpo, disse: “a universidade está cada vez mais mal frequentada”. A estudante negra e quilombola, relatou que perdeu a fome, mas permaneceu na fila e sentiu-se fortalecida, pois as colegas quilombolas estavam com ela.

Ao serem perguntadas em quais lugares se sentiam mais à vontade na universidade, todas responderam que era no alojamento junto das amigas e amigos, exceto a única estudante do conjunto das entrevistadas, que mora na periferia da cidade. Segundo ela:

Eu me sinto uma rainha africana desfilando na passarela. É meu direito. Eu só não me sinto à vontade na biblioteca porque lá não posso falar alto (risos). Eu tenho poder e posso ocupar os espaços como

mulher e como mulher negra. Eu me sinto maravilhosa na universidade, eu tenho o poder. Não deixo ninguém me abalar, eles tentam, mas sou mais uma negra na universidade representando a população negra. Kiara

Muitas destas estratégias, não lidas como resistentes, são forjadas pelo corpo que subverte a regulação. O lugar deste corpo afronta o desejo pela norma, pela coerência, pela subserviência. O corpo negro no campus torna visível as tensões raciais, de gênero e de classe, além de desestabilizarem o perfil ideal de estudante: urbano, branco, homem e cristão. Quando um corpo subverte esta lógica, cria-se uma tensão e com ela possibilidades de deslocamentos. No encontro com a universidade, desafios se estabelecem e mecanismos de superação são acionados, pois estar na universidade representa para algumas das estudantes a conquista de um direito que deve ser honrado em memória daqueles/as que vieram antes. Estes processos em sua dinâmica tencionam a universidade em sua matriz eurocêntrica patriarcal e subalternizante, os currículos de formação docente, e a própria educação do campo, em direção a uma práxis emancipatória, feminista e antirracista. Parafraseando Jurema Werneck (2010), este é mais um desafio para a nós da educação do campo. Mas não é só nosso.

## Referências

ARRUTI, José Maurício. Da 'educação do campo' à 'educação quilombola': Identidade, conceitos, números, comparações e problemas. *Raízes*, v.31, n.1, jan-jun / 2011.

BIROLI, Flávia; LUIS, Miguel Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. *Mediações*, Londrina, v. 20 n. 2, p. 27-55, jul./dez. 2015.

CALDART, R. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

CARNEIRO, Sueli. A. *A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 2005. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horizontes antropológicos*, v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DIVINO, Luiz Flávio Conceição. *UFV: Docentes Negros/as no Mundo dos homens brancos* - Monografia apresentado ao Departamento de Ciências Sociais. Universidade Federal de Viçosa. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. *Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. *Revista Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 10 março. 2017.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. *Unisul, Tubarão*, v.8, n.13, p. 81 - 103, Jan/Jun 2014.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado* - v. 31, n.1, jan-abril/2016. p. 25-49.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 07-17, jun. 2010.

MARTINS, Bruno Sena. Violência colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2015. p.105-126.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São. Paulo; Editora Cortez. 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Lúcia (org) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. 2009

[i] Do total de 346 ingressos(as) entre 2014 e 2016, 235 são mulheres, destas 99 se autodeclararam negras, 27 brancas, 09 indígenas, 03 amarelas e 97 não declararam cor. Dados disponíveis em <http://www.copeve.ufv.br>.

[ii] Sueli Carneiro aborda o epistemicídio como um elemento constitutivo do dispositivo racialidade/biopoder que além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, cria um processo persistente de produção da indigência cultural pela negação ao acesso à educação, pela produção da inferiorização intelectual e pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento. (CARNEIRO, 2005, p.97).

[iii] Em agosto de 2012, a SECADI torna público o edital 02/2012 para criação de 40 cursos de graduação em Educação do Campo em todo país. A chamada foi destinada às Instituições Federais de Ensino Superior e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, em cumprimento à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), ao Decreto nº 7.352, de 04/11/2010 (Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA) e em consonância com o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO.

[iv] Jornal Laboratório do Curso de Jornalismo-UFV Outro Olhar, ano 7, edição especial agosto 2010. Disponível em [https://issuu.com/comufv/docs/outrolhar\\_especialcopeve\\_agosto](https://issuu.com/comufv/docs/outrolhar_especialcopeve_agosto).

[v] No ano de 2016 formaram-se no campus Viçosa 920 mulheres e 709 homens. Dados disponíveis em: [https://www2.dti.ufv.br/ccs\\_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=26814](https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=26814)

[vi] Para Caldart “o esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto de trabalhadores do campo”. Estes, entendidos por Kolling, Nery e Molina (1999, p.26) por “camponeses, incluindo os quilombolas, nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (2012, p. 259)”.