

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

Nayara Cristine Carneiro do Carmo

**“ACABOU QUE EU VIREI PROFESSORA E SOU APAIXONADA COM A
EDUCAÇÃO”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES CAMPESINAS SOBRE
EDUCAÇÃO**

Belo Horizonte
2025

Nayara Cristine Carneiro do Carmo

**“ACABOU QUE EU VIREI PROFESSORA E SOU APAIXONADA COM A
EDUCAÇÃO”: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES CAMPESINAS SOBRE
EDUCAÇÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos
Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins

Belo Horizonte
2025

C287a
T Carmo, Nayara Cristine Carneiro do, 1993-
Acabou que eu virei professora e sou apaixonada com a educação [manuscrito] :
representações sociais de mulheres camponesas sobre educação / Nayara Cristine
Carneiro do Carmo. -- Belo Horizonte, 2025.
197 p. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.
Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos.
Coorientadora: Maria de Fátima Almeida Martins.
Bibliografia: f. 168-175.
Anexos: f. 176-182.
Apêndices: f. 183-197.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Faculdade de Educação --
Licenciatura em Educação do Campo -- Estudantes -- Teses. 2. Educação -- Teses.
3. Educação do campo -- Teses. 4. Professoras de educação do campo -- Formação --
Teses. 5. Professoras de educação do campo -- Representações sociais -- Teses.
6. Mulheres do campo -- Teses. 7. Mulheres na educação -- Teses.
I. Título. II. Campos, Regina Helena de Freitas, 1950-. III. Martins, Maria de
Fátima Almeida, 1961-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA **NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO**

Realizou-se, no dia 25 de abril de 2025, às 09:00 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 998ª defesa de tese, intitulada "*Acabou que virei professora e sou apaixonada com educação*": *representações sociais de mulheres camponesas sobre educação*, apresentada por NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO, número de registro 2021650353, graduada no curso de CIÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos - Orientadora (UFMG), Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins (UFMG), Prof(a). Luiz de Paulo Ribeiro (UFMG), Prof(a). Alida Angélica Alves Leal (UFMG), Prof(a). Lilian Perdigão Caixeta Reis (UFV), Prof(a). Simone Grace de Paula (UFVJM).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a originalidade e qualidade do trabalho, e sua contribuição ao avanço do conhecimento na área da Educação do Campo na atualidade. Sugere-se a devolução dos resultados às participantes da pesquisa e à Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG, e a publicação do texto em livro e artigos científicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 25 de abril de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br REGINA HELENA DE FREITAS CAMPOS
Data: 25/04/2025 22:18:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos (Doutora)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE FATIMA ALMEIDA MARTINS
Data: 27/04/2025 14:39:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Maria de Fatima Almeida Martins (Doutora)

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ PAULO RIBEIRO
Data: 28/04/2025 09:16:0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Luiz de Paulo Ribeiro (Doutor)

Documento assinado digitalmente
gov.br ALIDA ANGÉLICA ALVES LEAL
Data: 28/04/2025 22:45:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

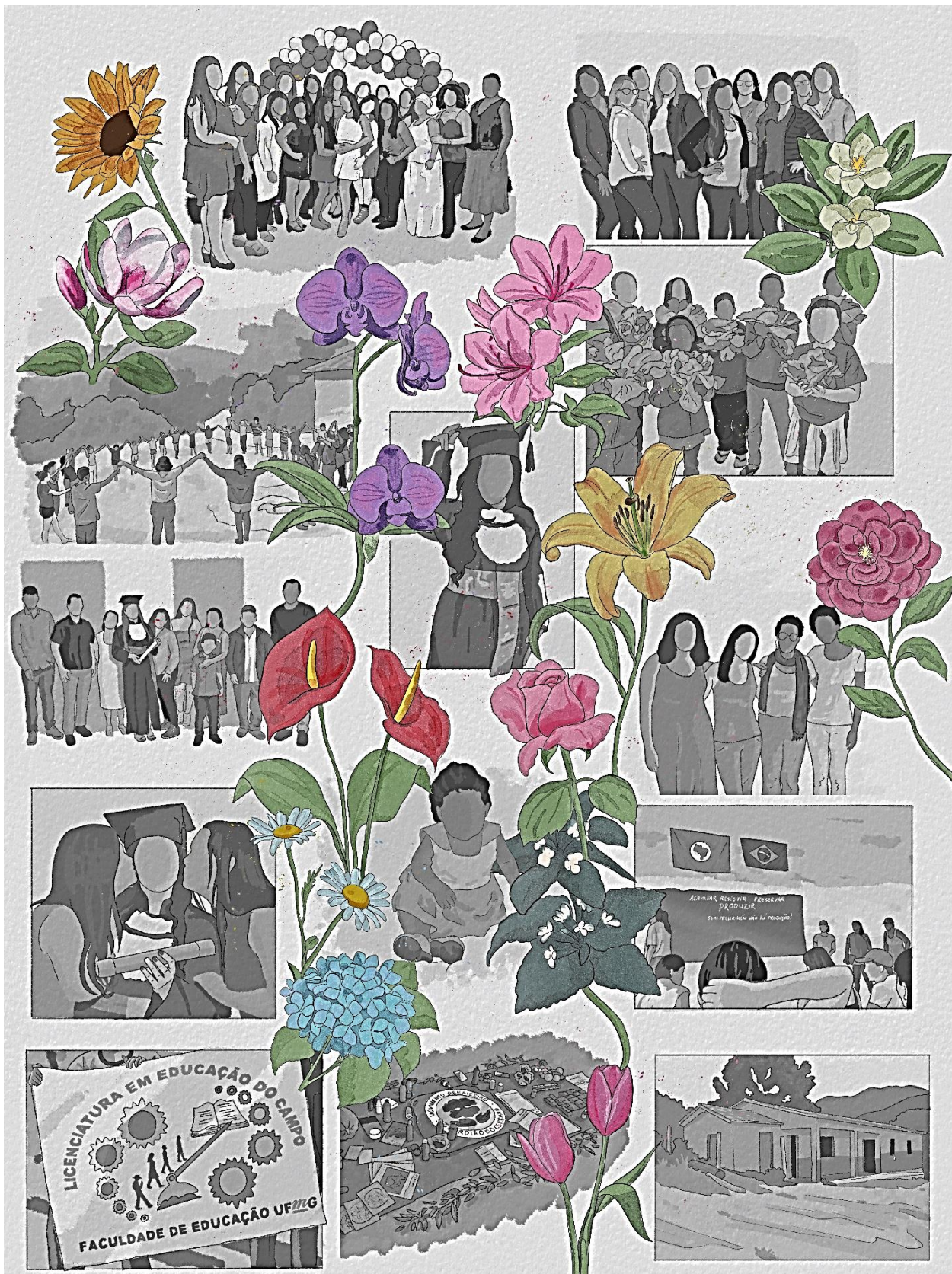
Prof(a). Alida Angélica Alves Leal (Doutora)

Documento assinado digitalmente
gov.br LILIAN PERDIGÃO CAIXETA REIS
Data: 29/04/2025 13:16:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Lilian Perdigão Caixeta Reis (Doutora)

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE GRACE DE PAULA
Data: 29/04/2025 14:45:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof(a). Simone Grace de Paula (Doutora)



DEDICATÓRIA

*Minha mãe me deu ao mundo
De maneira singular
Me dizendo a sentença
Pra eu sempre pedir licença
Mas nunca deixar de entrar
Meu pai me mandou pra vida
Num momento de amor
E o bem daquele segundo
Grande como a dor do mundo
Me acompanha aonde eu vou
(Caetano Veloso)*

Mãe, dedico a você esta tese, feito tão grande em minha trajetória. Se cheguei até aqui, foi porque, desde muito cedo, você me educou na coragem, com princípios de autonomia e empoderamento. Na sua infindável alegria ensinou-me a celebrar toda conquista. Hoje é dia de festa.

Pai, também dedico a você esta tese. Você me ensinou o valor do trabalho, da responsabilidade, do compromisso e de se ter fé. Eis aqui a nossa colheita, semeada com crença, cuidado, amor e muita dedicação.

Ainda que não compreendam esse caminho longo e ininterrupto de estudos, vocês nunca deixaram de me apoiar e incentivar. Obrigada por me permitirem ser quem sou. Amo muitos vocês!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao Felipe, por sonhar e realizar comigo o desenrolar da vida. Por acreditar, antes mesmo de mim, nesta caminhada. Por esperar junto comigo uma sociedade mais justa, feliz e igualitária. Por ser afeto, cuidado e companheirismo em meio aos desafios desta e de muitas outras jornadas. Por celebrar as pequenas e as grandes conquistas. Por ser presença. Por me presentear todos os dias com seu sorriso e encantamento e por me lembrar das miudezas. Por fazer o caminho tão bonito quanto a chegada. Obrigada!

AGRADECIMENTOS

"Não se pode falar de educação sem amor" (Paulo Freire).

Por todo tempo, crescimento e conhecimento. Por relações, por pessoas, caminhos e descaminhos. Por amores, pelas asas e pelo voar.

Agradeço a Deus por ser paz, sustento e refúgio nesta caminhada. Aos Orixás, por abençoarem meu Orí e me permitirem chegar até aqui.

Aos meus pais, Rosângela e Paulo, por confiarem, apoiarem e incentivarem todos meus sonhos e decisões. Pode serem cuidado e amor.

À minha família materna e paterna pelo amor infundável e a família do Felipe, que também é minha, por abraçarem os meus projetos de vida e vibrarem com eles como se fossem seus.

À Lúcia e Lina, amigas que chegaram em meio a pandemia, no processo seletivo deste doutorado e escolheram ficar. Por partilharem comigo a doçura, a potência, o brilho nos olhos e alegria de viver das Formosas.

À Gabi, pela presença, por se colo e escuta, por ser partilha e lugar seguro onde posso desaguar.

À Cris, amiga e companheira de vida, por me incentivar sempre. Por ser uma grande professora e profissional da educação, na qual me inspiro cotidianamente. Por ser colo em meio as durezas da vida acadêmica e por não soltar a minha mão.

À Allana e ao Glauber, pela amizade sem medidas. Por serem lugar seguro com quem sei que posso sempre contar.

Ao Lu e ao Lê pelos choros, risadas, praças, comidinhas e pelas muitas formas de cuidado e acolhimento vivenciadas durante esses anos.

Ao Valber por todas as conversas, leituras atentas e críticas, pela empatia e amizade.

Às minhas amigas e aos meus amigos que me preenchem de alegria. Obrigada por terem sido abraço e sorriso nesta e em outras caminhadas, por transformarem as ausências desse período em admiração e incentivo.

À Mara, pelo profissionalismo sensível, empático e afetuoso e por caminhar comigo até aqui.

Às egressas da Licenciatura em Educação do Campo que generosamente compartilharam comigo suas trajetórias, experiências e saberes. Levo suas histórias de vida comigo, como sementes para um mundo melhor.

Às minhas orientadoras, Professoras Regina Helena de Freitas Campos e Maria de Fátima Almeida Martins, por terem confiado a mim o exercício dessa pesquisa e por me ensinarem a fazer ciência com propósito e com afeto.

Ao sistema público de ensino, à assistência estudantil, à política de cotas, à Universidade Federal de Minas Gerais e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Ao Edu Almeida, colega de Ensino Médio, professor e artista, pelas ilustrações que compõe este trabalho e por ter colorido as minhas ideias.

A todos que, de alguma forma, se fizeram presente durante esta caminhada, incentivando e contribuindo para que eu chegasse até aqui, meu muito obrigada.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo. Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor a vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (FREIRE, 2014, p.93-94).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo identificar e interpretar as Representações Sociais de mulheres camponesas sobre educação. Para alcançar esse objetivo, a coleta de dados se deu em duas etapas: aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas. O questionário contou com questões objetivas e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Já na entrevista narrativa, lançou mão da fotografia como ferramenta para acessar memórias. A análise dos dados foi realizada a luz da Teoria das Representações Sociais (TRS), usando como método de análise a Análise de Conteúdo. Até o ano de 2022, 205 (duzentos e cinco) mulheres formaram no LECampo UFMG, das quais 66 (sessenta e seis) participaram do questionário e 13 (treze) das entrevistas narrativas. Ao serem convidadas a refletir sobre a educação em suas vidas, as mulheres camponesas participantes desta pesquisa revisitaram suas histórias, resgatando experiências e memórias significativas. A análise aconteceu a partir dos elementos representacionais conhecimento, direito, luta, liberdade e transformação. Esses elementos aparecem ancorados, principalmente nas relações familiares e na negação de direitos historicamente constituídos pela população camponesa. Ao lançar mão das fotografias, as participantes trouxeram para a superfície subjetividades, modos de sentir e preencheram lacunas que a oralidade por si só não estava dando conta. A construção de consciência a partir do conhecimento, narrado sob uma perspectiva dialética, faz com que as mulheres compreendam com o tempo a educação como direito. Isso é vivenciado na interseção negação/ acesso e através do que compreendem como luta. A liberdade está em realizar e na contraposição às algemas simbólicas que a estrutura social impõe a essas mulheres, a exemplo das amarras ligadas ao gênero, à classe e à identidade camponesa. À medida que se narra o ganho de consciência, a sensação de liberdade presente é desestabilizada e se reconstitui como um ideal a ser alcançado. As análises demonstram que a educação, ao ser vivenciada como transformação pelas mulheres tem o potencial de desestabilizar, ou reorganizar Representações Sociais historicamente elaboradas, em função dos novos conhecimentos, vivências e relações que elas adquiriram. A LECampo surge como espaço-tempo que traz para a vida dessas mulheres uma outra camada de conhecimento que lhes permite uma *práxis* social com olhar para as estruturas, relações de poder, desigualdades, sob uma perspectiva de protagonismo e transformação. Por hora, essa nova camada de conhecimento desestabiliza outras representações para que a educação como direito, luta, liberdade e transformação possa emergir. Elas reforçam o quanto a profissão tem intencionalidade, envolve responsabilidade, dedicação, esforço, mobilização e atualização dos conhecimentos. Identificamos que nessas reflexões residem elementos que alinham uma prática profissional a um projeto de educação e de sociedade. Como quem olha para o passado com o objetivo de transformar o futuro, elas encontram na Educação do Campo o arcabouço epistemológico, político e pedagógico para sua *práxis* pessoal e profissional no mundo. Por fim, a educação é sentida e vivenciada como experiência permanente que constitui e significa o que é estar no mundo, um processo contínuo de (re)existência e transformação.

Palavras-chave: Mulheres camponesas; Representações Sociais; Educação.

ABSTRACT

This thesis aims to identify and interpret the Social Representations of peasant women on education. To achieve this objective, data collection was held over two stages: the application of surveys and by conducting narrative interviews. The survey included objective questions and a Free Word Association Test (FWAT). In the narrative interview, photography was used as a tool to access memories. Data analysis was carried out considering the Theory of Social Representations (TSR) using Content Analysis as the analysis method. By 2022, 205 (two hundred and five) women had graduated from LECampo UFMG, of which 66 (sixty-six) participated in the survey and 13 (thirteen) in the narrative interviews. When invited to reflect on education in their lives, the peasant women participating in this research revisited their stories, recalling significant experiences and memories. The analysis was based on the representational elements of knowledge, law, struggle, freedom and transformation. These elements appear anchored mainly in family relationships and the denial of rights historically constituted by the peasant population. By using photographs, participants brought subjectivities and ways of feeling to the surface and filled gaps that orality alone was not able to cover. The construction of consciousness based on knowledge, narrated from a dialectical perspective, makes women understand education as a right over time. This is experienced at the intersection of denial/access and through what they understand as struggle. Freedom lies in achieving and is in opposition to the symbolic shackles that the social structure imposes on these women, such as the ties linked to gender, class and peasant identity. As the story of gaining consciousness is told, the present feeling of freedom is destabilized and reconstitutes itself as an ideal to be achieved. The analyses demonstrate that education, when experienced as transformation by women, has the potential to destabilize or reorganize historically elaborated social representations, based on the new knowledge, experiences and relationships that they acquire. LECampo emerges as a space-time that brings another layer of knowledge into the lives of these women, allowing them to engage in social praxis by looking at structures, power relations and inequalities from a perspective of prominence and transformation. For now, this new layer of knowledge destabilizes other representations so that education as a right, struggle, freedom and transformation can emerge. They reinforce how much the profession has intentionality, involves responsibility, dedication, effort, mobilization and updating of knowledge. We identified that these reflections contain elements that align with an education and society project. As someone who looks to the past with the aim of transforming the future, they find in Rural Education the epistemological, political and pedagogical framework for their personal and professional praxis in the world. Finally, education is felt and experienced as a permanent experience that constitutes and signifies what it is to be in the world, a continuous process of (re)existence and transformation.

Keywords: Peasant women; Social Representations; Education.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es identificar e interpretar las representaciones sociales de las mujeres campesinas sobre la educación. Para lograr ese objetivo se realizó una recopilación de datos en dos etapas: aplicación de un cuestionario y entrevistas narrativas. El cuestionario incluyó preguntas objetivas y una Prueba de Asociación Libre de Palabras (TALP). En la entrevista narrativa se utilizó la fotografía como herramienta para acceder a los recuerdos. El análisis de datos se realizó a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) y el método analítico elegido fue el análisis de contenido. Hasta 2022, se graduaron en LECampo, UFMG, 205 (doscientas cinco) mujeres, de las cuales a 66 (sesenta y seis) se les aplicó el cuestionario y 13 (trece) participaron en las entrevistas narrativas. Cuando se les pidió que reflexionaran sobre la educación en sus vidas, las mujeres campesinas que participaron en esta investigación revisitaron sus historias, rescatando experiencias y recuerdos significativos. El análisis se realizó a partir de los elementos representacionales conocimiento, derecho, lucha, libertad y transformación. Estos elementos aparecen arraigados, principalmente, a las relaciones familiares y la negación de derechos históricamente constituidos por la población campesina. Al recurrir a las fotografías, las participantes sacaron a la luz subjetividades, formas de sentir y llenaron vacíos que la oralidad, por sí sola, no estaba logrando expresar. La construcción de la conciencia a partir del conocimiento, narrado desde una perspectiva dialéctica, hace que las mujeres, con el tiempo, entiendan la educación como un derecho. Esto es vivenciado en la intersección de la negación/acceso y a través de lo que entienden como lucha. La libertad radica en percibir y enfrentar las ataduras simbólicas que la estructura social impone a estas mujeres, como las amarras vinculadas al género, la clase y la identidad campesina. A medida que se narra la toma de conciencia, la sensación de libertad presente se desestabiliza y se reconstituye como un ideal a alcanzar. Los análisis demuestran que cuando las mujeres viven la educación como una transformación, esta tiene el potencial de desestabilizar o reorganizar las representaciones sociales históricamente elaboradas en función de nuevas experiencias, relaciones y conocimientos adquiridos. LECampo surge como un espacio-tiempo que aporta a la vida de estas mujeres otra capa de conocimiento que les permite una praxis social con una mirada orientada a las estructuras, las relaciones de poder y las desigualdades desde una perspectiva de protagonismo y transformación. Así, esta nueva capa de conocimiento desestabiliza otras representaciones para que la educación pueda surgir como derecho, lucha, libertad y transformación. Refuerza hasta qué punto la profesión tiene una intencionalidad, implica responsabilidad, dedicación, esfuerzo, movilización y actualización de los conocimientos. Identificamos que en estas reflexiones hay elementos que alinean una práctica profesional con un proyecto de educación y sociedad. Como quien mira al pasado con el objetivo de transformar el futuro, estas mujeres encuentran en la Educación Rural el marco epistemológico, político y pedagógico de su praxis personal y profesional en el mundo. Al final, la educación se siente y se vive como una experiencia permanente que constituye y da significado a qué es estar en el mundo, un proceso continuo de (re)existencia y transformación.

Palabras clave: Mujeres campesinas; Representaciones Sociales; Educación.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Produções científicas sobre mulheres rurais/campesinas/camponesas de 1999 a 2024	39
GRÁFICO 2: Categorização da Revisão Sistemática sobre mulheres rurais/campesinas/camponesas no Scielo	41
GRÁFICO 3: Categorização da Revisão Sistemática sobre mulheres rurais/campesinas/camponesas na Revista Brasileira de Educação do Campo	43
GRÁFICO 4: Representatividade por ano de ingresso no LECampo	56
GRÁFICO 5: O motivo da escolha da Licenciatura em Educação do Campo na UFMG ...	63
GRÁFICO 6: Função exercida na Escola	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Residência na infância, adolescência e atualidade.....	60
TABELA 2: Localização onde estudaram.....	60
TABELA 3: Escolaridade dos pais	61

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa com a localidade de nascimento	58
FIGURA 2: Mapa com a localidade de residência atual	59
FIGURA 3: Análise de similitude resultado da análise do TALP	94

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1: Ilustração da entrevistada Girassol	98
IMAGEM 2: Ilustração da entrevistada Rosa	99
IMAGEM 3: Ilustração da entrevistada Magnólia	100
IMAGEM 4: Ilustração da entrevistada Melissa	102
IMAGEM 5: Ilustração da entrevistada Lírio	103
IMAGEM 6: Ilustração da entrevistada Margarida	105
IMAGEM 7: Ilustração da entrevistada Antúrio	106
IMAGEM 8: Ilustração da entrevistada Magnólia	108
IMAGEM 9: Ilustração da entrevistada Melissa	110
IMAGEM 10: Ilustração da entrevistada Girassol	111
IMAGEM 11: Ilustração da entrevistada Tulipa	113
IMAGEM 12: Ilustração da entrevistada Margarida.....	117
IMAGEM 13: Ilustração da entrevistada Lírio	124
IMAGEM 14: Ilustração da entrevistada Girassol	124
IMAGEM 15: Ilustração da entrevistada Girassol	128
IMAGEM 16: Ilustração da entrevistada Antúrio	130
IMAGEM 17: Ilustração da entrevistada Melissa	131
IMAGEM 18: Ilustração da entrevistada Margarida.....	134
IMAGEM 19: Ilustração da entrevistada Lírio	135
IMAGEM 20: Ilustração da entrevistada Margarida.....	136
IMAGEM 21: Ilustração da entrevistada Antúrio	140
IMAGEM 22: Ilustração da entrevistada Antúrio	146
IMAGEM 23: Ilustração da entrevistada Rosa	147
IMAGEM 24: Ilustração da entrevistada Rosa	148
IMAGEM 25: Ilustração da entrevistada Lírio	153
IMAGEM 26: Ilustração da entrevistada Melissa	154
IMAGEM 27: Ilustração recebida pós-escrita.....	163

LISTA DE SIGLAS

CEBS - Comunidades Eclesiais de Base

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CSH - Ciências Sociais e Humanidades

CVN - Ciências da Vida e da Natureza

DFIPA - Diagnóstico Familiar e Individual de Pessoas Atingidas

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EFA - Escola Família Agrícola

EMEC - Encontro Mineiro de Educação do Campo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAL - Linguagens, Arte e Literatura

LECampo - Licenciatura em Educação do Campo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LPEC - Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

MEC - Ministério da Educação

MMC - Movimento de Mulheres Camponesas

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAA - Programa de Aquisição de Alimentos

PIBID - Programa de Iniciação à Docência

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

TALP - Teste de Associação Livre de Palavras

TRS - Teoria das Representações Sociais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

UNSa - Universidade Nacional de Salta

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – MULHERES CAMPESINAS.....	31
1.1 A obra de Maria Ignez Paulilo	31
1.2 Divisão sexual do trabalho.....	36
1.3 A produção científica sobre mulheres campestinas no Brasil	39
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	46
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....	47
2.2 Coleta de dados.....	49
2.2.1 Coleta de dados	49
2.2.2 Entrevistas Narrativas	51
2.3 Análise de dados	53
CAPÍTULO III – QUEM SÃO AS MULHERES CAMPESINAS, EGRESSAS DO LECAMPO UFMG?	56
3.1 Perfil.....	56
3.2 Trajetórias	65
CAPÍTULO IV: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES CAMPESINAS SOBRE EDUCAÇÃO	94
4.1 Conhecimento	96
4.2 Direito.....	114
4.3 Luta.....	126
4.4 Liberdade	138
4.5 Transformação	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	165
ANEXOS E APÊNDICES	173

MEMORIAL

O desenvolver desta tese colocou-me diante do espelho. Ela também é sobre tecer os retalhos da educação em minha vida, de (re)visitar memórias, significados e o percurso trilhado até aqui.

Sou a filha de pais que tiveram seus estudos interrompidos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que precisaram trocar estudos por trabalho e que, embora a baixa escolaridade, sempre valorizaram a educação escolar, e colocaram a educação como necessidade e obrigação. Meus pais deixaram a área rural logo que se casaram para buscar, em Belo Horizonte, melhores condições de vida. Hoje, mesmo sem entender, seguem apoiando e se orgulhando das minhas escolhas pessoais e profissionais atravessadas por um longo caminho na educação.

Nasci e cresci na periferia de Belo Horizonte, mais especificamente em Venda Nova, onde estudei em escolas públicas, ingressando na UFMG aos 17 anos. Tenho memórias felizes de minha trajetória escolar, mas tenho também marcas dos desafios postos a uma menina que cresceu em contextos de vulnerabilidade social, que estudou a vida toda em escola pública e que começou a trabalhar com 14 anos para chegar até aqui.

O fato é que vejo a educação como a narrativa da minha vida (mas não é assim para a maioria dos que cresceram comigo). Eu não saberia contar a minha história sem falar sobre os sentidos, sutilezas e significados da educação nela. Da alegria do jardim de infância; da minha mãe ensinando-me a ler e a escrever e depois, cotidianamente, fazendo as tarefas e trabalhos escolares comigo; das idas e vindas, sempre com amigos, para a escola; da biblioteca da minha Tia Vanda; do Rafa, Lê e Cris (primos do coração) sempre lendo ou estudando; do histórico de boas notas e do orgulho que isso gerava; dos contrastes de vida na adolescência, dos amigos que, atravessados por diversos problemas sociais do crescer na periferia, negaram a escola e escolheram outros caminhos; dos desafios de uma adolescência preenchida em três turnos (Ensino Médio de manhã, trabalho em escola infantil a tarde e um curso técnico a noite no centro da cidade); da memória afetiva da formatura do jardim de infância e do reencontro desse sentimento na formatura do Técnico em Meio Ambiente; do fazer o Enem sem intenções e descobrir que fui para a segunda etapa da UFMG; de dar tudo de mim para essa segunda etapa e de ser aprovada no curso de Ciências Socioambientais; das grandes experiências que a graduação me trouxe; dos desafios de uma educação atrelada à necessidade de trabalhar, do encontro com a Educação do Campo e com o

mestrado; com a aprovação no doutorado e esse chegar até aqui; dos encontros e afetos criados nesse caminho; do capital cultural, social, intelectual e material construídos através dessa trajetória... E nesta narrativa eu diria que a universidade transformou minha vida.

A graduação abriu-me para um mundo. Me permitiu voos que eu nem sabia serem possíveis, simbólicos e materiais. Como todo voo exigiu coragem. Ingressei na UFMG em 2011, com 17 anos, no curso de Ciências Socioambientais, um curso de estrutura interdepartamental, de formação interdisciplinar e que me deu liberdade para transitar e dialogar com diversas áreas do conhecimento, entre elas a educação. É importante registrar que o curso é atravessado em toda sua estrutura curricular pelo diálogo com os saberes tradicionais, com comunidades camponesas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, quilombolas, entre outros. Considero isso constituinte do meu eu educadora. Entender o trabalho como princípio educativo; a diversidade de saberes e fazeres; a complexidade das relações entre trabalho, produção do conhecimento e natureza. Participei de grupos de estudos, um deles na Universidade Federal do Ceará (Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular), onde fiz mobilidade acadêmica. Estagiei na Superintendência de Limpeza Urbana, no Programa de Recuperação Ambiental da Bacia da Pampulha e no Projeto Manuelzão, atuando como educadora ambiental no contexto da cidade de Belo Horizonte, sobretudo nas periferias e na atuação com escolas públicas do município. Ora falando sobre resíduos sólidos, produção de lixo, reciclagem e cooperativas de catadores; ora sobre as complexidades que envolvem recursos hídricos, gestão, recuperação e preservação no contexto da Pampulha e da Bacia do Rio das Velhas. Participei de muitos eventos acadêmicos, organizei alguns. Nessas andanças, deu-se o encontro com a educação, enquanto caminho profissional. Não foi pontual, foi processual. Dentre elas, destaco o Caminhão Museu Sentimentos da Terra: um projeto de extensão que me permitiu rodar diferentes estados do Brasil, atuando como mediadora cultural e mobilizadora social, conhecendo as problemáticas vinculadas à questão agrária brasileira e às lutas dos Movimentos Sociais do campo, além de alcançar debates relacionados à formação socioterritorial brasileira.

Ressalto que essa trajetória na graduação só foi possível graças ao acesso a programas de assistência estudantil da Fundação Mendes Pimentel e a outras políticas de permanência expressas em oportunidades de trabalho e aprendizado, por meio de estágios, projetos de extensão e pesquisa.

Ao fim da graduação, fui tomada pelo dilema posto entre reprodução material e continuidade dos estudos. Nesse momento, a fotografia que antes era apenas uma forma artística

da minha expressão no mundo, começou a ganhar contornos profissionais e se apresentar como possibilidade de geração de renda e manutenção do que veio a se tornar a escolha pelo mestrado.

O imbricamento entre história agrária e educação aproximou-me da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, na qual atuei como voluntária do PIBID, acompanhando as atividades de iniciação à docência dos alunos em escolas públicas em contextos rurais de Minas Gerais. Foi nesse período também que viajei com a equipe da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (LECampo) para Almenara, em uma jornada socioterritorial. Nessa jornada tive a oportunidade de ver uma roda de conversas sobre as experiências profissionais dos primeiros egressos do LECampo nos territórios dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Eis aqui o nascedouro do meu projeto de Mestrado.

Em 2017, ingressei como pós-graduanda da Faculdade de Educação da UFMG, no Mestrado Profissional na linha de Educação do Campo. A minha dissertação foi sobre atuação profissional de egressos da Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais, em especial no Vale do Jequitinhonha. Lembro de cruzar o Vale do Jequitinhonha por dias, extremamente em êxtase, emocionada e com muita inquietação diante das narrativas que eu tive o privilégio de ouvir. Além disso, durante todo mestrado, trabalhei no Escola da Terra, um programa de parceria entre o Ministério da Educação, a UFMG e a Secretaria Estadual de Educação com formação de professores de escolas do campo em diversos municípios de Minas Gerais. Essa experiência me aproximou do chão da escola, da pedagogia da Educação do campo, da luta pelo direito à terra, ao trabalho e à educação pública. Aproximou-me dos debates sobre políticas públicas em uma sociedade marcada pela desigualdade e reafirmou a educação como caminho de transformação social no Brasil. Trabalhei durante esse tempo com professores, majoritariamente mulheres, as quais me renderam muitos afetos, ensinamentos e esperança.

Muito do que eu queria dizer, do que eu ainda queria saber, do que eu podia experienciar e teorizar, não cabia nos recortes da minha dissertação.

Entre o Mestrado e o Doutorado também atuei na gestão de equipe para construção do Diagnóstico Familiar e Individual de Pessoas Atingidas (DFIPA) na Bacia do Paraopeba, em comunidades rurais e assentamentos de Pompéu e Curvelo. Foi um trabalho intenso, em um contexto de muitas vulnerabilidades, marcado pela escuta e acolhimento, reconhecimento, informação, formação, suporte e pesquisa. Foi nessa interseção que também realizei o curso de Pedagogia, costurando as minhas experiências educativas e reafirmando as escolhas profissionais.

E então chego aqui, ao Doutorado, perguntando-me sobre mim e sobre tantas mulheres que escolheram a educação como caminho profissional. É com muito trabalho e com muito carinho que apresento a vocês este trabalho, fruto dessa trajetória individual e coletiva, pessoal, profissional e acadêmica.

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo identificar e interpretar as Representações Sociais de mulheres camponesas sobre educação. As narrativas de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais, tecidas através de suas trajetórias, tratam dos sentidos e significados da educação em suas vidas.

Essa temática surge a partir da escrita de minha dissertação, Carmo (2019), que pesquisou egressos do LECampo-UFGM e sua atuação profissional no Vale do Jequitinhonha. No percurso da pesquisa, constatei uma especificidade nas narrativas de mulheres sobre suas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais, marcadas por desafios, conquistas e significados.

Ainda que a nossa Constituição Federal apresente a educação como direito de todos e que estabeleça enquanto princípios a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola, a gestão democrática e a qualidade do ensino (art. 205/206), essa não foi, e ainda não é, uma realidade do campo brasileiro.

É dentro desse contexto que os povos camponeses vêm se organizando historicamente para exigir acesso e permanência a todos os níveis de ensino, frente a um projeto de sociedade e de educação que se edificou alheia a eles. Munidos de indignação, capacidade organizativa, conhecimento e esperança, eles reescrevem diariamente essa história.

Para que compreendamos, na década de 1980, o Brasil foi marcado por altas taxas de analfabetismo e precariedade da educação rural. Segundo o documento intitulado Mapa de Analfabetismo no Brasil, realizado pelo Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a população analfabeta no país chegava a vinte e cinco por cento (MEC e INEP, 2003, p.6). Os Movimentos Sociais do campo, em parceria com a igreja católica e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), universidades, organizações não governamentais e outras instituições, envolveram-se em práticas coletivas para discutir e construir uma outra história de escolarização para os povos do campo, aliando educação a um projeto de campo de sociedade.

Como fruto dessas discussões, organizou-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia em 1998, com o objetivo de recolocar o rural e a educação na agenda política brasileira. O início desse movimento foi atravessado por uma preocupação em compreender e transformar a educação que estava sendo ofertada no meio rural, em concepção e

prática. As ações educacionais eram insuficientes e majoritariamente precárias. Além disso, esse anseio de transformação estava ancorado na ciência de que, no contexto agrário existia (e ainda existe) a disputa de projetos distintos de sociedade e que o avanço do capitalismo produziu intencionalmente no campo um desenvolvimento desigual, com processos socioeconômicos, territoriais e educacionais excludentes. Imbuído de uma lógica de acumulação e concentração de riqueza, o capitalismo engendrou um modelo de desenvolvimento agrícola pautado no latifúndio e na monocultura, na utilização intensiva de agrotóxicos, na exploração do trabalho, além de degradar o meio ambiente, gerando impactos socioambientais, precarizando as condições de vida e trabalho no campo, limitando o acesso a serviços básicos como educação e saúde, oprimindo e marginalizando os povos camponeses.

As discussões enfatizaram a Educação do Campo como direito e a especificidade dos sujeitos dessa educação, povos que habitam e trabalham no campo, com suas diferenças históricas e culturais. O surgimento da expressão “do campo” é datado dessa conferência:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural político (Kolling, Nery e Molina, 1999, p.26).

Para Caldart (2008), a Educação do Campo deve ser trabalhada na tríade Campo – Política Pública – Educação: no conceito de campo está presente um campo real, que tem na sua centralidade a produção camponesa, um campo de contradições, de lutas sociais, por terra e trabalho, um campo de sujeitos sociais concretos. Quanto à política pública, o debate é de forma, conteúdo, da especificidade dos sujeitos envolvidos, é da luta por direitos coletivos. Na educação, os sujeitos devem estar presentes como protagonistas do seu projeto de educação, uma educação com e dos trabalhadores do campo.

Segundo Carvalho (2015, p.56), diante dessa ótica fundante, as propostas elaboradas serviram para embasar o plano de ação da Educação do Campo dos anos que se seguiram até os dias de hoje. E, nesse contexto, os marcos legais e políticas públicas assumem um importante papel

na superação do paradigma dominante: eles se configuram como instrumentos essenciais na construção de um outro pilar epistemológico, legal e cultural.

Logo, o que veio a ser denominado Educação do Campo, surge como um movimento transversal, “guarda-chuva” que abraça, por natureza, outras lutas. Lutar pela educação significa lutar diretamente pela escola, pela comunidade, pelo meio ambiente, por saúde, cultura, por bem-viver. Lutar por educação significa lutar pelo território em seu sentido mais amplo e político da palavra. Ela faz parte do processo de resistência à expropriação da terra e ao agronegócio. Para Ribeiro e Antunes-Rocha (2018), a educação ocupa um lugar de centralidade na luta pela superação da violência a que os povos do campo têm sido submetidos.

Nesse cenário de luta foi criado o curso de Licenciatura em Educação do Campo – LECampo na UFMG, primeiro como projeto piloto em 2005 e 2008 e, depois, efetivando-se enquanto política pública, com vestibular regular a partir de 2009. No curso a formação acontece por áreas do conhecimento, Ciências Sociais e Humanidades – CSH; Ciências da Vida e da Natureza – CVN; ou Matemática ou Linguagens, Arte e Literatura – LAL. Além disso, organiza-se a partir dos princípios da alternância.

Segundo Antunes-Rocha e Martins (*in* Molina e Sá, 2011), considera-se importante a relação escola-comunidade como matriz do projeto pedagógico, logo o curso organiza-se visando garantir 30% do total de horas para o Tempo Comunidade, que é um tempo de construção e avaliação de saberes nas escolas e comunidades dos alunos:

A possibilidade de se alternar tempos e espaços tem como objetivo uma atuação pedagógica orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir significativamente neste campo de atuação (Antunes-Rocha e Martins, 2011, p. 221).

O LECampo é uma grande conquista do movimento da Educação do Campo e a UFMG foi protagonista nesse processo, já que é uma das pioneiras no Brasil e tem mantido um número considerável de turmas e formandos anualmente, elevando e dando visibilidade ao curso dentro da universidade e nacionalmente.

Desse contexto nasce um primeiro recorte desta pesquisa: o lugar da educação para povos camponeses. E, a partir daqui, entrelaçando as experiências pessoais e a trajetória acadêmica trazidas no memorial, existe um outro recorte que é o de gênero. Tomemos então esses recortes

para contextualização.

O campesinato, enquanto categoria social, é uma das marcas identitárias que constitui as participantes dessa pesquisa.

Internacionalmente, Alexander Chayanov, economista e engenheiro agrônomo, elaborou uma teoria econômica sobre o funcionamento das unidades produtivas camponesas russas, baseadas fundamentalmente no trabalho familiar, dentro do modo de produção capitalista no final do século XIX. Seus estudos, hoje considerados clássicos, somam importantes contribuições sobre formações socioeconômicas e históricas no contexto camponês, enfatizando a família como unidade básica da produção e explorando a racionalidade camponesa a partir da relação economia-família, centrada na subsistência e na segurança alimentar, diferente essencialmente da produção do modelo capitalista.

Chayanov elaborou a teoria do funcionamento das unidades produtivas baseadas no trabalho da família, característica fundamental do campesinato, diferente essencialmente da produção do modelo capitalista. Na análise de Chayanov (2014), a dinâmica e composição familiar determinam o volume de trabalho:

[...]o trabalhador camponês, ao tomar consciência do aumento da produtividade do trabalho, não deixa de equilibrar mais cedo os fatores econômicos internos da sua exploração, isto é, diminui a autoexploração da sua capacidade de trabalho. Satisfaz as exigências da família de maneira mais completa dependendo menos do trabalho e diminuindo, portanto, globalmente, a intensidade técnica da sua atividade econômica (Chayanov, 2014, p.110).

Costa e Carvalho (2012) ressaltam que “diferentes campesinatos” se explicam a partir de diferentes trajetórias, de diferentes estratégias adaptativas ao ambiente natural, social e institucional do qual fazem parte.

Dito isso, ressaltamos que não é possível uma transposição estática do conceito/teoria chayanovianna no Brasil, ora porque as situações históricas, territoriais, de organização da sociedade, de estruturação das classes são diferentes, ora porque as relações com a terra e com o trabalho são singulares. Thomaz-Junior (2012) fala justamente sobre isso e ressalta que muito mais do que a terra, o modo de vida é o patrimônio que tem sido transmitido, tendo em vista a intensa mobilidade territorial (dada às questões citadas acima), diferentemente do camponês europeu, “que tem histórico de enraizamento territorial com a terra” (Thomaz Junior, 2012, p.4).

Para Fernandes (2006), o campesinato tem como características principais o trabalho na terra e a produção de alimento e só pode ser compreendido em um processo multidimensional, na interação das dimensões política, econômica, social, natural e cultural da vida humana.

O campesinato brasileiro também é trabalhado de forma singular nas obras de José de Souza Martins. Ao apresentar esse conceito no contexto brasileiro, o autor o coloca como guarda-chuva, que chega ao Brasil por volta 1960, para dar conta das lutas dos trabalhadores do campo e que abriga em si uma diversidade de denominações próprias e geograficamente distintas. Dentre elas, cita caipira, caiçara, tabaréu e caboclo (Martins, 1983). As palavras *camponês* e *campesinato* vem também acompanhadas, nesse contexto, da nova designação para os proprietários de terra, *latifundiários*: “são palavras políticas, que procuram expressar a unidade das respectivas situações de classes” (Martins, 1983, p.22). Aqui está a primeira chave de compreensão sobre o campesinato no Brasil: ele designa um lugar social, na estrutura da sociedade, uma classe nas lutas políticas e confrontos sociais no país.

Ainda segundo o autor, essas diferentes designações para camponês no Brasil carregavam consigo também o sentido de exclusão: “como aquele que está em outro lugar, no que se refere ao espaço, e como aquele que não está, senão ocasionalmente, e nas margens, nesta sociedade” (p.25). Tal sentido também marca a forma como esse sujeito é incorporado no debate político, como um estranho, que chega tardiamente ao debate político e reverbera na sua participação, interpretada como se não fosse essencial, alheio, ou como se não estivesse participando.

“As origens sociais do campesinato tradicional” passam pelo período colonial, pela escravização, pela terra como herança, da interdição da propriedade, das sesmarias, dos regimes de posse e de agregados. Ainda que breve, elucidar essas origens é necessário para que compreendamos que, o campesinato brasileiro desenvolve-se historicamente em uma estrutura marcada pela grande propriedade e pelo trabalho escravo. Ainda que “nos interstícios internos e externos dos latifúndios”, como bem nos lembra Wanderley (2015), com conflitos e resistências, modalidades de cessão e ocupação da terra, com relações distintas de subordinação e autonomia, criam-se espaços para uma outra forma de organização e reprodução, pautada sobretudo na base familiar e comunitária.

Logo, o campesinato constitui-se “através e por meio da ação histórica dos sujeitos-atores como expressões vivas das contradições da luta de classe” (Thomaz Júnior, 2012, p.3). Não existe uma constituição homogênea, mas sim identidades diversas, produtos da luta pela terra no Brasil,

em que se deve considerar aspectos econômicos, culturais, de estrutura familiar, da ética camponesa e das características de grupos específicos como ribeirinhos, posseiros, assentados, produtores integrados, caiçaras, geraizeiros, etc.

Na diversidade dessas identidades é possível encontrar características organizativas comuns, entre elas Costa e Carvalho (2008) ressaltam: um conjunto de famílias em um território, com acesso e usufruto dos recursos naturais, que sobrevivem da produção rural, orientadas pela finalidade comum da reprodução dos respectivos grupos familiares; a família como principal mão de obra das unidades produtivas; os saberes e experiências tradicionais como importantes para a reprodução da comunidade; diversidade produtiva e solidariedade comunitária.

Todo esse constructo material e simbólico, que envolve produção, cultura, trabalho, religião, economia, política, educação, conflito, resistência, etc., é constituinte do campesinato e do campesinato enquanto território. Este é um conceito que se difundiu na Geografia política, popularmente definido como o espaço construído/construtor de relações de poder e muito importante para o campesinato. Fernandes (2006) resgata o conceito multifacetado de território lembrando que:

O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder. Esse poder, como afirmado anteriormente, é concedido pela receptividade. O território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades (Fernandes, 2006. p.).

No campesinato, o território é muito mais do que apenas terra; como falamos anteriormente é um modo de vida, é onde as relações sociais são desenvolvidas, onde a subsistência é construída e onde a identidade coletiva é forjada. Compreender o conceito de território a partir do campesinato implica em compreender relações de poder multifacetadas e estratégias de resistência adotadas pelos camponeses.

Adentrando na cultura camponesa, Tardin (2012) a retrata na sua extensão e complexidade. O autor traz um conjunto de aspectos da experiência do campesinato brasileiro: “o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentadamente adversas, que marcarão suas culturalidades” (Tardin, 2012, p.179). Entre esses aspectos estão: influências étnicas, relações cotidianas com a natureza, riqueza cultural e artística, conhecimento

empírico, oralidade e prática, religiosidade, estética, relações de cooperação, predominância patriarcal e a relação família, comunidade e território.

Sobre o patriarcado no campesinato, ele “se materializa em cada período histórico de diferentes maneiras, expressando-se na divisão sexual e social do trabalho, e é reforçada diferentemente pelas distintas formas de consciência social” (Tardin, 2012, p. 182). Além de cumprir trabalhos ligados à manutenção e cuidados domésticos e familiares, a mulher é também força de trabalho na produção, ainda que a relevância dos seus afazeres não alcance o reconhecimento familiar e social. O autor ressalta também o lugar do homem na hierarquia familiar e nas representações do espaço público. Nesse contexto, adentramos a um outro recorte dessa pesquisa que é o de gênero.

O conceito de patriarcado e sua relação com a condição de vida das mulheres é discutido por autoras como Pateman (1993), Federici (2021) e Saffioti (1987; 1992; 2004). Em síntese, para uma compreensão inicial do conceito, o patriarcado diz respeito à relação de dominação material e simbólica dos homens sobre as mulheres, na esfera privada e pública, perpassando de forma estrutural vários âmbitos da sociedade.

Para Cisne (2005), é necessária uma aproximação das discussões teóricas e da luta das mulheres, de estudos sobre a condição da mulher na nossa sociedade, suas formas de organização e superação dessa ordem. Para isso, é preciso não deslocar gênero de determinações socioeconômicas e materialistas da história. Há correntes epistemológicas que trabalham o gênero como uma questão cultural, relegando sua base material, a exemplo de questões estruturais como classe e raça. Diante do exposto, partindo do princípio de que a emancipação da mulher está ligada à construção de um projeto societário, concordamos com Cisne (2005;2014) sobre o marxismo ser indispensável na luta das mulheres, uma vez que possibilita desvelar as contradições da sociedade e seus mecanismos coercitivos e canalizar o conhecimento para uma luta coletiva de transformação da sociedade. Saffioti (1992), ao falar sobre classe e relações de gênero, afirma que:

As relações sociais, todavia, se inscrevem no plano entre pessoas. Eis por que não se pode abrir mão de uma postura teórica que permita livre trânsito entre o plano macro e o nível micro. Este ir e vir constitui requisito fundamental para a percepção, e posterior análise, da dinâmica social (Saffioti, 1992, p. 192).

Nesse aspecto, o patriarcado também se constitui enquanto característica estrutural da cultura camponesa e da condição da mulher no campo. Ao tratar da cultura camponesa, Tardin

(2012) entende por patriarcado a supremacia do homem na hierarquia familiar e nas representações no espaço público, além do trabalho estar organizado com princípios de uma divisão sexual. O patriarcado manifesta-se em contextos rurais de muitas formas, entre elas, a sobrecarga da mulher que, além de cumprir os trabalhos domésticos, dedica-se ao trabalho produtivo com falta de reconhecimento, o que se reflete inclusive nos modos de repartição dos resultados econômicos do trabalho e violências físicas, psicológicas e morais, subjugando a mulher a um lugar de inferioridade e obediência (Tardin, 2012).

Daí nascem outras questões, dentre as quais estão a falta de acesso e oportunidade de estudar, cursar uma faculdade, escolher seu trabalho e os caminhos de reprodução social, intelectual, cultural e material.

Nesse contexto, a obra de Maria Ignez Paulilo, chave de leitura desta tese, lança luz dentro de um movimento e de estudos [feministas] majoritariamente urbanos: “Metade das mulheres deste país ninguém escuta” (Paulilo, 2016). Seus estudos sobre mulheres rurais atravessam tanto os estudos sobre campesinato, quanto os estudos sobre gênero. Apesar das pesquisas da autora concentraram-se no sul do país, que tem uma realidade socioambiental distinta de muitas outras regiões, os conceitos e categorias trabalhadas constroem um mapa sobre “mulheres rurais” no Brasil. Sua coletânea, “Mulheres Rurais: quatro décadas de diálogo” (Paulilo, 2016), foi organizada de forma cronológica e apesar de convergir para a análise sobre a divisão sexual do trabalho também evidencia o protagonismo, processos de resistência e transformação das mulheres no campo.

As mulheres campesinas desempenham historicamente um papel fundamental na produção de alimentos, na gestão dos recursos naturais e na manutenção da vida familiar e comunitária em territórios rurais. Os conhecimentos e práticas, transmitidos de geração em geração, são importantes instrumentos de reprodução social. E, nesse contexto, a educação formal e informal apresenta-se historicamente como um instrumento de emancipação e de luta por direitos, capaz de fortalecer a organização das mulheres e de contribuir para a transformação das relações sociais no campo.

Considerando esse contexto, emergem as participantes da pesquisa, mulheres campesinas, egressas da Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais, em sua maioria jovens, nascidas em diferentes regiões de Minas Gerais e que, na contramão dos percursos socialmente e historicamente instituídos à mulher campesina, graduaram-se e

voltaram para os seus territórios aptas a trabalhar como professoras em escolas do campo.

Essas discussões nos levam a questionar quais raízes, significados e sentimentos envolvem a identificação dessas mulheres camponesas com a educação, especialmente enquanto egressas do LECampo?

Diante dessa trajetória, entendendo que “a produção de sentidos no cotidiano, de saberes, sentimentos e modos de agir também se expressam por meio das Representações Sociais” (Ribeiro, 2016, p.82) temos como problema e proposta de pesquisa a seguinte questão: Quais as Representações Sociais das mulheres camponesas egressas da Licenciatura em Educação do Campo sobre educação?

Partindo da compreensão de que a educação não é apenas uma transmissão de conhecimentos, mas um fenômeno socialmente construído e carregado de significados, a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, permitirá analisar como esses significados são produzidos, compartilhados e transformados entre as mulheres camponesas egressas do LECampo.

Acredita-se que a partir da TRS será possível desvelar os processos cognitivos e sociais que subjazem à construção dessas representações, bem como as relações entre essas representações e as práticas educativas. A teoria permite analisar como as mulheres camponesas atribuem significados à educação, quais valores e crenças norteiam suas expectativas e como essas concepções articulam com suas experiências de vida e com o contexto social mais amplo.

Teses foram defendidas na última década na UFMG envolvendo TRS e sujeitos camponeses, entre elas algumas somam importante colaboração neste estudo: Freitas-Justino (2021); Carvalho (2017); Benfica (2017) e Ribeiro (2016). No entanto, vale ressaltar, que nenhuma delas tem a interseção RS, gênero e educação.

Assim sendo, esta tese organiza-se, a partir daqui em quatro capítulos. O primeiro debruça-se sobre o arcabouço teórico sobre mulheres camponesas no Brasil, permitindo fundamentar de forma epistemológica e contextual a pesquisa. Essa seção permite não apenas situar o estudo em um amplo panorama teórico e empírico, mas também estabelecer um diálogo crítico com as produções acadêmicas já existentes sobre o tema. Ao aprofundar a compreensão das trajetórias históricas, das especificidades de gênero, das mulheres camponesas brasileiras, o capítulo teórico contribui para a construção de um arcabouço conceitual robusto, capaz de subsidiar a análise das Representações Sociais sobre a educação.

O segundo capítulo descreve o percurso metodológico que é composto por questionário e por entrevista narrativa, analisadas à luz da Teoria da Representações Sociais.

O terceiro capítulo apresenta o perfil das participantes, construído através dos dados extraídos dos questionários e se debruça sobre a trajetória das participantes entrevistadas. As Representações Sociais são construídas historicamente e socialmente. Ao detalhar o perfil e as trajetórias de vida, mapeamos o contexto de construção e transformação das representações sobre a educação, a exemplo das experiências no campo, as relações de gênero, as experiências com a educação formal e não formal, o trabalho e as lutas sociais.

Já o quarto capítulo, traz as Representações Sociais da educação para as egressas do LECampo, organizadas a partir das categorias conhecimento, luta, direito, liberdade e transformação. A partir da análise das narrativas das participantes, identificamos os elementos que constituem suas representações, os valores e crenças que as orientam, e as relações que estabelecem entre os contextos de vida e as práticas educativas, para além da docência.

O processo de construção e os resultados desta pesquisa apresentam uma potencial contribuição tanto para o campo acadêmico, quanto para o contexto social mais amplo. O estudo elucida como essas mulheres têm enfrentado, resistido e transformado o campo, o modelo de educação vigente nas escolas do campo e de que forma constroem a docência e outras práticas educacionais a partir das suas representações.

CAPÍTULO I: MULHERES CAMPESINAS

As mulheres camponesas brasileiras constituem um grupo social protagonista na construção histórica do país, desempenhando papéis na produção de alimentos, na reprodução da força de trabalho, na organização dos territórios e na manutenção das comunidades do campo. Ao longo da história, suas experiências foram marcadas pela intersecção de fatores como gênero, classe, raça e etnia, que moldaram suas vidas e suas lutas. Dentro dessa conjuntura, a perspectiva feminista trouxe à tona as especificidades das experiências femininas, revelando as desigualdades de gênero presentes nas relações de trabalho, no acesso à terra e aos recursos, e na participação política. Analisar a trajetória histórica das mulheres camponesas permite compreender como elas têm resistido e se organizado para defender seus direitos, transformando as relações de poder no campo e contribuindo para a construção de um futuro mais justo e equitativo para todas e todos.

Os escritos a seguir representam esforços de uma revisão que se aproxime da materialidade das mulheres camponesas hoje no Brasil. De início, trago a obra de Maria Ignez Paulilo, que compilou em um livro seus quarenta anos de investigação sobre mulheres rurais. Esta produção é uma das principais referências para este estudo. Para a autora, desde 1970 é evidente a importância de estudos sobre a situação da mulher na nossa sociedade, no entanto, a condição de ser mulher não é universal, tornando-se indispensável maior conhecimento sobre a situação real desses “contingentes femininos”.

1.1 A obra de Maria Ignez Paulilo

A autora, dentro de uma proposta linear, organiza o conhecimento a partir das suas obras produzidas entre 1976 e 2006, um recorte temporal que antecede a maior parte das produções encontradas. Vejamos, de forma breve, essa trajetória epistemológica:

- De 1976 a 1986

O trabalho é tido como categoria central para pensar a mulher no meio rural: “é, pois, da integração dos indivíduos no sistema de produção que derivam, em última análise, suas condições sociais de existência” (Paulilo, 2016, p.27). A autora descreve como o fator sexo opera como um

elemento de discriminação na divisão social do trabalho, no qual homens estão ligados à produção e mulher ao trabalho doméstico: ainda que a mulher trabalhe fora de casa, o trabalho doméstico segue sendo visto como sua principal função.

O ideário social de mulher como “dona de casa”, assim como no meio urbano, também está presente no meio rural, sendo atravessado, no entanto, pelo trabalho produtivo. Como trabalho produtivo entende-se as atividades desempenhadas na roça ou em campos externos de produção agrícola, a exemplo de trabalhos sazonais. Esse trabalho, que opera muitas vezes no campo do trabalho familiar e comunitário, ou não é remunerado ou, quando é, o controle do dinheiro é de responsabilidade do marido.

Para discorrer sobre a categoria trabalho, Paulilo traz para a discussão Saffioti (1976), que coloca o alijamento como consequência capitalista: a divisão sexual do trabalho em torno da dissociação do trabalho produtivo do espaço da reprodução familiar, ocorrida no processo de instalação e desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

- De 1986 a 1996

A autora debruça sobre a caracterização do trabalho no campo, qualificado como leve ou pesado, sendo, nessa divisão, “leve” sinônimo de feminino e de ganhar menos (quando esse trabalho é exercido para terceiros). Paulilo (2016) se debruça sobre diferentes estudos de caso, em diferentes locais e constata que, apesar da divisão unânime do trabalho leve e do trabalho pesado, ele sofre variação conforme o lugar: o que é exercido como “leve” por um grupo de mulheres em uma região é considerado “pesado” e destinado aos homens em outra. Em síntese, é a valorização social do homem como chefe de família, que coloca o trabalho das mulheres em segundo plano, muitas vezes no lugar de “ajuda”, apagando a importância das mesmas na composição do orçamento e na gestão familiar.

Ainda nesse recorte temporal, ela descreve os dilemas envolvidos no conceito de pequena produção e de camponeses ao longo do tempo. Em uma primeira conceituação ela os define a partir de três elementos: relações de produção (mão de obra predominantemente familiar), participação no mercado (aqueles que vendessem 50%, ou menos, da sua produção) e diversificação agrícola (que fossem policultores). Essa primeira conceituação, testada de forma prática, demandou adequação: foi necessário dissociar inicialmente “participação no mercado” e “proveniência de consumo”, mas somente isso não foi necessário. Se valendo ainda da predominância da mão de

obra familiar um novo critério foi definido: a não acumulação de capital. Essa discussão importa aqui, dado ao reconhecimento da autora da dinamicidade com que se constrói, teoricamente, o campesinato no Brasil e que há de se mapear e assumir as contradições internas e externas a essa realidade, como caminho para um projeto de classe e de sociedade.

- De 1996 a 2006

Nessa década, Paulilo (2016) se debruça sobre os muitos “campos” brasileiros e pesquisa o lugar, ou os lugares, das mulheres nessa diversidade territorial.

Uma primeira pesquisa da autora foi na região costeira do sul do país e entre as constatações estão as de que nessas populações sempre houve uma divisão de trabalho: o mar era de domínio masculino, indivisível, e a lavoura e o artesanato de domínio feminino. A produção de mariscos vem modificando esses papéis e abrindo espaço no mar que antes lhes era negado. No entanto, “às mulheres só são permitidos os areais e as águas rasas de onde tiram mariscos, ostras, berbigões e outros pequenos animais” (Paulilo, 2016, p.151).

No que tange ao campesinato, uma análise é importante: a identificação de semelhanças entre o cultivo do mar e o cultivo da terra, com reflexões sobre território, propriedade, relações políticas clientelísticas. Paulilo (2016) ressalta também que as maricultoras, assim como outras mulheres camponesas, veem o trabalho de casa como algo repetitivo, monótono e de pouco reconhecimento, buscando trabalho “fora de casa” e lutando por direitos trabalhistas, como os conquistados pelas produtoras rurais.

Nesse mesmo período, a autora pesquisou a mulher na atividade leiteira e mostra como esta foi caracterizada historicamente como sendo de “mulher”, sempre conciliada com suas funções reprodutoras, de cuidado da casa e dos filhos. A demanda de profissionalização da produção gerou uma associação direta com a necessidade de masculinização da atividade leiteira, marginalizando a mulher duplamente: como mulher e como pequena produtora.

Por fim, mas não menos importante, já introduzindo a próxima década, Paulilo mostra, através de um protesto à indústria de Eucalipto, a organização de mulheres em Movimentos Sociais e a luta em defesa dos trabalhadores do campo e do meio ambiente.

- De 2006 a 2016

De 2006 a 2016, a autora concentra seus estudos no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). O MMC é um movimento social de mulheres do campo, de abrangência nacional, que se autodefine como autônomo, democrático, popular, feminista e de classe. Nos primeiros estudos a autora traz memórias sobre a organização de mulheres agricultoras no sul do país, evidenciando a oralidade como metodologia de pesquisa. São trabalhadas narrativas de vida de militantes, lideranças do MMC, que põem em perspectiva a busca por igualdade e as tensões sociais desse lugar de enfrentamento. A emergência de um movimento social só de mulheres e agricultoras provocou mudanças substantivas a começar por elas mesmas, nas relações familiares, trabalhistas, políticas, etc.

Paulilo (2016) discute a importância da categoria trabalho para os estudos feministas e o impacto que o reconhecimento de atividades realizadas no lar e nas propriedades agrícolas teve na vida de mulheres rurais, trazendo visibilidade e valorização. No entanto, esse reconhecimento trouxe para a superfície das discussões as duplas jornadas de trabalho e o questionamento sobre o real processo de emancipação feminina. Sobre essa contradição, Paulilo (2016) faz uma autocrítica com relação a sua própria trajetória acadêmica, retomando o início dos seus trabalhos com mulheres rurais: “Na época, nós feministas achávamos que trabalhar era a coisa mais libertadora que havia. Trabalhar dá autonomia com relação à família, com relação ao marido, mas liberdade?!”¹. Os estudos ainda apontam o alijamento da mulher no que diz respeito à posse de terra e a ligação direta desta com a cultura patriarcal.

Nessa década, a autora fecha sua obra fazendo a interface entre mulheres e Ecologia (ainda sob a luz do MMC), principalmente na recuperação de sementes crioulas, as policulturas, agroecologia e segurança e soberania alimentar em comunidades camponesas.

Ainda que reconheçamos a atuação histórica das mulheres no campo, há de se enfatizar o apagamento de sua atuação social, política, cultural e econômica ao longo dos anos. O MMC foi (e continua sendo) fundamental para a visibilidade da mulher do campo. É expressivo seu protagonismo enquanto movimento popular, de base, de classe, feminista e camponês.

A década de 1970, marco inicial da obra de Paulilo (2016), dialoga com a infância da Sociologia rural, que teve seu início influenciado pelo quadro de industrialização na década de 1950 e o processo de modernização do campo brasileiro na década de 1970. Coincide também com

¹ Do peso do trabalho leve à persistência da alma camponista: entrevista com Maria Inez Silveira Paulilo. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v.20, n.43, p.215-264,2019.

a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1964, que impulsionou pesquisas e políticas voltadas para o meio rural. Após essa década avançaram também os estudos de gênero, gerando novas interpretações sobre a condição social das mulheres camponesas.

Essa mesma década marca também (e dialoga) com a organização de Movimentos Sociais no campo, que são também a base da organização das mulheres camponesas que, refletindo sobre seu cotidiano, experiências, desafios, violências, potencialidades e perspectivas, fizeram emergir outros e novos estudos. Não que antes não houvesse essa demanda e/ou reflexão, mas foi nesse contexto de retroalimentação entre mulheres camponesas organizadas e agenda de pesquisa que essas discussões ganharam visibilidade e a realidade foi ganhando novos contornos.

Para Lorenzoni, Seibert e Collet (2020), ao discursar sobre o nascedouro do MMC, a Teologia e a Filosofia da Libertação junto à Pedagogia do Oprimido contribuíram amplamente para a organização, mobilização e conscientização política dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. É dessa tríade que se constroem as ferramentas para orientação de grupos de mulheres no meio rural, orientadas por princípios como autonomia, luta e democracia, na perspectiva de classe, raça e de gênero.

Dentre muitas, escolhemos exemplificar trazendo à superfície o nome de duas lideranças femininas camponesas dessa época: Elizabeth Teixeira e Margarida Maria Alves. Elizabeth Teixeira, hoje com 98 anos, foi uma importante líder sindical brasileira, conhecida por sua atuação nas Ligas Camponesas. Após a morte de seu marido, em 1962, Elizabeth assumiu um papel de destaque na continuidade da luta pela Reforma Agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais. Assim como Elizabeth, Margarida Maria Alves ocupou esse lugar de importante liderança: conforme Carneiro (1994), ela foi eleita para a presidência do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, Paraíba, em 1973, 1976, 1979 e 1982), contrastando naquela época com a forte resistência à sindicalização que as mulheres camponesas vinham enfrentando. Margarida lutou pelos direitos dos trabalhadores rurais, em especial das mulheres, e enfrentou diversas formas de violência por parte dos latifundiários e opositores ao seu protagonismo no campo, até ser assassinada em 1983, a tiros em sua própria casa. O assassinato de Margarida Maria Alves evidenciou a violência e a impunidade enfrentadas pelos trabalhadores rurais no Brasil. Carneiro (1987) relata o espanto com que a imprensa tratou, na época, o assassinato de Margarida e traz a superfície as questões trabalhadas até aqui:

[...] não se deve, com certeza, exclusivamente à violência cometida - comum nas lutas sociais no campo - mas, sobretudo, ao fato de se tratar de uma mulher que ocupava uma posição destinada socialmente aos homens. Não podemos responder o que seria a causa maior de tal espanto: se a violência praticada contra uma mulher ou se o fato de ser uma líder feminina (Carneiro, 1994, p.13).

Falar sobre a organização de mulheres rurais é importante para que compreendamos o solo onde são gestados pautas, estudos, políticas públicas e transformações.

1.2 Divisão Sexual do Trabalho

Nos primeiros estudos que relacionam gênero e campesinato percebe-se a centralidade da categoria trabalho (Ferrante, 1982; Paulilo, 1985; Lavinias, 1987, Carneiro, 1994, Bessa, 1999). Os estudos ocuparam-se em demonstrar o trabalho da mulher no campo, múltiplo, com sobrecarga e sem valorização econômica, social e cultural.

Aqui iniciaremos uma discussão sobre divisão sexual do trabalho, mas antes é importante abrir uma chave analítica para compreensão do conceito.

Os estudos de gênero, surgidos entre as décadas de 70 e 80, foram influenciados, sobretudo pelo feminismo acadêmico. A perspectiva de análise de gênero possibilitou perceber que o lugar conferido a mulher em nossa sociedade é resultado de uma construção social, opondo-se ao sexo, como biologicamente determinado. Segundo Cisne (2015), esse sistema dual de análise gerou (e ainda gera) discordâncias entre autoras e isso perpassa pelo fato de a categoria gênero obscurecer, sem uma análise crítica, o caráter histórico da categoria sexo e corpo, tendendo a uma identidade global, obscurecendo, além disso, outras categorias como classe, raça, nacionalidade, etc.

Assim sendo, o conceito de “relações sociais de sexo” é utilizado, sobretudo pelo feminismo materialista, para analisar as desigualdades entre homens e mulheres, compreendendo-as como determinadas e envolvidas por outras relações sociais estruturantes (além das de sexo): as de raça/etnia e as de classe. Essa perspectiva entende o sexo como socialmente determinado e interpretado e traduzido nas experiências sociais, fugindo da dicotomia sexo/gênero ou biológica/social (Cisne, 2015). É necessário não apenas historicizar todas as categorias sociais, mas relacioná-las, analisando suas determinações.

Essa chave analítica vai de encontro às perspectivas decoloniais do feminismo na América Latina. Para Curiel (2020), o feminismo decolonial oferece uma nova perspectiva para entender, de forma mais complexa, as relações e entrelaçamento de raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica.

A influência dos movimentos feministas sobre a sociologia rural não se limitou apenas a tornar mais visível o trabalho das mulheres nos campos, mas trouxe pelo menos outras duas contribuições importantes. Uma delas é questionar a pressuposição de que a família rural se comporta como se fosse uma única pessoa, tal a identidade de valores e práticas entre seus membros, embora consideremos importante manter a ideia de “família produtiva”, para diferencial essa forma de trabalho da forma assalariada em que o trabalhador está individualizado. A outra contribuição do feminismo é questionar a associação quase que automática que se faz entre o que é “moderno”, incluindo a modernização agrícola e a independência feminina. A utilização de novas máquinas e tecnologias não significa mudanças nas relações de poder entre os cônjuges (Paulilo, 2016, p.170).

A categoria “trabalho” sempre se mostrou relevante para o pensamento feminista, seja ele remunerado, ou não. Os primeiros estudos que relacionam gênero e campesinato mostravam como o fator sexo operava como um discriminador na divisão do trabalho no campo. O patriarcado no campesinato é multifacetado e, não só influencia, como determina a organização e distribuição do trabalho no campo. O conceito de divisão sexual do trabalho dá conta desse fenômeno que descreve como as tarefas e responsabilidades são distribuídas entre homens e mulheres na nossa sociedade:

É preciso, pois, problematizar a divisão sexual do trabalho, compreendida como atribuição de atividades sociais diferentes e desiguais, segundo sexo, como fruto de uma construção sócio-histórica, com nítido caráter econômico/de classe sobre a exploração e opressão da mulher (Cisne, 2015, p.122).

No campesinato essa divisão reflete normas culturais e sociais e variam conforme localização geográfica, a produção e a cultura local. No entanto, o trabalho doméstico e o cuidado da família é quase que universal. Somado a ele, as mulheres desempenham um papel crucial na subsistência e na economia familiar, muitas vezes desempenham trabalhos sazonais, por empreitada, produção ou diária.

A exemplo do narrado, Ferrante, em 1982, discutiu a absorção e a exclusão de mulheres campesinas do processo produtivo, bem como os impactos da transição (a partir da década de 1970) para atividades organizadas em moldes capitalistas nas funções econômicas no campo. Na lógica

da acumulação capitalista, a concentração de terras e recursos limitam as oportunidades de trabalho para as mulheres no campo e restringem seu acesso a meios de produção e emprego, perpetuando e acentuando as muitas desigualdades engendradas na nossa sociedade, entre elas a de gênero. A autora ressalta a exploração da força de trabalho das mulheres: na busca por maximização de lucros o sistema capitalista leva à exploração da força de trabalho feminina, com condições precárias de trabalho, baixos salários e falta de proteção social, contribuindo para a marginalização econômica das mulheres no campo. Ferrante mostra a relação profunda entre a prática trabalhista, a sindicalização e o nível de consciência em relação aos direitos e condições de vida das mulheres camponesas.

Hoje, diferentes estudos ainda falam sobre a dimensão do trabalho. É notório o papel que mulheres têm desempenhado nessa organização e na produção agrária, participando ativamente da vida econômica e política nas comunidades camponesas, no entanto há de se reconhecer também o acúmulo dessas funções e a negação histórica desse protagonismo na conjuntura rural. Enquanto trabalhadoras rurais elas enfrentaram (e ainda enfrentam) não somente as disparidades salariais, mas também, muitas vezes, a ausência de remuneração. “Assim, as trabalhadoras rurais são duplamente prejudicadas: por serem mulheres e por exercerem atividades rurais” (Kreter, 2005, p.3).

É nesse contexto que uma das primeiras lutas encabeçadas pelas mulheres, foi o direito de serem reconhecidas como trabalhadoras. Lorenzoni, Seibert e Collet (2020) relatam que, a partir do Encontro Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, realizado em 1986, com mulheres de 16 estados brasileiros, as linhas de atuação construídas foram: a aposentadoria aos 45 anos com salário integral, o auxílio natalidade, participação em movimentos sindicais e sociais, assistência, médica, Reforma Agrária e fim da violência no campo.

Na tríade luta, produção de conhecimento e política pública, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, da Lei nº 8.212/1991, que instituiu o Plano de Custeio da Seguridade Social, e da Lei nº 8.213/1991, que organizou o Regime Geral de Previdência Social, instituiu-se a aposentadoria pelo Regime Geral de Previdência Social: ou por tempo de contribuição ou por idade, prevendo a redução de 5 (cinco) anos da contagem para os trabalhadores rurais de ambos os sexos e para aqueles que exercessem atividades em regime de economia familiar. As conquistas trabalhistas alteraram as perspectivas de planejamento e gestão de diversos órgãos governamentais no país.

As reivindicações históricas das mulheres rurais, como as previdenciárias e de direitos sociais, dirigidas ao Estado, somaram-se outras, relacionadas a temas produtivos e vinculados a um projeto estratégico de desenvolvimento rural, o qual, na sua concepção, questiona a ação do agronegócio, reafirma a importância do papel da agricultura familiar e questiona o lugar das mulheres na sociedade (Aguiar, 2016, p.289).

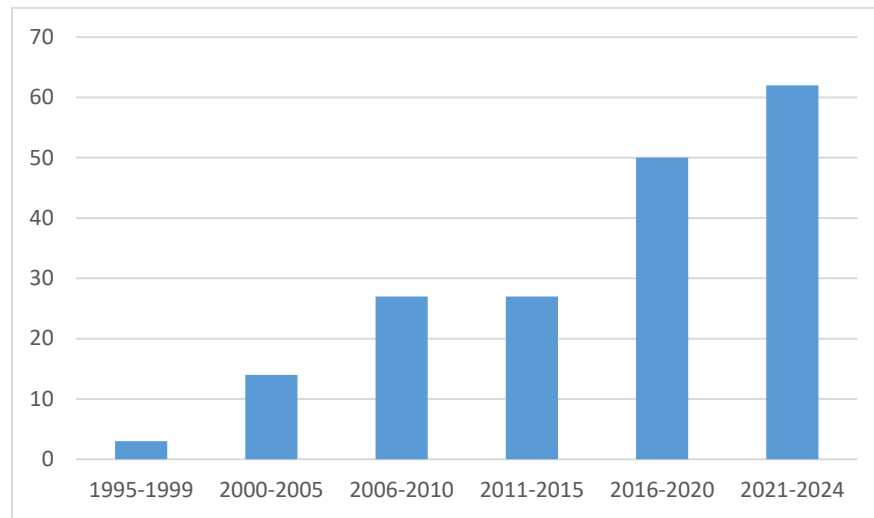
Aguiar (2016) aponta como um grande desafio para as mulheres do campo a construção de uma unidade, diante da sua diversidade e dos conflitos e resistências as quais estão expostas (sobretudo diante do agronegócio dos grandes projetos que norteiam o projeto de desenvolvimento hegemônico).

Através da educação, as mulheres camponesas (re)conhecem direitos, constroem conhecimentos e habilidades que aumentam sua autonomia e capacidade de tomar decisões, na esfera pública e privada, em caminhos (ainda que longos) em busca de justiça, qualidade de vida e igualdade.

1.3 A produção científica sobre mulheres camponesas no Brasil

Em uma pesquisa realizada em janeiro de 2025 na Plataforma Scielo, biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, com os descritores “mulheres rurais”, “mulheres camponesas” e “mulheres camponesas”, foram encontrados 183 artigos publicados em português, produzidos entre 1999 e dezembro de 2024. Vejamos a distribuição dessa produção por ano:

Gráfico 1: Produções científicas sobre mulheres rurais/camponesas/camponesas de 1999 a 2024



Fonte: Scielo, 2024.

O gráfico apresentado demonstra um crescimento significativo na produção de artigos científicos sobre mulheres rurais no Brasil ao longo das últimas décadas. Essa tendência ascendente é notável, especialmente a partir dos anos 2000, e merece uma análise que considere o quadro histórico e as transformações ocorridas tanto no país quanto nas instituições acadêmicas.

Os primeiros escritos aparecem na década de 1990, um período com importantes transformações sociais e políticas no Brasil, marcado pela redemocratização e pela intensificação das demandas por direitos e igualdade. Nesse contexto, a questão de gênero também ganha destaque (a mesma já vinha se fortalecendo com os movimentos feministas no Brasil desde década de 1970). Além disso, retomando os escritos anteriores, é também na década de 1990, que Movimentos Sociais no/do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), ganham visibilidade e força, colocando em debate questões relacionadas à reforma agrária, ao trabalho no campo e conseqüentemente sobre as questões de gênero e os direitos das mulheres no campo. O MST, surgido em 1984, é um movimento social brasileiro que luta pela reforma agrária e pela redistribuição de terras no país:

O Movimento Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 450 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e organização dos trabalhadores rurais. (...) é um movimento social, de massas, autônomo, que procura articular e organizar os trabalhadores rurais e a sociedade para conquistar a Reforma Agrária e um Projeto Popular para o Brasil (MST, 2025).

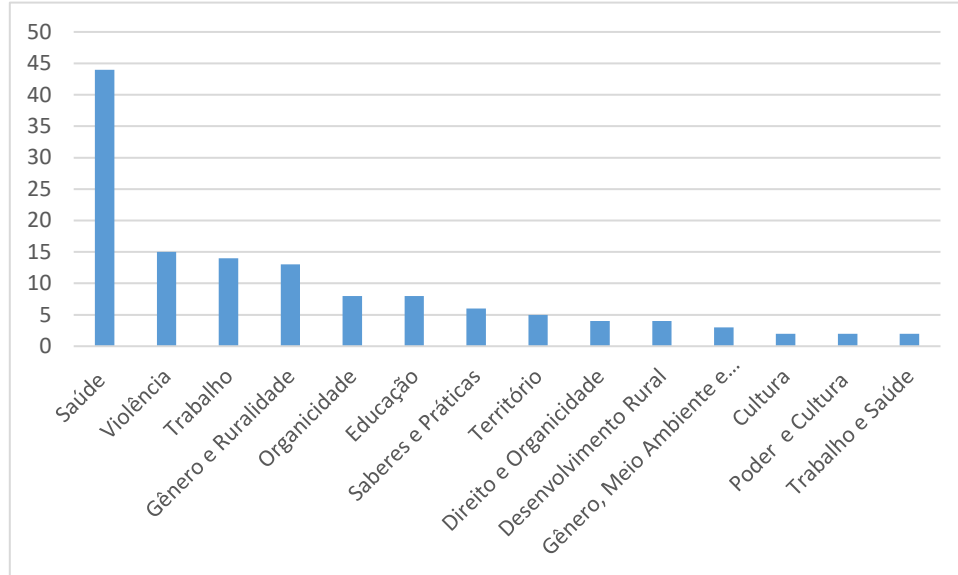
Já a década de 2000 marca a expansão do Ensino Superior no Brasil e a criação e fortalecimento de programas de pós-graduação em diversas áreas, como sociologia, antropologia, ciências sociais e desenvolvimento. Essa conjuntura possibilita um aumento na produção científica sobre mulheres em contextos rurais e a complexidade. Além disso, em 2006 foi sancionada a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) um marco legal na luta contra a violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil. Essa lei marca a discussão e implementação de uma série de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero, como a criação de conselhos municipais e estaduais dos direitos da mulher.

Em uma análise mais aprofundada desses estudos, realizamos uma revisão sistemática usando o software Rayyan: fizemos a importação dos artigos da base de dados do Scielo, identificamos e removemos as duplicatas e usamos como critério de inclusão o fato das mulheres rurais/campeãs/camponesas terem sido sujeito, ou objeto de pesquisa.

A revisão sistemática resultou na seleção de 130 artigos, categorizados com base nos temas trabalhados, após análise detalhada dos resumos. Os estudos foram agrupados em 14 categorias principais, a saber: saúde; violência; trabalho; gênero e ruralidade; organicidade; educação; saberes e práticas; território; direito e organicidade; desenvolvimento rural; gênero, meio ambiente e organicidade; cultura; poder e cultura; e trabalho e saúde.

Vejamos:

Gráfico 2: Categorização da Revisão Sistemática sobre mulheres rurais/campeãs/camponesas no Scielo



Fonte: Scielo, 2024.

O gráfico acima dialoga diretamente com a produção histórica de Paulilo (2016) e ressalta a diversidade de temáticas envolvendo os estudos brasileiros sobre mulheres. As categorias representam aspectos que se entrelaçam as questões de gênero com fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Há um destaque para a temática “saúde” e percebe-se a correlação que ela estabelece com as outras, abraçando questões como condições de trabalho; ausência/desenvolvimento de políticas públicas; violência de gênero; conhecimento; práticas culturais; fatores ambientais, etc. A interseccionalidade entre as diferentes categorias nos permite compreender como as mulheres camponesas vivenciam de forma simultânea diferentes desafios e oportunidades, e como suas lutas por direitos e reconhecimento se entrelaçam com as dinâmicas do campo brasileiro. Vale destacar que essa interseccionalidade não apenas identifica as desigualdades, mas também as formas como essas mulheres rurais resistem e se organizam para transformar suas realidades.

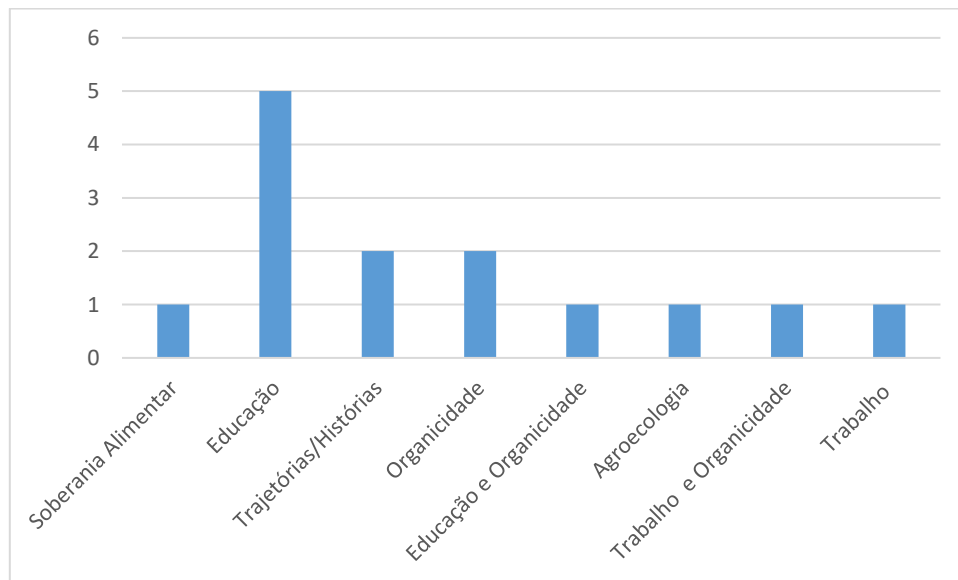
Nessa categorização, apenas três estudos trabalham com Representações Sociais e todos estão associados a violência: Costa, Lopes e Soares (2014); Hirt, (et. al. 2017); Honnef, (et. al., 2017).

Apesar da educação aparecer enquanto categoria nos artigos do Scielo, ela não está entre as temáticas mais abordadas. Nesse sentido, também analisamos as produções sobre mulheres camponesas na *Revista Brasileira de Educação do Campo*, uma revista que na última década tem

sido de grande relevância para o campo da educação em contextos rurais. Fundada em 2016, a revista tem como objetivo principal divulgar pesquisas, estudos e reflexões sobre as especificidades da educação do/no campo, contribuindo assim para o debate e a construção de políticas públicas.

Analisando os mesmos descritores, “mulheres rurais”, “mulheres camponesas” e “mulheres camponesas”, de 2016 a 2019 foram identificados 33 artigos. Destes, 14 tiveram mulheres camponesas como principais sujeitos de pesquisa ou objeto. Vejamos:

Gráfico: Categorização da Revisão Sistemática sobre mulheres rurais/camponesas/camponesas na Revista Brasileira de Educação do Campo



Fonte: Revista Brasileira de Educação do Campo, 2024.

Analisando os artigos sobre educação, Silva e Lopes (2023) trabalharam com mulheres camponesas da Licenciatura em Educação do Campo no Piauí e analisaram o processo e os desafios da inserção e permanências destas no ensino superior. As autoras fazem uma analogia com a expressão “quebrar as cercas do latifúndio” dados os desafios postos pelas estudantes como a desaprovação ou não permissão dos maridos, a maternidade, o trabalho formal, dificuldades financeiras, a distância das localidades onde moram ao *campus* universitário, ausência de alojamento e local para deixar filhos em idade não escolar, reduzida oferta de bolsas de auxílio, e o preconceito de estudantes de outros cursos:

[...] as entrevistadas aqui e todas as mulheres camponesas que ingressam e permanecem no ensino superior, representam a resistência que com a enxada em uma mão e o livro na outra, quebram as cercas do latifúndio educacional brasileiro e fazem o campo germinar professoras, médicas, enfermeiras, pedagogas e outras tantas profissionais, que sabem e defendem que a Educação do Campo é direito e não esmola (Silva e Lopes, 2023, p.28).

Braz e Ribeiro (2018) realizaram um estudo com estudantes de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (LPEC) analisando a escrita e prática pedagógica a partir da experiência de estágio em escolas do campo. As autoras narram os contrastes e as contradições postas entre a tradição pedagógica hegemônica e homogeneizadora das escolas do campo e a formação no LPEC.

Ainda sobre pesquisas realizadas com estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, Gomes (2021) trabalhou com as Representações Sociais de escrita dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). O artigo se ocupa em analisar as estratégias usadas por mulheres para conseguir estudar. A exemplo:

Se a decisão de estudar à noite resulta de uma estratégia de resistência, para a continuidade dos estudos, também essa estratégia necessitaria de outros suportes. Ela não poderia estudar se o pai e a mãe não permitissem. Assim, vivencia outra ‘provação’: a necessidade de pedir permissão à família para poder continuar os estudos; e, nesse momento, ela demonstra uma autonomia e determinação pouco típicas para adolescentes dessa idade: ‘eu decidi passar pro turno da noite, que foi onde que eu consegui alcançar minhas metas ...’. Uma ‘moral’ atribuída ao feminino, que considera o lar como o ‘lugar’ da mulher, realça a provação de Conceição, e, para dar continuidade aos estudos ela tem que buscar estratégias que lhe permitam solucionar esse impasse (Gomes, 2021, p.15).

Este artigo em específico faz parte da pesquisa de doutorado de Gomes que evidencia a importância da figura feminina na luta por uma educação e a decisiva contribuição de mães, esposas, e outras figuras femininas, para a entrada/permanência dos estudantes no curso de graduação.

Já Soriano e Ossola (2022) apresentam uma análise sobre mulheres campesinas de uma comunidade rural na Argentina que se deslocam para Universidade Nacional de Salta (UNSa) para estudar. Para os autores, embora existam programas e políticas educativas que tendem a ser inclusivas e/ou democráticas, persistem mecanismos de diferenciação social em torno de

determinados grupos sociais e culturais, como é o caso dessas mulheres. O desafio está para além do ingressar, está também em permanecer com dignidade e possibilidade de aproveitamento.

Silva e Mesquita (2018) trabalham com narrativas de mulheres camponesas professoras, em Sergipe, a fim de compreender o trabalho, a escola e a trajetória no magistério a partir da história de vida. Os autores trazem temáticas como êxodo rural, fechamento de escolas e precarização do ensino em contextos rurais e feminização do magistério. Ainda que experiências das professoras ressaltem as marcas do abandono, isolamento e esquecimento pelos Poderes Públicos da educação nos interiores de Sergipe, contraditoriamente também ressaltam a importância de suas práticas na institucionalização do ensino primário naquele estado.

Por fim, Matos e Reis (2023) analisam a abordagem de gênero que permeia a proposta curricular do Ensino Fundamental das escolas do campo de Breves, no Pará. Segundo as autoras, não se identifica referência alguma à mulher ribeirinha, suas histórias de luta e resistência ficam à margem das discussões de um documento que legitima o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas do campo do município.

Discutir sobre as produções científicas sobre mulheres camponesas é uma forma de adentrarmos na materialidade das lutas e conquistas vivenciadas por elas no campo brasileiro. Nesse sentido, aprofundamos nos quadros social, político, econômico e cultural de egressas da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, anunciando vozes, vivências, sentidos e práticas para dizer sobre os significados da educação em suas vidas.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme apontado anteriormente, esta tese tem como objetivo identificar e interpretar as Representações Sociais de mulheres campesinas sobre educação.

As participantes desta pesquisa são mulheres campesinas, egressas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais. A escolha por trabalhar com essas egressas deve-se à sua necessária ligação com duas categorias que nos são importantes aqui: o campo e a educação, sobretudo por terem escolhido inicialmente a docência como caminho profissional.

Para alcançar esse objetivo, a coleta de dados aconteceu em duas etapas: aplicação de questionários e realização de entrevistas narrativas. O questionário contou com questões objetivas e um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Já na entrevista narrativa, lançou mão da fotografia como ferramenta para acessar memórias. Essa triangulação, conforme Minayo (*et al.*, 2005, p.29), permite dialogar com as questões objetivas e subjetivas de forma complementar e dialética. Em todas as etapas foram usados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido² (em anexo) que apresentam a pesquisa, seus objetivos e a proposta para participação do questionário e da entrevista, explicitando possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, podendo os participantes encerrarem, ou interromperem a participação a qualquer momento. O início da coleta de dados seu deu após o encaminhamento e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

A saber, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assegura a manutenção do sigilo e privacidade dos envolvidos, portanto, as entrevistas serão tratadas nesta escrita com nomes fictícios. A escolha por nomes de flores para representá-las não aconteceu por acaso, remete à centralidade do tema aqui abordado, associando metaforicamente as mulheres e o campo.

Já a análise dos dados foi realizada a luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovici; Jodelet), usando como método a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010). Essa relação se fundamenta na busca por compreender como os as mulheres campesinas constroem e compartilham significados sobre educação em sua vida. Tanto a análise de conteúdo, quanto a

² A participação foi voluntária e em todas as etapas, em conformidade com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa envolvendo seres humanos, é apresentado o Termo de Consentimento Livre esclarecido (TCLE) com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Teoria das Representações Sociais partem do pressuposto de que o conhecimento é construído socialmente. A análise de conteúdo, ao desvelar os significados da educação presentes nas narrativas, permite identificar como esses significados são construídos e compartilhados entre as mulheres. A teoria das Representações Sociais, por sua vez, oferece uma estrutura conceitual para compreender como esses significados se organizam em sistemas de representações, moldando a forma como as participantes percebem, interpretam e vivenciam a realidade.

Abaixo apresentamos o caminho para coleta e análise dos dados.

2.1 A Teoria da Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem sua gênese na Psicologia Social, foi proposta por Serge Moscovici em 1962 e vem sendo trabalhada em diferentes áreas do conhecimento, entre elas educação, saúde, segurança pública, meio ambiente, política e comunicação.

Em Moscovici, as Representações Sociais são “um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais” (Moscovici, 1981, p.181). Ao formar uma representação sobre um objeto, o sujeito constrói e reconstrói cognitivamente sua forma de compreender a realidade, adequando esse objeto a sua história, aos seus valores, a sua rede de conhecimento e emoções e ao seu contexto socioeconômico e cultural. Para o autor (2012), as Representações Sociais transitam e cristalizam-se de forma contínua através da fala, do gesto e do encontro no universo cotidiano.

Nesse mesmo sentido, Denise Jodelet, hoje uma grande referência na TRS, também diz como as Representações Sociais estão presentes na vida social, como fenômenos complexos, que circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais, ou espaciais e que intervêm em processos como a “difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão de coletivo e nas transformações sociais (Jodelet, 2001, p.5). Para a autora, representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto e esse objeto pode ser “tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um

fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real, quanto imaginário ou mítico, mas sempre requerer um objeto” (Jodelet, 2001, p.5).

Para Moscovici, as representações possuem duas funções: a primeira de convencionalizar o objeto, delimitar suas fronteiras e reconhecê-lo como um tipo de realidade; em segundo de serem prescritivas, “uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2015, p. 16).

De modo singular, esta pesquisa encaixa-se na corrente processual, que está interessada em uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte, que busca estudar os processos de elaboração das Representações Sociais, sendo essas abordadas simultaneamente “como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade” (Jodelet, 2001, p.5). Atente-se, conforme descrito por Jodelet, à dimensão social suscetível de flexionar a atividade representativa e seu produto:

Como fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados (Jodelet, 2001, p.5).

À vista disso, a Teoria das Representações Sociais, enquanto enfoque teórico-metodológico, foi escolhida porque possibilita “um complexo diálogo entre as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos em relação aos objetos, temas e processos vivenciados no cotidiano” (Ribeiro e Antunes-Rocha, 2019, p.137), nesta pesquisa analisado na relação mulheres camponesas, egressas da Licenciatura em Educação do Campo, e educação. A TRS, a partir da relação entre sujeito e objeto, permite a compreensão da relação entre mulheres camponesas e educação, em uma dimensão cognitiva, afetiva e social.

Dois processos são centrais na TRS: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é o processo pelo qual ideias abstratas e complexas são transformadas em imagens concretas e tangíveis. Para Moscovici (2015), a objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, é a “materialização da abstração”. A ancoragem, por sua vez, é o processo de classificar e categorizar novas informações em esquemas já existentes: “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher uma um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação

positiva ou negativa com ele” (Moscovici, 2015, p.). Ao nos depararmos com algo novo, buscamos relacioná-lo com o que já conhecemos, inserindo-o em uma conjuntura familiar.

Ainda sobre o enfoque trabalhado nesta pesquisa, compreende-se como necessário situar a TRS na produção brasileira, que, de forma singular, tem se ocupado de iluminar problemáticas sociais identificadas no país. Para Jodelet (2011, p.22), ao que ela chamou de “escola brasileira”, “a preocupação dos cientistas não é tanto de tipo puramente teórico, não responde tampouco a um desejo exclusivo de aperfeiçoamento e aprofundamento de metodologias” e sim de usar a TRS para enfrentar questões vivas que atravessam a sociedade brasileira.

Ainda nesse sentido, sobre a educação, enquanto campo de pesquisa nas TRS, Jodelet (2011) ressalta:

Esses campos aparecem em cada país como sistemas ligados as organizações institucionais, aos estados e aos problemas particulares da sociedade e de seus diversos grupos, como as escolhas políticas. Especificar as características desses sistemas, como contextos de formação das representações próprias aos grupos profissionais ou sociais envolvidos, permitiria uma melhor aproximação da formação e das funções das representações ao nível categorial o ao nível individual. Assim poderíamos esclarecer a dinâmica social e simbólica que sustenta as tomadas de posições dos sujeitos da pesquisa. Poderíamos também aprofundar, via comparações interculturais, os processos de gênese social das Representações Sociais que entram em combinação com a experiência vivida dos sujeitos (Jodelet, 2011, p.25).

A relação educação-campo-gênero diz respeito a uma problemática da realidade brasileira: com sujeitos, suas bases materiais de existência, produção e reprodução e suas ações em sociedade. Logo, a perspectiva aqui é de usar a TRS para dizer sobre questões que emergem e atravessam a sociedade brasileira nos dias de hoje, com atenção para o uso que delas é feito no espaço social.

2.2 Coleta de Dados

2.2.1 Questionário

Em um levantamento feito junto ao Colegiado de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, das turmas ingressantes de 2005 a 2018, constatou-se que se formaram 292 pessoas, das

quais 205 são mulheres³, o que corresponde a 70,2% dos egressos. Eis aqui o universo da pesquisa.

Partindo para construção do questionário semiestruturado, ele foi organizado no Google Formulários em duas seções, a primeira com os termos indutores para um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e a segunda com questões abertas e fechadas sobre a trajetória escolar/acadêmica e profissional.

O Google Formulários, plataforma usada para essa etapa da coleta de dados, demonstrou ser útil e um facilitador no processo de pesquisa com egressos conforme ressalta Carmo (2019). Dentre as potencialidades do seu uso, ressaltamos o acesso em qualquer local e horário, desde que haja internet, sua interface didática e acessível e a agilidade no processo de análise dos dados estatísticos, uma vez que este já disponibiliza as respostas organizadas em uma planilha em formato Excel.

Amplamente usado em estudos de RS, o TALP apoia-se em um repertório conceitual e estrutura-se sobre a evocação de respostas dadas a partir de estímulos indutores (Nóbrega e Coutinho, 2011, p.97). A questão que orientou o TALP foi “Escreva 5 (cinco) palavras que te lembrem” e os termos indutores utilizados separadamente foram: educação, escola, Ensino Superior, docência e Licenciatura em Educação do Campo. Dessa forma, cada participante respondeu uma série de palavras que estão associadas ao estímulo.

Para alcançar as participantes da pesquisa, utilizamos da amostragem “Bola de Neve”, que se constituiu a partir de onze mulheres egressas do LECampo que participaram da pesquisa “Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha”⁴. Essas egressas, além de participarem, indicavam novas egressas, tendo como referência sua rede pessoal de contatos, e, assim, sucessivamente, a amostragem foi crescendo até alcançar um total de 63 mulheres egressas do LECampo (quando saturou as indicações e não se alcançou novas participantes). A aplicação do questionário aplicou entre os dias 22 de abril e 24 de julho de 2023.

Vale ressaltar três pontos sobre a importância e justificativa da escolha da amostragem por Bola de Neve nesta pesquisa:

a) O desenho claro dos participantes da pesquisa: mulheres egressas do LECampo UFMG;

³ Esse dado vai de encontro ao Censo da Educação Superior (2016), no qual, segundo o INEP, 71,7% das matrículas em cursos de licenciatura são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino.

⁴ Pesquisa de Mestrado defendida da Universidade Federal de Minas Gerais em 2019 por esta autora, que envolveu egressos do LECampo UFMG e que dentre os participantes, onze foram mulheres.

b) Por se tratar de uma amostra que utiliza uma cadeia de referência para se constituir, Carmo (2019) mostra como egressos do LECampo constituem uma rede de relações coletivas complexas, tendo como conexão central a Educação do Campo;

c) E por se tratar de um grupo de difícil acesso, pois o que caracteriza um egresso é o término do seu vínculo formativo com a instituição, as pesquisas com egressos mostram que um dos maiores desafios metodológicos é o contato com os participantes. Na maioria das vezes, os contatos existentes sobre esses sujeitos (e-mail e telefone) nas instituições são defasados ou inexistentes.

Para Vinuto (2014), pesquisas com Bola de Neve são potentes quando se tem um público alvo pequeno e em que a amostragem pode ser utilizada enquanto um primeiro passo, em uma pesquisa com novas fases, para obtenção de uma amostra representativa, o que é o caso desta pesquisa. Como ponto delicado, a autora ressalta que a indicação de uma rede pessoal pode limitar a variabilidade de narrativas possíveis e que sementes (primeiros participantes) oriundas de redes diversas aumentam a possibilidade de acessar narrativas mais plurais. No caso desta pesquisa, as onze sementes iniciais são mulheres egressas de diferentes idades, de diferentes turmas do LECampo e com atuação profissional distinta.

2.2.2 Entrevistas Narrativas

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos dados quantitativos obtidos a partir do questionário, optou-se por uma amostragem intencional, selecionando 13 participantes para entrevistas narrativas. Essa estratégia, comumente empregada em pesquisas qualitativas, permitiu a escolha de indivíduos que apresentassem características diversificadas em relação a idade, raça autodeclarada, local de nascimento, estado civil, número de filhos e atuação profissional. A diversidade da amostra garantiu a riqueza e a complexidade dos dados coletados, possibilitando uma análise mais aprofundada das diferentes perspectivas e experiências dos participantes."

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2009), a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada e de profundidade que parte da lógica dos sujeitos. Para os autores, "comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida" (Jovchelovitch e Bauer, 2009, p.91). Nesse sentido, a escolha da entrevista narrativa dialoga com o objetivo dessa pesquisa uma vez que nos permitirá: capturar especificidades do ambiente social e cultural das participantes, respeita a

singularidade das experiências narradas ao mesmo tempo que em nos permite acessar as Representações Sociais de forma profunda e detalhada, em uma dimensão histórica.

O TALP, realizado na primeira etapa junto do questionário, permitiu um mapeamento inicial das Representações Sociais das mulheres camponesas sobre educação e evidenciou questões que a entrevista narrativa poderia preencher. Neste estudo, as entrevistas narrativas visam atingir profundidade em aspectos específicos da trajetória de vida das participantes, em questões que tangem a sua relação com a educação da infância à fase adulta.

Metodologicamente, a entrevista narrativa é processada em quatro fases: “ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva” (Jovchelovitch e Bauer, 2009, p.96). Respeitado essa estrutura, as participantes foram convidadas a narrar sobre a educação em suas vidas, desde os primeiros contatos até os dias de hoje, estando à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos enquanto pessoa e/ou como profissional da educação.

De forma complementar, as participantes foram convidadas antecipadamente a reunir e/ou produzir cinco fotografias que, para elas, falem sobre educação em suas vidas. As fotografias podem ser de diferentes momentos de suas trajetórias. Em acordo com Martins (2008, p.11) tem-se a fotografia como uma mediação simbólica e material do vivido, instrumento de auto identificação, conhecimento e visualidade, sendo material de referência constitutivo da realidade.

As fotografias foram usadas no ato da entrevista para evocar memórias, sentidos e reflexões das participantes. “Vivemos em um mundo hiper visual, onde a imagem exerce um papel fundamental de identificação, divulgação ideológica e socialização de significados” (Weller e Bassalo, 2011, p. 284). Uma fotografia pode trazer, ajudar e estimular sujeitos a elaborarem narrativas e discursos e organizar percepções sobre objetos, processos e situações. Este é justamente o objetivo a ser explorado aqui.

Em um grifo⁵ de Henri Cartier Bresson, fotógrafo francês, referência no universo da fotografia espontânea, ele diz: *“Fotografar é, num mesmo instante e numa fração de segundo, reconhecer um fato e organizar com rigor as formas percebidas visualmente, que exprimem esse fato e o significam. É colocar na mesma linha de mira a cabeça, o olho e o*

⁵ Grifo pessoal. Não localizada a fonte original, mas com registro na Sesi Editora SP, editora do livro “*Henri Cartier-Bresson – Fotógrafo*” com fotografias do fotógrafo realizadas pelo mundo.

coração”. A partir dos dizeres de Breson, percebe-se a fotografia como uma possibilidade, diante das diversas manifestações das Representações Sociais, que dizem da relação entre um sujeito e um objeto, atravessado por questões que envolvem razão, percepção e emoção. Isso porque uma representação social é sempre uma representação de alguma coisa e de alguém e, nesse sentido, algo parece comum entre o processo de construção das Representações Sociais e das imagens fotográficas: produção, interpretação e significação de um sujeito sobre um objeto.

Em uma publicação recente, Jodelet e Camargo (2023) discorreram sobre a relação entre imagem e Representações Sociais. Aqui é necessário um breve parêntese para ressaltar que, nem toda imagem é uma fotografia, mas que toda fotografia é uma imagem.

Para os autores, retomando os estudos de Moscovici, uma representação é sempre figurativa e simbólica, de maneira simultânea e indissociável. “Essa articulação diz respeito aos dois processos genéticos das representações: objetivação (duplicação de um significado por uma figura) e ancoragem (duplicação de uma figura por um significado)” (Jodelet e Camargo, 2023, p.404).

As fotografias foram usadas na tessitura do texto, transformadas em ilustrações digitais através da arte em aquarela pelo professor de biologia e artista Eduardo Almeida, permitindo transpor a realidade fotográfica para uma linguagem artística, mantendo a essência das imagens originais, ao mesmo tempo em que protege a identificação direta dos envolvidos.

As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2023 e novembro de 2024, majoritariamente online, gravadas via Google Meet, com o consentimento das participantes. Após a gravação, passaram por um processo de transcrição para posterior análise.

2.3 Análise dos Dados

Adiante, no processo de desenvolvimento da pesquisa, uma vez respondido o questionário, o Google Formulário gerou um Excel com os dados organizados os quais foram submetidos a uma análise estatística, permitindo a construção de um perfil das participantes.

Os resultados do TALP foram organizados e processados no *software* OpenEvoc, visualizando a frequência com que cada palavra foi evocada, “(...) trata-se de uma técnica que dá subsídios para avaliar o consenso de uma amostra acerca do conteúdo associado a uma temática de representação social” (Wachelke, Wolter e Matos, 2016, p.159). A análise da frequência de

palavras em testes de associação livre revela a saliência e a importância de determinados conceitos para um grupo específico. A alta frequência de uma palavra atesta sua prominência na mente das participantes, indicando uma forte associação com o estímulo apresentado. Essa convergência de respostas sugere um consenso sobre o significado do conceito em questão, delineando as representações dominantes que estruturam o pensamento coletivo. Aqui reside uma análise quantitativa. As cinco palavras com maior frequência do termo indutor “educação” espelharam as categorias para análise das entrevistas.

Além disso, o corpus de evocações foi submetido a análise de similitude com o software IRAMUTEQ. Salviati (2017) afirma que a análise de similitude permite identificar co-ocorrências entre as palavras e seu resultado mostra as conexões entre elas, ajudando na identificação das palavras entre os componentes da representação. Para esse autor, a análise mostra um grafo que representa o elo entre as palavras do *corpus textual* e facilita o reconhecimento dos temas de relativa importância.

Para as entrevistas usamos a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010) que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2010, p.40). A análise de conteúdo tem o objetivo de interpretar as comunicações (através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de seus conteúdos) e analisar todo comportamento simbólico (Coutinho, 2011, p.23). Para este autor, “quem?”, “o quê?”, “por quê?”, “com que efeito?”, “para quem?” são questões basilares para o procedimento. Em uma analogia, ele cita o estudo “Representações Sociais: um domínio em expansão” de Jodelet (2001), no que tange à importância de reconhecer as condições de produção e circulação das RS em consonância com a cultura, linguagem, com a comunicação e a sociedade com questões também basilares como: “quem sabe e de onde sabe?”, “o que sabe e como sabe” e “o que sabe e com que efeito”.

A análise de conteúdo foi realizada através do software Atlas.ti, em acordo com Bardin (2010, p.121) e desenvolvida em três fases:

- i. Pré-análise: fase de organização, leitura dos documentos e elaboração dos indicadores;
- ii. Exploração do material: fase de codificação;
- iii. Tratamento resultados: fase de inferência e a interpretação

Nessa fase, a análise é também qualitativa. Nesta reside a importância do contexto, não se rejeita a quantificação, mas tem-se como característica principal a inferência. Isso permite aprofundar os significados por trás dos dados do TALP, considerando o quadro e as perspectivas das participantes. Ao invés de apenas descrever "o quê", a análise qualitativa dentro da análise de conteúdo busca responder ao "porquê" e ao "como", proporcionando uma análise alinhada à abordagem processual da TRS.

CAPÍTULO III – QUEM SÃO AS MULHERES CAMPESINAS, EGRESSAS DO LECAMPO UFMG?

A Representação Social, enquanto produtora e produto, não pode ser separada do meio em que é formada. As representações são construções sociais que se formam a partir da interação dos indivíduos com seu ambiente. O contexto social, histórico e cultural em que os indivíduos estão inseridos exerce uma influência significativa sobre suas representações. Fatores como classe social, gênero, etnia, local de moradia, entre outros, moldam as formas de sentir, pensar e agir das pessoas. Ao conhecer os sujeitos, compreendemos suas experiências de vida, valores, crenças e como esses elementos moldam suas percepções e ações sobre o mundo.

Nesse sentido, é preciso que respondamos no enquadramento desta pesquisa: quem são as mulheres campesinas egressas do LECampo?

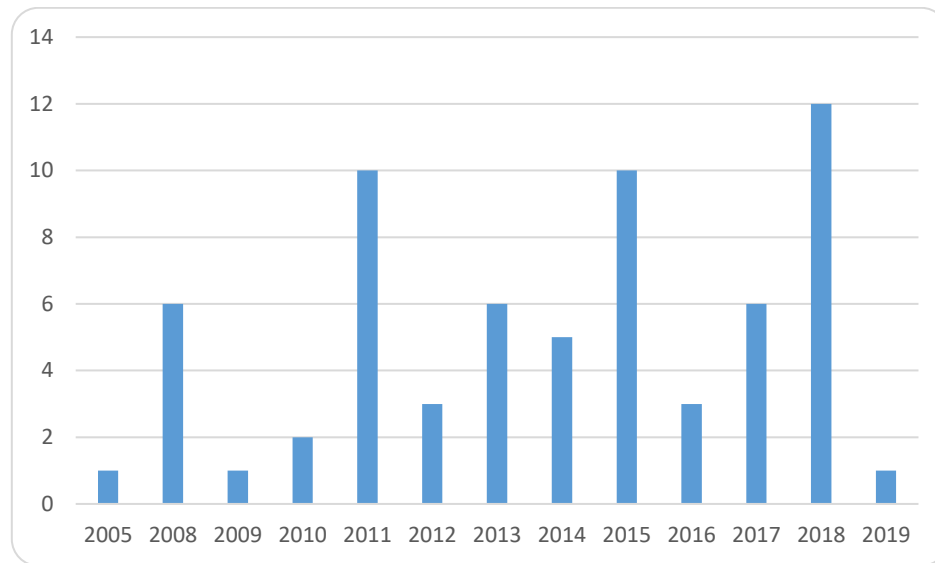
Este capítulo tem como objetivo construir um perfil detalhado das egressas da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, com base nos dados quantitativos obtidos por meio do questionário. Traz também trajetórias e narrativas das egressas entrevistadas. A partir de uma análise de variáveis sociodemográficas, educacionais e profissionais, identificamos aproximações e especificidades desse grupo, fornecendo um quadro para a compreensão das Representações Sociais sobre a educação para mulheres campesinas. Na primeira seção apresentamos os resultados do questionário semiestruturado e na seção seguinte uma caracterização das egressas entrevistadas.

3.1 Perfil

Formaram no LECampo UFMG, até o ano de 2022, 205 (duzentos e cinco) mulheres, das quais 66 (sessenta e seis) participaram da primeira etapa desta pesquisa.

Apresentamos abaixo o Gráfico 04 com o número de participantes desta pesquisa, estratificado por ano de ingresso no LECampo UFMG:

Gráfico 04: Representatividade por ano de ingresso no LECampo



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A pesquisa contemplou todas as turmas, de 2005 a 2019, com participação expressiva de egressas das turmas de 2011, 2015 e 2018. Essa diversidade da amostra colabora para a qualidade e validade da pesquisa, uma vez que nos permite, diante de nuances e particularidades, trazer generalizações sobre o grupo, enriquecendo a análise ao mesmo tempo que evitamos a construção de estereótipos.

Das 66 (sessenta e seis) mulheres, 40 (quarenta) se autodeclararam pardas, 18 (dezoito) brancas, 6 (seis) pretas e duas amarelas.

A autodeclaração de raça/cor tem sido o método oficial de classificação racial no Brasil desde a década de 1950 e para Muniz (2012), “a pergunta sobre raça/cor no censo brasileiro estabelece e institucionaliza categorias que podem se tornar um critério para diferenciação social, para estruturar relações raciais, definir identidades e esclarecer o que se entende popularmente por cor ou raça” (Muniz, 2012, p.251). Para o autor, “a autodeclaração é ainda a única forma de não violar identidades, respeitar preferências e continuar permitindo que a cor seja socialmente construída”, levando em conta as complexidades individuais, coletivas e circunstanciais, envolvidas na construção da raça/cor. Esse método tem se tornado um importante instrumento para subsidiar políticas públicas, inclusive no que diz respeito à interseccionalidade, entre gênero e raça.

A interseccionalidade surgiu como uma crítica à tendência de tratar as categorias de identidade e opressão como isolada, dada a sobreposição de fatores sociais que definem a

identidade de uma pessoa e a forma como isso irá impactar sua relação com a sociedade e seu acesso a direitos.

É importante ressaltar, no contexto do Ensino Superior, que, desde que sancionada a Lei de Cotas, nº 12.711, de 2012 em universidades e institutos federais, adotou-se vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. As cotas, assim como outras ações afirmativas, representam uma conquista na luta contra as desigualdades, que reconhece e atua sobre a exclusão histórica de parte expressiva da população brasileira.

Sobre os municípios de origem das participantes, identificamos 30 (trinta) municípios diferentes, que compõe as diferentes regiões de Minas Gerais, entre elas os Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Norte e Nordeste de Minas, Triângulo Mineiro, Zona da Mata, Vale do Rio Doce e região central. Há de se enfatizar uma concentração dessas mulheres nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e expressivamente na cidade de Rio Pardo de Minas. Além disso, há mulheres que nasceram em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná:

Figura 01: Mapa com a localidade de nascimento



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Os dados acima constataam uma origem majoritariamente rural das participantes da pesquisa. Há ainda que se considerar que, o que se chama de urbano, muitas vezes está atrelado a sede de municípios e a infraestrutura estética correlacionada. No entanto, com exceção de Rio de Janeiro e São Paulo, todas as cidades do mapa representado na Figura 01 apresentam características rurais, entre elas a ocupação econômica da população, morfologia do espaço e o modo de vida. Há de se reconhecer a especificidade territorial que compõe essa pesquisa: “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial” (Haesbaert, 2004, p. 20).

Atualmente, 29 (vinte e nove) mulheres continuam em seus municípios de origem e as demais migraram ao longo de Minas Gerais, prevalecendo uma concentração nos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Norte de Minas, além da representatividade expressiva de Rio Pardo de Minas, conforme imagem abaixo:

Figura 02: Mapa com a localidade de residência atual



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A tabela a seguir traz dados sobre a residência na infância, na adolescência e na atualidade

das participantes da pesquisa. Há um movimento decrescente: na infância e na adolescência a moradia é majoritariamente em área rural e atualmente a moradia é majoritariamente na área urbana (ainda que seja o urbano de municípios pequenos, com características predominantemente rurais). Vejamos:

Tabela 01 – Residência na infância, adolescência e atualidade

Residência na Infância		Residência na Adolescência		Residência Atual	
Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
54	12	49	17	14	42

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Em diálogo com o local onde nasceram e cresceram, a seguir são apresentadas as estatísticas referentes à localização onde estudaram as participantes, se em área rural ou área urbana, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Tabela 02 – Localização onde estudaram

Ensino Fundamental I		Ensino Fundamental II		Ensino Médio	
Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana
39	27	23	43	24	42

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Os dados acima vão de encontro à conjuntura histórica da educação brasileira no meio rural, na qual majoritariamente é ofertado a educação infantil e o Ensino Fundamental I (1^o a 5^o ao), sendo necessário o deslocamento para as sedes dos municípios para conseguir cursar o Ensino Fundamental II (5^o ao 9^o ano) e o Ensino Médio. A fala abaixo é de uma das participantes da pesquisa e ilustram esse dado:

Quando eu completei os 15 anos, que saí da 8^a série, foi a minha vez de fazer essa migração para a sede do município, morando junto com meus dois irmãos para poder ter a continuidade do estudo. E aí cá ficam meu pai e minha mãe, e aí já minha irmã mais nova, continuando no trabalho na roça. E eu fui para a cidade, e aí fazia, no final de semana, a volta, né? Tanto para poder ajudar, quanto também para levar as coisas da roça para casa, né, para subsistência (Entrevistada “K”, 34 anos, São Paulo-SP).

De acordo com Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em 2008 (primeiro ano de ingressantes na Licenciatura em Educação do Campo) existiam no Brasil mais de 85 mil escolas rurais públicas. Dez anos depois esse número caiu para pouco mais de 56 mil escolas.

Tendo como discurso a falta de profissionais para atuação, o baixo número de alunos, melhoria de qualidade no ensino e na infraestrutura (mascarando muitas vezes o objetivo de reduzir custos), gestões municipais e estaduais deliberam, de forma não democrática, pelo fechamento de diversas escolas, seja de forma objetiva ou pela nucleação (direcionamento de alunos e escolas menores para uma escola polo, predominantemente localizada na sede dos municípios).

Existe um determinismo geográfico que, no caso das populações rurais, tem sido fator regulador do acesso à educação. Desde o início do movimento da Educação do Campo, em 1998, a luta é pela mudança desse paradigma, para além da questão geográfica, reconhecendo as necessidades culturais e os direitos sociais desses sujeitos:

Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas intransitáveis e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia presente no imaginário da sociedade. Também existe a concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural (Arroyo e Fernandes, 1999, p.52).

Adentramos na esfera da escolaridade dos pais:

Tabela 03 – Escolaridade dos pais

Parentesco/Escolaridade	Sem escolaridade	Fund. Incompleto	Fundamental	Médio	Superior
Mãe	3	49	4	8	2
Pai	8	45	3	5	1

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Os números são expressivos em dizer sobre os desafios da educação para essa geração, que antecede as participantes, e simbólico em constatar que, em 63 das 66 mulheres, elas são a primeira geração da família a cursar o Ensino Superior.

No que diz respeito às profissões dos pais, estas estão associadas predominantemente às atividades agrárias e agrícolas, definida pelas participantes como agricultores, vaqueiros, lavradores e trabalhadores rurais (a fim de análise, uniformizamos essa diversidade na categoria intitulada “trabalhador rural”). São profissões que dizem sobre o modo de vida do campesinato, do qual falamos no Capítulo 2, amplamente caracterizado pelo vínculo estreito com a terra e com a produção para subsistência.

Acho importante aqui ressaltar que a nomenclatura usada para definir a profissão dos pais revela um lugar, que não se confunde com outros:

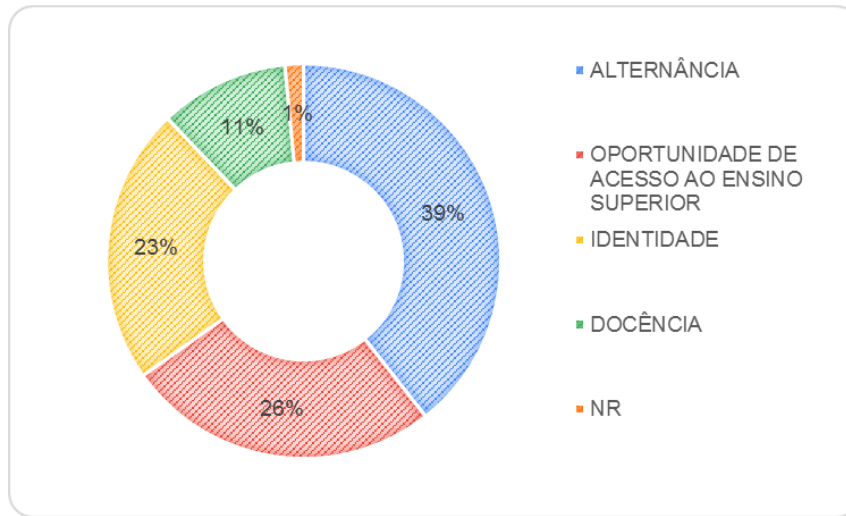
São trabalhadores. Seus significados jamais serão confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, senhores de engenho, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem diferentes classes sociais. Possuem significados histórico e político (Fernandes, Cerioli e Caldart, 1998, p.9).

Adentremos aos dados: sobre a profissão das mães, 46 (quarenta e seis) são trabalhadoras rurais, 9 (nove) são do lar, 9 (nove) foram categorizadas como “outras” e envolve domésticas, servente escolar, funcionária pública, cabeleireira e serviços gerais. Com relação aos pais, 46 (quarenta e seis) são trabalhadores rurais, 10 (dez) foram categorizados como “outras” e envolve pedreiro, eletricitista, operador de máquina e motorista, 6 (seis) não tiveram a profissão mensurada, 2 (dois) são aposentados sem definição da profissão, 1 (um) trabalha na Comissão Pastoral da Terra e 1 (um) é Técnico em Contabilidade.

Além de colaborar na compreensão dos contextos e das trajetórias de vida das participantes, mas à frente podemos analisar como a escolaridade e a profissão dos pais se relacionam com a construção das Representações Sociais da educação das participantes da pesquisa. A exemplo de uma análise cuja escolaridade dos pais pode estar associada a diferentes visões sobre o papel da escola e a importância dos estudos.

Antes de adentrar no momento de vida atual das participantes, trazemos aqui o motivo pelo qual elas escolheram cursar a Licenciatura em Educação do Campo. Do total de participantes, 26 (vinte e seis) escolheram o curso pela alternância; 17 (dezessete) escolheram por representar uma (às vezes a única) oportunidade de ingressar no Ensino Superior; 15 (quinze) escolheram pela identificação com o curso e suas temáticas, pela identidade campesina; 7 (sete) escolheram pelo desejo/sonho da docência e 1 (uma) não respondeu. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 05: O motivo da escolha da Licenciatura em Educação do Campo na UFMG



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

A alternância faz parte da proposta pedagógica e metodológica do LECampo UFMG, e segundo Antunes-Rocha e Martins (2011), é considerada a especificidade dessa formação de professores do campo e os sujeitos envolvidos, que os tempos e espaços tornaram estruturantes para viabilidade e concretização do curso.

A partir dos dados acima é possível inferir que,

- A escolha predominante vinculada à alternância deve-se à possibilidade de as participantes permanecerem no campo, sem abandonar seus modos de vida, cultura e trabalho. A alternância “transformou a possibilidade de ingressar (e permanecer) no Ensino Superior em realidade” (Carmo, 2019, p.87);
- No que diz respeito ao LECampo, representar uma oportunidade de acesso ao Ensino Superior vai de encontro à negação histórica dos sujeitos do campo da educação que descrevemos anteriormente. Essa negação é um fenômeno complexo que envolve uma série de fatores sociais, econômicos e políticos, entre eles desigualdades econômicas, possibilidades de acesso e permanência e ausência de políticas públicas. Acreditamos que essa justificativa não se desvincula da primeira, uma vez que, muitas vezes, é a alternância que possibilita e representa essa oportunidade de acesso ao Ensino Superior;
- O que categorizamos como identidade diz respeito ao fato de a pessoa escolher o curso por se nomear campesina e relacionar diretamente o LECampo com aquilo que se é, enquanto sujeito: “por me reconhecer enquanto camponesa”, disse uma das participantes durante o questionário;

E, por fim, mas não menos importante, o desejo pela docência. Ainda que em número expressivamente mais baixo do que as demais, ela aparece também como motivo da escolha pelo LECampo.

Do total de participantes, no que diz respeito ao estado civil, 32 (trinta e duas) solteiras, 27 (vinte e sete) casadas, 6 (seis) declaram outro, podendo ser viúva ou união estável e 2 (duas) separadas. Com relação aos filhos, 36 (trinta e seis) participantes não tem filhos e 30 (trinta) tem filhos.

Adentrando ao campo profissional, atualmente 55 (cinquenta e cinco) mulheres, estão trabalhando e 11 (onze) não trabalham. Esse dado permite dizer inicialmente sobre a boa inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, o que isoladamente já se constitui como um dado importante, dadas as possibilidades de enfrentamento e de reprodução material. Qualificando um pouco mais essa informação, 24 (vinte e quatro) são servidoras públicas contratadas, com tempo determinado de atuação de acordo com a demanda pública, 18 (dezoito) são servidoras públicas efetivas; 8 (oito) trabalham com carteira assinada e 5 (cinco) são autônomas.

Das 55 (cinquenta e cinco) participantes que trabalham, 44 (quarenta e quatro) trabalham em escola e destas, 37 (trinta e sete) trabalham hoje em escolas do campo. Consideramos esse dado expressivo e importante, uma vez que revela o alcance dos objetivos pelo qual a Licenciatura em Educação do Campo foi criada: formar e habilitar profissionais para atuação nas escolas do campo, situadas em quadros socioculturais diversificados. O gráfico abaixo mostra que das 44 (quarenta e quatro) participantes, 37 (trinta e sete) trabalham hoje em escolas do campo.

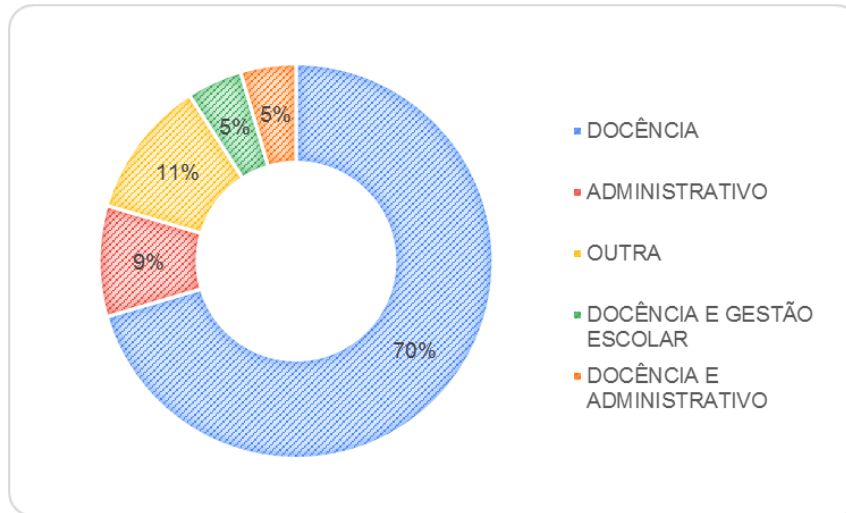
A atuação dessas mulheres em escolas do campo materializa os braços das políticas públicas que, ao longo dos anos (e a partir de muita luta), têm se ocupado em qualificar a escolarização do campo. É o reflexo da articulação entre educação, campo e políticas públicas, protagonizada por mulheres camponesas em seus territórios.

Além disso, há de se reafirmar, a partir desses dados, a função social da Universidade e dos cursos de Licenciatura que, ao formar professores, tem ocupado cargos em escolas públicas. A pesquisa revela que a escola pública é a grande provedora da educação para jovens camponeses e que a UFMG hoje forma professores que retornam para essas escolas.

Aprofundando, os dados abaixo mostram que 31 (trinta e uma) estão dentro da sala de aula e atuam como docentes, 4 (quatro) desempenham trabalhos administrativos, 4 (quatro) delas desempenham dupla função: 2 (duas) trabalham na docência e na gestão escolar e 2 (duas)

trabalham na docência e em atividades administrativas. Há ainda 5 (cinco) participantes que, no âmbito da escola, declararam exercer outra função que não estas citadas acima.

Gráfico 06 – Função exercida na Escola



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Estes dados mostram a atuação profissional múltipla dessas participantes que vai além da docência e dá conta da gestão dos processos educativos nas escolas.

É a partir desse “chão”, que analisaremos a construção das Representações Sociais de mulheres camponesas, egressas do LECampo UFMG, sobre educação no capítulo a seguir.

3.2 Trajetórias

Entrevistada “Rosa”

“Rosa” tem 23 anos, é de um distrito na área rural de Piranga-MG, onde nasceu, cresceu e reside atualmente com os pais. Ingressou no LECampo-UFMG em 2019, na área do conhecimento de Ciências Sociais e Humanidades e hoje atua como professora em escolas do campo do município. A narrativa de “Rosa” enfatiza a dificuldade de estudar e exercer atividades domésticas e cuidados familiares na infância e adolescência, retratando a contradição entre o sofrimento ao sair de casa, a realização de estudar “fora” e o desafio de ser professora.

“Rosa” tem mais três irmãos, um mais velho e dois mais novos e é filha de lavradores:

Minha mãe e meu pai são lavradores, né? Então eles sempre trabalharam fora, o meu pai trabalhando em fazenda, fazendo alguma cerca, roçando, essas coisas. Tinha vez também que ele saía para fora também, de Ipiranga, como Itabirito, esses lugares. E a minha ficava, e minha mãe trabalhava numa lavoura de café, que é também uma... Assim, é aqui em Ipiranga mesmo, mas é um pouquinho distante, né? (Entrevistada “Rosa”, 23 anos, Piranga-MG).

“Rosa” estudou em uma escola do campo próxima a sua comunidade, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e narra a trajetória escolar como desafiadora, sempre atrelada ao trabalho doméstico e ao cuidado com os irmãos:

Nossa! Ensino Médio, menino e casa, Jesus Amado! Não tem jeito. Eu lembro que eu ia para a escola, no 1º ano a aula era à tarde, foi bom, porque eu levava meu irmão. Esse, o caçula, eu o levava para o primeiro período e ele ia comigo. Mas quando chegava em casa era banho para dar na criança, era janta para fazer, os deveres... Nossa, eu já cansei de chegar na escola cedo para fazer dever! Isso quando eu estava no Ensino Médio de manhã, né? Eu não dava conta de fazer a noite, eu ficava muito cansada mesmo. Aí, querendo ou não, não cheguei a prejudicar tanto no meu rendimento porque eu sempre fui uma menina muito esforçada, sabe? Mas eu sentia aquele cansaço físico, mental, mas eu entendia que meus pais precisavam trabalhar, eu não podia ficar falando: “Mãe, eu estou cansada, não tem como a senhora parar de trabalhar?”. Falar com ela para parar, não tinha como! Eles precisavam sustentar, eu entendia isso, sabe? Essa parte foi bem difícil! (Entrevistada “Rosa”, 23 anos, Piranga-MG).

“Rosa” conheceu a Licenciatura em Educação do Campo da UFMG através de duas professoras da escola onde estudava e narra a escolha pelo curso como a única oportunidade que lhe apareceu diante do desejo de cursar um Ensino Superior. No discurso de “Rosa”, Ensino Superior antecede a escolha pelo LECampo e aparece como algo genérico, ganha características e materialidade diante da oportunidade de manutenção dos custos:

Como que eu ia estudar se eu não tinha nem dinheiro, se eu não tinha nem condição. Eu queria estudar, claro, mas eu tinha isso em mente, que eu tinha que trabalhar primeiro para eu conseguir dinheiro para estudar. Aí depois que ela falou que tudo era custeado, que a gente ganhava moradia, que a gente ganhava o auxílio, aí fui me animando (Entrevistada “Rosa”, 23 anos, Piranga-MG).

No entanto, depois de cursar o LECampo, Rosa fala com paixão, gratidão e admiração pela experiência:

Nossa! Eu me senti em casa, porque é muito família, né? A turma, os professores, a universidade é muito acolhedora. [...] Eu amei o lugar, as pessoas, o ambiente, a mística, aquele negócio de cantar. Nossa, foi maravilhoso! [...] O LECAMPO representa, para mim, uma nova visão de mundo. Não sei se é essa a palavra que eu diria, assim, para explicar, assim... Como é que eu vou dizer? Mas é mudança, nova visão (Entrevistada “Rosa”, 23 anos, Piranga-MG).

“Rosa” hoje é professora, recém-formada e, para finalizar, relata as sensações iniciais ao lecionar em escolas do campo do seu município e do seu distrito:

Uma coisa que me marcou muito e que eu vejo que fui superando é aquele receio, aquele medo de estar num lugar, transmitindo conhecimento e aprendendo é lógico, né? A responsabilidade está toda em você, você é o centro ali na sala de aula, né? Isso, para mim, me marcou bastante. Eu lembro da primeira vez que eu entrei numa sala de aula, eu estava suando, a minha barriga estava doendo, eu estava quase caindo (Entrevistada “Rosa”, 23 anos, Piranga-MG).

A trajetória de "Rosa" demonstra os desafios enfrentados por mulheres camponesas em conciliar as demandas do estudo com as responsabilidades domésticas e familiares desde a infância. Sua experiência escolar, marcada pelo esforço para cumprir as tarefas acadêmicas em meio ao trabalho em casa e ao cuidado dos irmãos, contrasta com a realização encontrada no acesso à Licenciatura em Educação do Campo da UFMG. A oportunidade de um Ensino Superior em alternância e com assistência estudantil tornou-se um caminho antes impensável, transformando sua visão de mundo e culminando na sua atuação como professora nas escolas do campo de sua comunidade, onde, apesar do receio inicial, vivencia a responsabilidade e o aprendizado da prática docente.

Entrevistada “Magnólia”

“Magnólia” tem 43 anos, é de Rubim-MG, cidade do Vale do Jequitinhonha, onde cresceu e reside atualmente. É casada, tem dois filhos e é efetiva em escolas da Secretaria Estadual de Educação no município, como professora e em cargo administrativo, mas está afastada da docência para fins de formação. A mãe foi assistente de serviços gerais em escolas do município e o pai agricultor. Ingressou no LECampo-UFMG em 2011, na área do conhecimento de Ciências Sociais e Humanidades, cursou o mestrado e hoje faz doutoranda no Programa Trilhas do Futuro, do estado de Minas Gerais. A narrativa de “Magnólia” centrou no seu processo profissional pós Ensino

Médio e discorre a relação imbricada entre estudar e trabalhar até os dias de hoje. A educação aparece em “Magnólia” como oportunidade profissional, de subsistência e qualidade de vida.

“Magnólia” narra de forma breve a educação na sua infância e ressalta que para estudar, desde cedo precisou morar na sede do município dada a inexistência de escolas na área rural:

Embora, minha família tivesse um pedacinho de terra, mas, assim, minha mãe sempre morou na cidade para que a gente estudasse. Mesmo porque lá próximo da terra que a gente tinha, não tinha escola nenhuma próxima. Então, não só nós, mas o pessoal da região toda, vinha morar aqui para ter que estudar (Entrevistada “Magnólia”, 43 anos, Rubim-MG).

“Magnólia” também discorre sobre o sonho e os desafios ao se formar professora no contexto socioeducacional na região do Vale do Jequitinhonha no fim dos anos 1990:

E eu sempre quise terminar a 8ª série para fazer o científico e o magistério, porque aí o magistério eu teria a oportunidade de ser professora e o de contabilidade era também uma outra possibilidade. Só que na época, foi no ano de 99, encerrou esse ensino profissionalizante de magistério e contabilidade. Na época, eu fiquei muito frustrada, porque entrou o científico com a fala do ENEM, que seria uma oportunidade para ingressar na universidade, porém, para nós aqui do Vale do Jequitinhonha, era muito distante essa realidade. A gente fazia o ENEM, mas ia estudar onde? A gente ainda tinha estrada de chão daqui para Almenara que era uma cidade que também não tinha uma Universidade pública. Então, quando eu terminei o Ensino Fundamental II e eu vi que não ia conseguir fazer o magistério, então distanciei de mim esse sonho de ser professora (Entrevistada “Magnólia”, 43 anos, Rubim-MG).

Apesar disso, dada a indisponibilidade de professores para área rural, “Magnólia” começou a trabalhar com 19 anos como professora, mesmo sem formação, em uma turma multisseriada, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola do campo. Ela os sentimentos diante dessa experiência:

Era muita insegurança, era muito medo! Era pensando em várias... No que eu poderia fazer. Na época, não tinha internet, só tinha o livro didático. Então, assim, foi uma angústia, um sofrimento muito grande e sem ter com quem partilhar, porque lá não tinha com quem partilhar. Então, ao mesmo tempo, que eu estava solitária, partilhar também não era uma boa opção, porque eu precisava do trabalho e se eu dissesse que eu não estava dando conta, que eu não sabia o que fazer, eu teria que sair (Entrevistada “Magnólia”, 43 anos, Rubim-MG).

Após essa experiência, “Magnólia” trabalhou em uma instituição de planejamento do setor agrícola, onde teve conhecimento sobre o LECampo. Ela relata que nesse momento ser professora já havia deixado de ser um sonho, mas era o que havia de possibilidade:

Mas o que apareceu para mim como oportunidade, como uma porta aberta, foi a docência. Então, assim, eu retomo essa memória minha de infância, que era algo que eu queria, mas era também uma época totalmente diferente de uma época que eu fui experienciar o chão de uma sala de aula. Já não era mais como uma professora minha lá do 1º ano, 2º ano trabalhava, né. Já não era algo que eu pudesse dizer que eu queria muito, mas foi o que apareceu (Entrevistada “Magnólia”, 43 anos, Rubim-MG).

Já não era algo que eu pudesse dizer que eu queria muito, mas foi o que apareceu. E também porque aqui na nossa cidade, o que tem de trabalho e que é um trabalho que tem muitas vagas e muita oportunidade, é na educação. Então eu também comecei a ver isso como eu queria, porque eu não pensava em ir embora, eu queria mesmo... Eu já tinha dois filhos e eu iria ficar aqui mesmo. Então a educação seria um local onde eu iria conseguir trabalhar, eu iria conseguir sobreviver, dar conta da minha família. E aí, nesse momento, já não era mais assim: “A docência é linda e maravilhosa, é meu sonho”. É mesmo por opção mesmo, o que tinha de opção (Entrevistada “Magnólia”, 43 anos, Rubim-MG).

Na narrativa, a possibilidade de ser docente é desromantizada e vem à tona as necessidades materiais da vida e a porta aberta para ser professora como uma possibilidade de se sustentar de forma segura. Após a LECampo, ela ingressou e concluiu o Mestrado e agora está no doutorado, sempre associando a necessidade de formação continuada para a profissão, mas também como caminho para aumentar o salário e ter melhores condições de vida:

Assim, eu acredito muito na formação continuada, eu acho inviável ficar na educação sem estudar. E, embora seja muito sofrido, porque eu fiz o mestrado trabalhando e achei bem, assim, trouxe alguns problemas para a minha vida pessoal, emocional, mas eu não vejo como a gente ficar na educação sem estudar. E outro ponto também, é a possibilidade de você trabalhar em um instituto, ir para a universidade, você continuar na educação, mas continuar com um salário melhor, com um trabalho que tenha mais condições de você realmente fazer pesquisa, de você contribuir de forma mais efetiva (Entrevistada “Magnólia”, 43 anos, Rubim-MG).

A trajetória de “Magnólia” retrata o movimento migratório do povo camponês para ter acesso à Educação Básica, deslocando-se de seus territórios rurais para a sede dos municípios em contextos de ausência e fechamento de escolas do campo. A frustração com o fim do magistério no final dos anos 1990 não a impediu de iniciar à docência precocemente, movida pela falta de

professores na zona rural, experiência marcada pela insegurança e solidão. A posterior escolha pela Licenciatura em Educação do Campo representou inicialmente mais uma oportunidade concreta de subsistência e segurança profissional em sua região do que a realização de um sonho e o que também a impulsionou a buscar a formação continuada no mestrado e doutorado, visando não apenas o aprimoramento profissional, mas também a melhoria salarial e as condições de trabalho.

Entrevistada “Azaleia”

“Azaleia” tem 45 anos e reside em um Assentamento de Reforma Agrária no município de Paracatu desde 2010. É solteira, tem dois filhos e reside com os pais. Todos na casa são trabalhadores rurais. Além de trabalhar na terra, “Azaleia” é também professora em uma Escola Família Agrícola e uma liderança na sua comunidade. Ela narra sua relação com a educação a partir do Ensino Médio e enfatiza sobre tudo sua experiência como professora na EFA e suas atividades junto ao Assentamento.

Na casa, todos são trabalhadores rurais e “Azaleia” conta sobre o processo intergeracional de valorização da terra, característica que considera importante na sua formação e na formação dos seus filhos:

[...] nenhum deles se distanciou da terra. Nenhum dos dois filhos se distanciou. E os filhos da minha irmã, hoje ela tem três, da mesma forma. Tanto que a filha dela, hoje está com 25 anos, ela que continua ainda fazendo as atividades. A gente tira leite, trabalha com a pecuária leiteira e trabalha na feira dos produtores, e aí os meninos estão o tempo todo ali junto, dentro da atividade. Porque a nossa forma de sobrevivência, hoje meus pais são aposentados, mas até hoje, porque a aposentadoria apenas não dá, a gente vive com a renda que tem da terra (Entrevistada “Azaleia”, 45 anos, Paracatu-MG).

“Azaleia” fez um curso de agroindústria após o Ensino Médio, viveu algumas experiências formativas junto de Movimentos Sociais e sindicais e ingressou no LECampo em 2015. Ela fez mestrado e doutorado, mas acredita que a Licenciatura foi o “divisor de águas” na sua vida:

O processo educativo dentro da licenciatura, sem dúvida, foi um grande divisor de águas, porque eu era muito inserida, até hoje sou, nas lutas de movimento pela terra. E, assim, almejava mais. [...] E aí me lembro que na primeira aula dela [referência a uma professora], ela perguntou porque a gente estava ali naquela sala

de aula. E aí eu falei com ela, brincando: “Porque eu quero ser doutora”. Não é que a questão do título, de repente por conta de coisas financeiras, mas eu mantinha esse desejo de prosseguir nos estudos. E acaba que eu consegui, fui para o mestrado profissional e, assim, muito fomentada e inspirada pela Licenciatura em Educação do Campo (Entrevistada “Azaleia”, 45 anos, Paracatu-MG).

A experiência docente é muito presente na narrativa de “Azaleia” no que diz respeito a educação:

Eu me sinto uma pessoa, que às vezes eu tenho até receio de não dar conta, com muita responsabilidade. Porque eu acho que ser professor é de uma responsabilidade! Porque eu me vejo, em algum momento, com uma força muito grande: dentro da sala de aula; dentro desse processo de tutoria e o professor tem essa magnitude. E ele precisa saber usar isso, porque uma palavra, uma abordagem que você faz com um aluno, você tem a força de elevar esse aluno, como você tem a força de, de repente, desconstruir até o sonho do aluno (Entrevistada “Azaleia”, 45 anos, Paracatu-MG).

Por fim, mas não menos importante, “Azaleia” fez uma narrativa sobre a educação em sua vida que partiu do Ensino Médio. Quando perguntada o porquê dessa escolha ela justifica:

O Ensino Fundamental eu tenho algumas lembranças dela. Algumas lembranças também não tão boas. Talvez por isso eu tenha tentado deixar um pouquinho de lado. Isso tem a ver com a questão religiosa. Eu entrei para a umbanda muito cedo e aí, assim, eu cheguei a vivenciar essa questão da intolerância religiosa. Porque, assim, de alguma forma, alguém ficava sabendo e se hoje isso ainda é um tabu, naquele período, então, era algo muito forte. E aí eu fico imaginando que, talvez, no meu subconsciente eu tente esconder, porque eu prefiro deixar guardado isso lá (Entrevistada “Azaleia”, 45 anos, Paracatu-MG).

A trajetória de "Azaleia" destaca a ligação intergeracional com o trabalho na terra e sua atuação multifacetada como professora em uma Escola Família Agrícola e liderança comunitária. Sua experiência educativa pós-Ensino Médio, marcada por formações em movimentos sociais e sindicais, culminou no ingresso no LECampo, um divisor de águas em sua vida e que impulsionou a busca por mestrado e doutorado. A narrativa de "Azaleia" enfatiza a responsabilidade da prática docente e a relação professor-aluno, contrastando com suas memórias do Ensino Fundamental.

Entrevistada “Gardênia”

“Gardênia” tem 55 anos, nasceu no Paraná e hoje vive em Morro do Pila-MG. É casada e mãe de dois filhos. Ela não detalha a educação na sua infância e adolescência. Ela já cursou contabilidade, mas não concluiu; foi morar na Inglaterra e ao regressar virou professora de inglês; viajou pelo país e pela América do Sul; em seguida estabeleceu morada na área rural da Chapada Diamantina-BA e desde 1999 reside em uma comunidade rural em Morro do Pilar. Ela ingressou no LECampo em 2016, na linha de Matemática e hoje, além de trabalhadora rural e professora.

“Gardênia” fala sobre escolher o campo para viver e os sentidos que isso tem na vida dela.

Eu nasci no campo, né? Eu acho que isso fica impresso na alma, sabe? Aquela quietude, aquela calma, aquele silêncio. De você realmente ter a sua casa envolta à natureza e não às pessoas.[...] E aí a gente veio para cá. E a gente foi aprendendo aqui, recuperando práticas até deixadas por eles. [...] Então, assim, a gente chegou de uma maneira bem independente, né? Porque a gente queria nós mesmos construindo, com o apoio deles [referência a comunidade local] e a sabedoria dessas pessoas daqui (Entrevistada “Gardênia”, 55 anos, Morro do Pilar-MG).

Ela é professora, mas a profissão e identidade de trabalhadora rural antecede a escolha pela docência:

Porque, na verdade, eu sou agricultora, né? Sou camponesa, né? Então agora com 55 anos eu posso seguir minha aposentadoria. [...] E lá eles me questionavam mesmo: “Mas como é isso”, eu falei: “Gente, eu sou trabalhadora rural, essa é minha profissão. Eu não vou mudar de profissão agora aos 50 e tantos anos, não posso”. É um salário mínimo, mas é meu, eu fiquei aqui... Porque uma das atividades que a gente tem desde o início aqui é fazer melado de cana. Porque as pessoas que têm a cana... A cana é uma planta muito generosa. Você corta ela e no outro ano você está com ela gigante de novo. E os canaviais, eles não morrem se eles forem cuidados! Se você colher ela no tempo certo, quando chover ela vai rebrotar toda de novo, lindamente (Entrevistada “Gardênia”, 55 anos, Morro do Pilar-MG).

Apesar de enfatizar no seu discurso o lugar do aprendizado no mundo, na vivência cotidiana, depois de 23 anos “Gardênia” voltou a estudar formalmente, ingressou no LECampo e hoje segue com o mestrado:

Eu fiquei 23 anos, praticamente, na escola, né, e fiquei 23 anos sem ir para a escola. Em outra escola: da vida, né? Tendo meus filhos, cuidando, aprendendo e construindo. E aprendendo também a questão dos remédios, depois eu falo para você mais dessa questão das plantas medicinais. Aí eu entrei no LECAMPO, entrei com 46 anos. Falei: “Uai, não terminei nenhuma graduação. Estou aqui de

bobeira”, meu filho mais novo estava com 9 anos, falei: “Vou lá. [...] O LECAMPO foi a retomada mesmo da questão da educação. Porque por mais que eu estava ligada na Arca das Letras, como voluntária, eu não tinha muito compromisso de ficar pensando sobre o que eu estava fazendo. Já no LECAMPO, eu tive que estruturar isso, os trabalhos pediam para problematizar isso. (Entrevistada “Gardênia”, 55 anos, Morro do Pilar-MG)

"Gardênia" revela uma identificação com a vida no campo, costurada desde o nascimento no Paraná até a escolha por Morro do Pilar, onde se estabeleceu como trabalhadora rural. O ingresso no LECampo, aos 46 anos, representou uma retomada da educação formal, impulsionada pela percepção de uma lacuna e pela necessidade de estruturar e problematizar suas experiências socioeducacionais, mesmo já atuando como voluntária em projetos educativos. Sua identidade como agricultora e camponesa precede a de professora, profissão que exerce com gosto, mas que não ofusca seu vínculo e trabalho com a terra.

Entrevistada “Antúrio”

“Antúrio” tem 43 anos, é de Rubim-MG, cidade onde cresceu e vive até hoje. Estudou em escola rural na sua infância e narra as violências sofridas nesse período. Para cursar o Ensino Fundamental II e Ensino Médio precisou ir para cidade onde teve que também trabalhar em casas de família. “Antúrio” é casada, tem dois filhos, ingressou no LECampo em 2010 na linha de Linguagem, Arte e Literatura, fez mestrado no Sul da Bahia e hoje faz doutorado. É professora e sua narrativa centra no seu processo formativo, sobretudo escolar, com descrição detalhada do ambiente socioeconômico e cultural envolvido e a sede por aprendizado.

A narrativa dela inicia marcando o lugar de importância que o LECampo tem na sua vida:

Eu sempre começo, já faz algum tempo, contando a minha história pelo LECAMPO. O LECAMPO mudou a minha vida de tal forma que a minha vida subdivide no antes e no depois do LECAMPO. Então, assim, o LECAMPO na minha vida foi um divisor de águas. E o que eu acho mais interessante é que eu não tinha clareza disso, não foi algo que eu fui lá: “Vou ali buscar, porque promove isso”, não. Eu não sabia (Entrevistada “Antúrio”, 43 anos, Rubim-MG).

Essa importância está sobretudo ligada à consciência de si, da sua história e do eu-coletivo:

Mas a minha perspectiva lá, era uma perspectiva individual: era achar que, à medida que eu estudava, eu me tornava melhor. Melhor, sobretudo, do que o outro. E que eu precisava para conseguir um emprego era saber informática,

terminar o Ensino Médio, ser boa nisso e naquilo. Era numa perspectiva pessoal, mas isso foi importante para que eu estudasse, porque, senão, nem estudar talvez eu estudasse, né? [...] Depois o LECAMPO me ensinou que eu não ia chegar nesse lugar que eu estava procurando, né? Eu já estava no lugar, eu não estava sabendo olhar. [...] Eu fui me descobrindo mulher, preta, pobre no LECAMPO. Porque, até então, eu não me via assim. Eu achava que eu estava correndo atrás do que? Eu não sei. Para chegar aonde? Não sei onde eu achava que eu ia chegar. Então isso eu devo ao LECAMPO (Entrevistada “Antúrio”, 43 anos, Rubim-MG).

A narrativa de “Antúrio” retoma, pós LECampo, à educação escolar na infância, com as marcas da educação rural e como, na escolha entre o trabalho doméstico e na roça e a escola, ela escolheu a escola:

Então estudei de primeira à quarta numa escola rural. [...] porque eu senti a escola rural de todas as formas que você pensar eu fui vítima da escola rural. Olha, na escola rural eu apanhei, a professora tinha como material pedagógico uma vara, além dos livros. Eu não tinha infraestrutura nenhuma, não tinha banheiro, não tinha alimentação, não tinha energia. Eu andava 12 km para ir para a escola. [...] Então, assim, eu levantava todos os dias às 5 horas da manhã. Aí outra coisa que me aconteceu: eu queria ir para a escola, ao contrário de meus irmãos. Mas por que eu queria ir para a escola? Porque eu não queria fazer o que meus irmãos faziam. Então: “Você vai para a escola? Vou, vou para a escola”, então eu ia para a escola todos os dias. Eu andava esses 12 km (Entrevistada “Antúrio”, 43 anos, Rubim-MG).

Porque, ainda, entre todas essas negações, eu consegui acessar. Eu queria escrever, eu queria escrever com a letra bonita. Eu gostava da capa do livro, eu gostava daquele ambiente, eu gostava daquela letra no quadro, eu gostava do que eu estava descobrindo, eu gostava de estudar. Eu gostava, eu sempre gostei de estudar. E, além disso, eu odiava aquele serviço de casa que meus irmãos faziam. Então, assim, eu pensava: nossa, entre ficar lá e varrer aquela casa, varrer os quintais, que a gente falava terreiro, eu vou vir pra escola! (Entrevistada “Antúrio”, 43 anos, Rubim-MG)

Como outras egressas, “Antúrio” narra a experiência e os sentimentos de ir para a cidade dar continuidade ao estudo, dada a indisponibilidade de escolas no campo:

Aí eu vim para a cidade, que foi um episódio... Esse episódio me traz um pouco mais de dor, assim. Eu vim para a cidade com 11 anos, estudar a antiga 5ª série. Porque eu não vim no transporte, mas eu me mudei para cá. Foi quando eu usei química pela primeira vez [referência ao alisamento do cabelo], foi uma tentativa de me adequar à 5ª série, à turma que eu estava. Eu lembro que eu vim vestida de uma roupa que eles aqui não usavam, eu lembro dos olhares dos meninos e das meninas achando minha roupa estranha. Aí eu não queria mais aquela roupa. A minha mãe mandou a roupa que eu usava a roupa lá, era uma jardineirinha de tergal, um tecido azul com uma camisa branca. E aí nós fomos comprar um sapato, comprou uma conguinta de menino, preta. Uma conguinta tipo All Star, hoje todo mundo usa All Star, eu fui para a escola e aí não usava. Na época, aquela que

minha mãe comprou era para menino e todo mundo ficava rindo e eu ficava sem entender (Entrevistada “Antúrio”, 43 anos, Rubim-MG).

Para fechar, após o LECampo, ela relata o gosto por estudar e o desejo de permanecer em seu território, justificando as escolhas pessoais e profissionais que fez:

Então, com o LECAMPO, isso ficou mais forte em mim, de querer ficar aqui. E também o fato de que eu já tinha um marido, né, e que meu marido tem raízes aqui bem fortes e que não iria. Então, eu nunca pensei em mudar tudo, eu sempre entendi que eu posso fazer tudo isso que eu faço daqui, do meu lugar, aqui é meu lugar, eu quero melhorar aqui, eu quero que aqui fique melhor. [...] Eu terminei o LECAMPO com essa ideia. Eu queria muito estudar, eu continuei no primeiro ano, eu entrei no curso CRB, que é o curso de Realidade Brasileira aqui do Vale. Eu continuei muito ligada ao pessoal da Cáritas, de MST, desenvolvi algumas ações e querendo estudar. Aí eu fiquei sabendo do edital desse mestrado, do processo seletivo. (Entrevistada “Antúrio”, 43 anos, Rubim-MG)

Na trajetória de "Antúrio" a centralidade do LECampo está atrelada à consciência de sua identidade coletiva como mulher, preta e camponesa, contrastando com uma perspectiva individualista anterior ao curso superior. Sua narrativa revisita a infância na escola rural, permeada por violências e precariedades, mas também pelo seu desejo intrínseco de aprender, que a motivava a percorrer longas distâncias diariamente como uma forma de escapar do trabalho doméstico. A mudança para a cidade para continuar os estudos foi acompanhada por experiências negativas trabalho e julgamento social. Na vida adulta, após o LECampo, ela reforça seu interesse e compromisso com a educação e seu desejo de permanecer e contribuir para o desenvolvimento do seu território.

Entrevistada “Hortência”

“Hortência” tem 31 anos, é casada e tem um filho. Nasceu em Jenipapo de Minas-MG e hoje reside em Chapada no Norte-MG. “Hortência” é filha de agricultores e sempre morou no campo. Estudou o Ensino Fundamental I em uma escola localizada na área rural e o Ensino Fundamental II e Ensino médio na sede da cidade (um deslocamento de aproximadamente 30 quilômetros, feito de transporte escolar, para chegar diariamente à escola). “Hortência” ingressou

no LECampo em 2011 na área de Ciências Sociais e Humanidades. Participou do Programa de Iniciação à Docência - PIBID desde o primeiro período. Hoje “Hortência” trabalha em uma escola do campo do seu município, onde além de professora, também já atuou como diretora. A narrativa dela é centrada na sua prática profissional na escola e nos desafios ligados à essa experiência.

“Hortência” narra brevemente sua trajetória escolar, mas traz com ênfase os deslocamentos na infância e adolescência para ir à escola:

Só que, depois que terminou o quinto ano, lá não tinha continuidade aí a gente tinha que estudar Jenipapo e era uns 27 km, 27 a 30 km aproximadamente, e aí o deslocamento era feito através do transporte escolar. Só que até a minha casa não tinha estrada, aí a gente caminhava uma hora, até chegar no ponto, aí pegava o ônibus e ia Jenipapo. Só que na época não tinha um ônibus só pra fazer a linha nossa até a escola. O ônibus ia, pegava a gente e ainda ia em outra comunidade pegar mais alunos. Então, basicamente, a gente saía de casa 08:30 da manhã, pra estudar 12:30 e aí a gente passava o dia... Esse período todo na estrada. E aí a gente chegava em casa de volta 19:30 da noite (Entrevistada “Hortência”, 31 anos, Chapada do Norte-MG).

A entrevistada fala sobre a diversidade das comunidades atendidas pela escola e também dos desafios encontrados, dada as condições socioambientais e econômicas da região:

E aí a gente também atuando na escola do campo a gente fica mais próximo também da realidade dos alunos, né. A gente tem muita questão... Na verdade a escola atende aluno de comunidade quilombola, atende aluno atingido por barragem, aí cada região é uma vivência diferente dos alunos, né? E aí tem região mesmo que os alunos sofrem com questão de falta de água, às vezes aluno falta na escola porque não tem água pra lavar as roupas para vir pra escola, então são muito desafios (Entrevistada “Hortência”, 31 anos, Chapada do Norte-MG).

Dentro desse contexto, para fechar, “Hortência” narra o desafio que é trabalhar em uma escola onde os professores não tem uma formação que reconheça as especificidades da educação do campo:

Como os professores, eu sou a única pessoa da escola que fiz Licenciatura em Educação do Campo, os professores não têm aquele conhecimento sobre a licenciatura, sobre a formação, como trabalhar com o aluno do campo né? Um trabalho diferenciado com o aluno do campo. Então, pra eles, eles trabalham como se estivessem trabalhando com qualquer aluno, entendeu? E a gente tenta mudar um pouco essa visão, mas não é fácil não, é meio complicado (Entrevistada “Hortência”, 31 anos, Chapada do Norte-MG).

"Hortência" evidencia os desafios de acesso à educação para jovens do campo, marcados por longos deslocamentos diários entre sua casa e a escola na cidade. Sua atuação profissional como professora e ex-diretora revela a complexidade do contexto socioambiental e econômico da região e a ausência de políticas públicas que impacta diretamente a vida e a frequência escolar dos alunos, incluindo quilombolas e atingidos por barragens. Nesse cenário, "Hortência" destaca a dificuldade de implementar uma educação alinhada aos princípios da Educação do Campo em uma escola onde ela é a única professora que reconhece a especificidade e identidade campesina.

Entrevistada "Melissa"

"Melissa" tem 30 anos é de Medina-MG, é filha de trabalhadores rurais e a caçula de oito irmãos. Ela estudou em uma escola rural no Ensino Fundamental I, precisou ir para a cidade para fazer o Ensino fundamental II e Ensino Médio. Pós Ensino Médio ela narra uma experiência em que trabalho na alfabetização de jovens e adultos no seu município, e entre esses adultos estava sua mãe. "Melissa" fala do lugar formativo da família e do movimento sindical. Ela entrou no LECampo em 2014 na área de conhecimento de Linguagem, Arte e Literatura e hoje é professora em uma Escola Família Agrícola (a mesma EFA que não conseguiu estudar quando adolescente por falta de condições financeiras). A narrativa de "Melissa" tem centralidade na família e na importância/valor dos estudos para os pais, e para demonstrar isso ela narra os enfrentamentos para seguir estudando e o orgulho de ter concluído o Ensino Superior.

Para narrar sua história, ela começa por caracterizar sua família e sobretudo seus pais:

Bem grande [referência a família] e uma família muito humilde também. Eles pegaram dias de serviço nas terras dos vizinhos, que tinham uma condição financeira melhor, para manter a gente. Então, o pedacinho de terra, a minha mãe ainda tem ele, é um pedaço muito pequeno que ainda nem foi dividido entre os herdeiros! No caso, meu pai e os irmãos dele. Então é muito pequeno! Então o que era plantado nessa chácara eles colhiam, para nosso consumo e para vender. Então vendia e o que conseguia de lucro comprava o que dava e trabalhavam dias de serviços com os outros para conseguir um lucro melhor pra gente. Então os meus pais, como eles eram de uma linhagem muito humilde, eles não tiveram estudo. Meu pai estudou até a 2ª série do Ensino Fundamental, anos iniciais. A minha mãe também (Entrevistada "Melissa", 30 anos, Medina-MG).

Dada a lida no campo, ela também descreve as relações de cuidado entre irmãos e as responsabilidades na casa e na roça:

E como nós éramos bastante, dentro de casa os mais velhos cuidavam dos mais novos. Então fazia comida, trabalhava na roça também. E aí, conforme eles iam crescendo, também começavam a trabalhar para os vizinhos, os fazendeiros e ir ajudando a gente (Entrevistada “Melissa”, 30 anos, Medina-MG).

Os pais de “Melissa” valorizavam o estudo apesar de não terem estudado, e ela narra o valor que isso tinha para eles:

Mas os meus pais sempre incentivaram a gente: “Nós não temos nada a lhes oferecer, além dos estudos. Então o que nós temos para oferecer para vocês é aquilo que nós não conseguimos alcançar e nós sabemos que vocês são capazes e que vocês vão conseguir, é estudar”. Esse lema eles sempre tiveram pra gente (Entrevistada “Melissa”, 30 anos, Medina-MG).

O incentivo desde a infância foi a ferramenta para conseguir superar os desafios postos no caminho. Abaixo, “Melissa” narra diferentes momentos da sua trajetória escolar:

Era uma escola multisseriada mesmo, onde as quatro turmas de primeira, naquela época se falava primeira à quarta série, né? Se encontravam todos na mesma salinha apertadinha, ali. [...] Quem mora na zona rural, tem escola na zona rural, sabe que naquela época professor faltava demais, então a gente perdia muita aula. As estradas, estando em condições ruins, não vai ter o transporte para levar o professor. Às vezes nem é culpa do professor, né? A infraestrutura mesmo, tempos de chuva, então sempre tem algo ali que acaba atrapalhando. (Entrevistada “Melissa”, 30 anos, Medina-MG)

E quando eu terminei a quarta série, passando para a quinta, já para o Ensino Fundamental II, a gente não tinha a escola situada na zona rural, então a gente precisava ir para a cidade. Eu lembro de eu chegando na escola, que a gente tinha que entrar com o uniforme, né? Era obrigatório, o uniforme era branco. A gente chegava com o uniforme todo cheio de lama nas costas, porque a gente andava e o chinelo espirrava. Chegava na escola toda suja de lama. [...] Muito triste mesmo! E tinham os preconceitos que os colegas também tinham: “Olha os meninos da roça chegando”. Deixavam claro, né? Não disfarçavam esse preconceito que eles tinham (Entrevistada “Melissa”, 30 anos, Medina-MG).

A gente sentia muita diferença, muita diferença social. Muito preconceito. A gente se sentia inferiorizado em muitos sentidos. A gente era prejudicado, no sentido de perder aula, no sentido de não conseguir as mesmas notas que os demais, porque é óbvio que se a gente perdia trabalho, perdia aula, a gente não conseguia atingir a mesma nota (Entrevistada “Melissa”, 30 anos, Medina-MG).

Por fim, trago a narrativa de “Melissa” na qual ela fala emocionada e orgulhosa sobre a defesa do TCC e a conclusão da Licenciatura em Educação do Campo:

Nossa, foi magnífico demais para mim. Não tem sentimento, não tem palavras que definam o sentimento. Então foi uma conquista minha e deles. Então foram três professoras formadas dentro da família, daqueles que não conseguiam concluir os estudos e que sempre repetiam que a única coisa que eles tinham a nos oferecer eram os estudos. Então isso era um presente que a gente estava dando para eles e dando para nós mesmas ao mesmo tempo (Entrevistada “Melissa”, 30 anos, Medina-MG).

A história de “Melissa” ressalta a centralidade da família na sua identidade campesina e o forte incentivo dos pais à educação, mesmo diante de suas próprias limitações de escolaridade. Sua trajetória escolar foi marcada pela transição da escola multisseriada no campo para uma escola localizada na cidade, onde enfrentou preconceito e dificuldades de adaptação, reflexo das desigualdades sociais entre o campo e a cidade. A experiência de trabalhar na alfabetização de jovens e adultos, incluindo a alfabetização da sua mãe, demonstra seu engajamento com a educação em sua comunidade. A conclusão da Licenciatura em Educação do Campo representou uma conquista coletiva para a sua família e comunidade.

Entrevista “Camélia”

“Camélia” tem 35 anos, um filho e reside com seu esposo em Jenipapo de Minas-MG (cidade onde nasceu e cresceu. Ela estudou em escolas na área rural no Ensino Fundamental I e depois enfrentou horas de deslocamento por dia para cursar o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Durante esse percurso, como alternativa, precisou morar em casa de famílias na sede da cidade: uma primeira experiência negativa, marcada por muito trabalho e uma segunda marcada por acolhimento e conhecimento dos Movimentos Sociais e sindicais da região. Ela ingressou no LECampo em 2010, na área de Linguagem Arte e Literatura, foi bolsista do Programa de Iniciação à Docência e, em 2011, começou a atuar como Assistente Técnico da Educação Básica em uma escola do município. “Camélia” atuou como professora e hoje é diretora de uma escola do campo. A narrativa dela discorre sobre a sua participação nos Movimentos Sociais e sindicais, sua experiência no LECampo e sua atuação como professora.

A entrevistada inicia contando a história dos seus pais, a sua vivência no campo durante a infância e os desafios dados a sua condição socioeconômica:

Meus pais são de origem de pessoas que eram agregados de fazenda, os dois né. Tem a minha mãe que veio de outra região, veio passando de fazenda em fazenda. Ainda, hoje, quando eu começo a lembrar dessa história eu penso, eu lembro muito do livro *Vidas Secas*. Aí ela veio passando de fazenda em fazenda, era da região do Vale do Mucuri, até que parou numa fazenda próximo da região aqui. Daí meu pai também, filho de pessoas que... Os dois, meu avô e minha avó, que trabalhavam para fazendeiros da região. Aí casaram né, foram morar na casa do meu avô, uma casinha, assim, de pau a pique bem pequenininha, até hoje não consigo entender como que cabia tanta gente ali. Assim, bastante dificuldade, tanto quando eu olho pra minha vida hoje e lá, assim, não dá nem pra entender como que chegou até aqui, né. Lógico que dá pra entender, né, mas assim... A infância inteira meu pai migrante pro corte de cana, então quem ficava mais com as obrigações da casa, de plantar, de cuidar de algum... Dos animais que tinha, tudo que tinha pra fazer era minha mãe e a gente (Entrevistada “Camélia”, 35 anos, Jenipapo de Minas-MG).

Depois de narrar sua experiência de ir para a cidade estudar e conhecer os Movimentos Sociais, ela conta sobre sua participação nos Movimentos Sociais e sindicais e como isso trouxe perspectiva de vida:

Aí em 2008 eu comecei a participar mais, fazer parte dos grupos de base, passar a formação, pegar o material e passar a formação pras famílias e participar dos encontros estaduais e municipais. Aí tinha formação em, nessa época estava acontecendo a formação em Montes Claros, aí eu ia também aos finais de semana e participava. Aí que eu comecei, assim, a entender, assim, que eu não tinha que sair de casa, que eu não tinha que sair do meu lugar, que eu não tinha que negar a minha origem pra eu ser esse alguém na vida. Aí comecei a ler: “Nossa, tanta coisa que dá pra mim fazer” e comecei mesmo, assim, a ter mais perspectiva de futuro a partir desse engajamento mesmo no movimento. E minha família também... (Entrevistada “Camélia”, 35 anos, Jenipapo de Minas-MG).

“Camélia” coloca os Movimentos Sociais e sindicais e o LECampo como experiências que transformaram sua vida e da sua família:

Aí eu fui pro LECAMPO, a minha vida, assim, eu falo que começa quando eu venho pro movimento social e quando eu vou pro LECAMPO ela começa a mudar... Parando hoje pra olhar, assim, a vida da minha família inteira... Então eu fui a primeira entrar na Universidade da família, daí depois minha irmã, depois mais dois irmãos, o último acho que forma esse ano. Aí a gente nunca pensava,

assim, que ia ter condições... (Entrevistada “Camélia”, 35 anos, Jenipapo de Minas-MG).

A experiência de ir para Belo Horizonte, para o LECampo, foi marcada por acolhimento e reconhecimento, diferente da sua primeira experiência de deslocamento do campo para cidade (no Ensino Fundamental II) para conseguir estudar. Vejamos:

É complicado! Chegar na Universidade e ser tão bem recebida pelos professores. Porque a minha experiência anterior com a cidade tinha sido bem assustadora. Aí eu falei assim: “Caramba, esse pessoal aqui, eles valorizam o que eu sou mesmo!”, assim, “Eu não tenho que me mudar, me adaptar ao que a cidade quer. Aqui eu vou falar nos trabalhos, da minha comunidade, minha não sei o que...”. Nossa! Foi muito... Foi uma surpresa, assim, boa demais (Entrevistada “Camélia”, 35 anos, Jenipapo de Minas-MG).

Por fim, “Camélia” marca em sua narrativa a importância das políticas públicas na sua vida e na da comunidade quando diz que “é importante, assim, deixar bem claro, que se não fossem essas políticas públicas voltadas para as camadas populares, pros camponeses, não teria como” (Entrevistada “Camélia”, 35 anos, Jenipapo de Minas-MG).

Na trajetória de Camélia fica evidente a superação de desafios socioeconômicos desde a infância, marcada pela migração paterna para o corte de cana e pelas dificuldades de acesso à educação, que a levaram a morar em casas de famílias na cidade. Sua participação nos Movimentos Sociais e sindicais representou um ponto de inflexão, oferecendo-lhe uma nova perspectiva de vida e o entendimento de que não precisava negar suas origens para ascender. Tanto os movimentos, quanto o LECampo foram experiências transformadoras para ela e sua família, sendo a primeira a ingressar na universidade, seguida por seus irmãos. Sua experiência no LECampo contrastou com a primeira vivência na cidade, sendo marcada por acolhimento e valorização de sua identidade campesina.

Entrevistada “Tulipa”

“Tulipa” tem 31 anos, nasceu em Medina, filha de trabalhadores rurais e tem mais sete irmãos. Hoje mora em Jequitinhonha, é casada e estava grávida no ato da nossa entrevista. Ela estudou o Ensino Fundamental I em uma escola na área rural, o Fundamental II em uma escola na sede da cidade e o Ensino Médio em uma Escola Família Agrícola. Ingressou no LECampo em

2013 na área de Ciências da Vida e da Natureza, fez especialização em Educação do Campo, Mestrado e Pedagogia. “Tulipa” narra sua vivência no trabalho do campo, nos Movimentos Sociais e sindicais desde a infância e sua experiência atual como professora de uma Escola Família Agrícola.

“Tulipa” fala sobre considerar o ambiente familiar e os Movimentos Sociais e sindicais como formativo:

E, nesse mesmo tempo, eu participava com minha mãe, quando ela ia para o Sindicato eu participava também, e eu entrei na Comissão de Jovens, né? Tinha no município, na época, meus irmãos frequentavam. Então, assim, eu já via meus irmãos nesse processo também, sabe? De estar participando, frequentando os movimentos, o sindicato. [...] E aí meu pai estava sempre participando também, meu pai e minha mãe. Vendo aquela participação deles, né? E eles incentivavam a gente (Entrevistada “Tulipa”, 31 anos, Jequitinhonha-MG).

Educação e trabalho sempre estiveram vinculados na vivência cotidiana de “Tulipa”, mesmo quando passava quinze dias na EFA estudando, durante o Ensino Médio, ao regressar para casa, dedicava-se à produção e à venda dos produtos na feira:

Então, era assim, eram 15 dias em casa, então nesses 15 dias eu desenvolvia essas atividades da escola e na sexta-feira eu colhia os produtos, porque a feira era no sábado. Então no sábado tinha que levar os produtos para vender. Na época era caminhão, então, assim...Todo mundo no caminhão. Então a gente ia, vendia os produtos. E, assim, ia minha mãe, com o pessoal da comunidade, a gente conseguia vender. E eu desenvolvia também as atividades. Às vezes tinha palestra para desenvolver na comunidade sobre um tema específico, aí eu aproveitava porque no domingo tinha o culto, iam bastante pessoas, então eu desenvolvia no domingo após o culto (Entrevistada “Tulipa”, 31 anos, Jequitinhonha-MG).

A entrevistada sempre recebeu muito incentivo dos pais para estudar, os estudos são tidos pela família como algo de muito valor. Para além da família, “Tulipa” narra o que representou para ela entrar no LECampo em 2013 e como isso estava relacionado com uma identidade coletiva:

A responsabilidade de estar na universidade é porque eu, enquanto camponesa, enquanto agricultora, estar ali representando um grupo que é um grupo meu, ali, da minha vivência ali, do meu município, estar representando. Então era uma responsabilidade estar ali, sabe? (Entrevistada “Tulipa”, 31 anos, Jequitinhonha-MG).

No que tange a atual vida profissional como professora, “Tulipa” discorre sobre como compreende sua prática na escola:

Ali é ensino fundamental, a EFA é ensino fundamental anos finais. E além de ser professor, você tem de ser mãe. Porque os alunos são do sexto ano, eles chegam e já chegam com aquela carência, você tem que se adaptar. Você tem que conversar. São coisas que você tem que conversar de acordo com a realidade deles. Então, assim, a minha experiência hoje, eu falo que é o lugar que eu queria estar, sabe? Era onde eu queria estar trabalhando (Entrevistada “Tulipa”, 31 anos, Jequitinhonha-MG).

Ao terminar a entrevista, ela ressalta o lugar de importância que o campo e a terra têm na sua vivência:

Então, eu falo assim, que, além de trabalhar numa escola, de ser educadora, uma coisa que eu não... Eu não consigo, eu não quero perder meu vínculo com o campo. Então, assim, eu tenho essa questão com a terra, eu preciso estar na terra, preciso pisar na terra, eu preciso sentir a terra. Então hoje eu trabalho na apicultura. Mesmo trabalhando durante a semana na escola, no final de semana a gente tira. (Entrevistada “Tulipa”, 31 anos, Jequitinhonha-MG)

"Tulipa" tem uma vida marcada pelo trabalho no campo e pela participação em movimentos sociais e sindicais desde a infância. Sua trajetória ilustra a intrínseca relação entre trabalho no campo e educação na vida de mulheres camponesas. O ingresso no LECampo representou para "Tulipa" uma responsabilidade de representar sua identidade camponesa e sua comunidade no ambiente universitário. Atualmente professora em uma EFA, ela demonstra sua conexão com os alunos ao mesmo tempo em que não abre mão do vínculo com a terra através da apicultura, o que reforça sua identidade camponesa em todas dimensões da sua vida profissional e pessoal.

Entrevistada “Orquídea”

“Orquídea” tem 53 anos, nasceu em Grão Mogol-MG, mas se mudou para São Paulo ainda criança, onde estudou em uma escola pública de periferia até o fim do Ensino Fundamental. Depois regressou o pequeno município mineiro, onde reside até hoje, e terminou o Ensino Médio junto de um curso técnico em Contabilidade. Ela foi mãe aos dezessete e adiou, diante da necessidade de trabalhar e da escassez de oportunidade, o sonho de continuar estudando. Logo que teve oportunidade fez o Magistério. Ingressou no LECampo aos 40 anos, em 2011, na área de Ciências Sociais e Humanidades, fez também um curso de Libras e hoje, além de um cargo efetivo como

secretária em uma escola, leciona no município, em diferentes escolas, para diferentes disciplinas, a partir designações anuais.

“Orquídea” descreve a educação como um valor passado pelos pais:

O meus pais colocavam isso: a gente tinha que estudar para ter uma vida melhor. E os meus pais estudaram até 4ª série só. A minha mãe estudou até a 4ª, mas ela fez o MOBREAL depois de mais velha. E eles eram, realmente, nasceram e se criaram na zona rural. Quando a gente foi para São Paulo, inclusive, foi para buscar tratamento para uma irmã que eu tinha e que nasceu com vários problemas de saúde (Entrevistada “Orquídea”, 53 anos, Grão Mogol-MG).

E, nesse sentido, descreve a transmissão desse valor para suas três filhas:

Eu passei para elas também dessa forma, que eu ia dar para elas a oportunidade, eu ia ajudar dentro das possibilidades, no que fosse possível para elas poderem fazer uma faculdade, se esse fosse o caminho que elas escolhessem. Mas eu apoiaria elas no caso de elas falarem: “Não, eu não quero fazer faculdade, eu quero fazer outra coisa” (Entrevistada “Orquídea”, 53 anos, Grão Mogol-MG).

O LECampo foi importante para “Orquídea” para além do profissional. Ela descreve o processo de empoderamento vivenciado após o curso:

A gente chega lá, por exemplo, eu fui para fazer um curso e ser professora: “Vou lá, vou fazer faculdade, voltar e vou ser professora”. E lá eles mostram para a gente, ainda que a gente é... Porque a gente cresce com essa visão de que quem é do interior é inferior. É inferior de quem mora na cidade, é inferior de quem está lá morando na cidade, está fazendo uma faculdade. E lá eles mostram para a gente que não, que a gente não é inferior e que a gente consegue alcançar o que a gente quiser, dentro do que a gente trabalhar para isso (Entrevistada “Orquídea”, 53 anos, Grão Mogol-MG).

Para finalizar, trago a narrativa de “Orquídea” na qual descreve a paixão pela docência:

E eu falo que hoje, desde quando eu comecei a lecionar, eu sou apaixonada por sala de aula, por estar junto com o aluno. Eu falo que eu não vejo... Que eu olho para o aluno e falo: “Esse aluno é problema”. Eu sempre falo que não existe aluno problema, existe aluno que é um desafio maior para você trabalhar (Entrevistada “Orquídea”, 53 anos, Grão Mogol-MG).

Eu falo, assim, eu sou apaixonada por lecionar, tanto que eu falo que sou efetiva num cargo, mas eu queria ser efetiva no outro, porque eu me realizo muito mais

como professora, do que trabalhando na secretaria (Entrevistada “Orquídea”, 53 anos, Grão Mogol-MG).

A trajetória de "Orquídea" demonstra a valorização da educação transmitida por seus pais, que apesar da pouca escolaridade, incentivaram seus estudos como forma de ascensão social. A experiência no LECampo aos 40 anos foi fundamental para o seu empoderamento, desconstruindo a visão de inferioridade associada ao ser do interior e fortalecendo sua autoconfiança. Atualmente efetiva como secretária, mas apaixonada pela docência, "Orquídea" revela sua dedicação e crença no potencial de cada aluno, priorizando a sala de aula como seu espaço de realização profissional.

Entrevistada “Margarida”

“Margarida” tem 34 anos, nasceu e cresceu em Jordânia, se mudou para Belo Horizonte para fazer a Licenciatura em Educação do Campo e o Mestrado, e hoje mora em São Paulo junto do seu companheiro. Ela estudou em escolas localizadas na área rural até a 8º série e concluiu o Ensino Médio na sede da cidade. Narra sua participação em Movimentos Sociais desde muito cedo e o papel educativo desse na sua vida e na vida da comunidade. “Margarida” entrou no Lecampo em 2011, na área de conhecimento de Ciências Sociais e Humanidades e ingressou no Mestrado em 2017. Dentre as atividades profissionais, a entrevistada comenta diferentes momentos da sua atuação na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais e a atuação no Programa de Formação Continuada de Professores do Campo Escola da Terra.

“Margarida” inicia sua narrativa falando de sua primeira escola e da importância dessa para ela e para a comunidade:

Porque naquele momento ali, com 7 anos, na minha comunidade você tinha acesso à educação formal a partir do 1º ano. [...] a escola que eu estudei é um símbolo, porque aquela escola era o que mantinha a comunidade viva. Tinha desde a celebração, tinha desde as reuniões de organização da associação comunitária, que fazia a cobrança do poder público sobre a estrada, sobre uma cesta básica para as pessoas da comunidade que estavam precisando, de uma forma geral (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

Nessa escola, as salas eram multisseriadas, vejamos como “Margarida” narra a experiência:

Eu estudei o 1º ano na parte da manhã. E aí era uma turma de primeiro de uns... Eu não tenho muita certeza, mas eu acho que, pelo tamanho da sala, tinha umas 15 a 20 crianças e era uma época que tinha pessoas de 20 anos estudando o primeiro ano. E a gente lembra que naquele período tinha uma defasagem, né? As pessoas repetiam muito tempo. Então tinha pessoas de 20 anos e pessoas de 15, 20 anos na mesma turma. E aí a partir do 2º ao 4º ano eu estudei no período da tarde, aí era uma fileirinha para cada ano. E eu lembro que o quadro era dividido em três pedaços, 2º, 3º e 4º ano e a professora tinha que dar conta dessas quatro turmas, que é a multisseriada. E aí depois disso eu fui para um vilarejo que fica próximo, eu acho que uns 10 km, mais ou menos, de distância da minha casa, a Ribeira do Capinhuçu (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

“Margarida” também relata a relação cotidiana com o trabalho na roça e as atividades na associação comunitária:

Naquele período, era plantar e a plantação que predominava era a mandioca. Tinha o feijão e o milho para subsistência, mas a mandioca para fazer a farinha para vender na feira, no final de semana. Então eu lembro muito da gente, até meio dia, ir para a farinheira, para rapar a mandioca, para mexer e aí saía da farinheira e ia direto para a escola, tomava banho... Era na casa da minha avó, eu tomava banho e saía direto. Eles acordavam muito de madrugada para agilizar o processo. Então era muito essa rotina de trabalho na roça, trabalho na farinheira para ajudar a família, esse processo. E, além disso, meu pai e minha mãe sempre foram muito ativos na associação comunitária. Eu acho que a família toda, porque meu tio, por parte de mãe, foi a pessoa que organizou a primeira associação comunitária ali da região (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

Como a maior parte dos jovens do campo, “Margarida” precisou sair da sua comunidade para cursar o Ensino Médio na sede da cidade. No retorno aos finais de semana, a lida no campo e os trabalhos associados à produção continuavam:

Quando eu completei os 15 anos, que saí da 8ª série, foi a minha vez de fazer essa migração para a sede do município, morando junto com meus dois irmãos para poder ter a continuidade do estudo. E aí cá ficam meu pai e minha mãe, e aí já minha irmã mais nova, continuando no trabalho na roça. E eu fui para a cidade, e aí fazia, no final de semana, a volta, né? Tanto para poder ajudar, quanto também para levar as coisas da roça para casa, né, para subsistência (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP)

Durante o Ensino Médio estreitaram as relações e a participação nos Movimentos Sociais da região:

E aí nesses 3 anos de Ensino Médio foi a minha aproximação do movimento sindical, da Cáritas, teve outros movimentos, do MST, da EFA. Terminei em 2007 o Ensino Médio. E aí eu fiquei de 2008 até 2011 apenas no movimento, fazendo cursinho (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

Para “Margarida” e outros colegas passar no vestibular era algo improvável. Ela narra o quão marcante foi o resultado da aprovação em universidades públicas de Minas Gerais para o grupo:

Eram umas 25 pessoas, ao todo, jovens, trabalhadores rurais, para poder fazer esse vestibular. E muito assim: “Acho que a gente não passa, né? É uma outra realidade, é a UFMG, é a UFVJM”. E aí daqueles 20 e tantos, quase o total passou, na UFMG OU NA UFVJM. Então, assim, foi bem marcante para a gente, falar: “Caramba, consegui ir para uma universidade, uma universidade pública” (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

Passar no vestibular significa para a juventude do campo, na maior parte das vezes, sair de suas cidades e comunidades para conseguir concretizar os estudos.

E aí a grande maioria desses jovens se viu, em um primeiro momento, obrigado a sair para estudar, como foi o meu caso, e depois é difícil retornar. É difícil retornar, por que? Porque cada um acaba conseguindo um trabalho ou uma família; muitos pais acabam vendendo sua propriedade e hoje a valorização da terra naquele lugar e ele não consegue mais comprar (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

Diante desse cenário, ela explana as discussões que permeavam a juventude dos Movimentos Sociais e sindicais o qual participavam:

E aí nos grupos de jovem que a gente tinha no regional, pelo movimento sindical, a gente sempre tinha essa discussão: “Espera aí, a gente quer ter a oportunidade de permanecer ou não no campo, mas para onde quer que a gente vá, a gente tem a consciência daquilo que a gente é”. Porque não é estar lá na roça e permanecer campesina, com meu olhar campesino, sou eu desbravar o mundo e ter a consciência do lugar de onde eu vim, da responsabilidade social, cultural, econômica, ecológica, agroecológica e da onde a gente vem, dessa importância... (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

E hoje, refletindo sobre o seu percurso, indaga os desafios postos à juventude campesina no que tange à educação:

Porque tem uma coisa que me impacta até hoje, porque na 5ª série a gente tinha uma turma de 50 alunos numa sala, a gente terminou a 8ª série, que era na mesma escola, com 15 estudantes. Para onde foram esses estudantes, se na região não tinha outra escola? O que eles estão fazendo hoje? Não é nem questão se eles estão trabalhando na lavoura ou não, mas porque eles não tiveram acesso a essa escola? Será que foi simplesmente por querer ou porque ele não tinha... Teria que ajudar ainda mais do que a gente aos pais? Porque, talvez, transporte para eles era mais distante, então eles tinham que caminhar mais. [...] Então, querendo ou não, isso faz diferença no processo educacional daquela criança, né? Muitas vezes falam assim: “Desanimei, não quero estudar mais”. Será que foi só o desânimo mesmo? Será que não tiveram várias barreiras que ele teve que pular e que para mim não foi necessário? Então eu acho que isso sempre ficou na minha cabeça, porque só chegaram aqueles 15 ali? E aí no Ensino Médio, desses 15 eu acho que metade não conseguiu finalizar ou finalizou depois de uma vida adulta, numa EJA (Entrevistada “Margarida”, 34 anos, São Paulo-SP).

A trajetória de “Margarida” demonstra o papel central da escola na sua comunidade, não apenas como espaço de educação formal, mas também como ponto de articulação social e política. Sua experiência escolar inicial em classes multisseriadas e a posterior migração para a cidade para cursar o Ensino Médio são típicas da juventude do campesino. A participação desde cedo em movimentos sociais e sindicais do campo moldou sua visão de mundo e a impulsionou ao LECampo. Na narrativa de “Margarida” a reflexão sobre os desafios de acesso e permanência na educação para a juventude campesinas é latente, questionando as barreiras que levam à evasão escolar e defendendo a importância da consciência de classe para aqueles que deixam o campo em busca de novas oportunidades.

Entrevistada “Lírio”

“Lírio” tem 26 anos, é natural de Medina no Vale do Jequitinhonha. Quando criança morou por um tempo em Itaobim, onde participou de grupos de dança e ao regressar para Medina ingressou em um grupo de Teatro. Ingressou no LECampo em 2015, na área de Ciências Sociais e Humanidades e hoje faz mestrado. Ela também fez magistério e atuou por um tempo na educação infantil. Ela centra sua narrativa nos múltiplos espaços de educação e na construção da sua identidade a partir do LECampo. Hoje, a entrevistada reside em Belo Horizonte e faz mestrado.

“Lírio” passa rapidamente por suas experiências escolares, mas dedica tempo a dizer como a dança e o teatro foram importantes na sua formação:

Acho que é uma parte também, assim, foi importante para a minha formação enquanto ser humano também, sabe? Aprender a conviver em grupo, estar ali com outras pessoas diferentes, né? Então, tinham pessoas que eram LGBT, né? Pessoas negras, né? É uma coisa que foi me ensinando a viver com a diversidade, sabe? Acho que é isso (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Quando “Lírio” entra no LECampo em 2015, ela diz sobre uma mudança no olhar pro seu território:

Aí eu vou começar a pensar mesmo nessa minha vivência como território, sabe? Do Vale do Jequitinhonha. Então o LECAMPO foi importante por isso, sabe? Nessa minha visão do Vale, enquanto território (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Porque lá é assim [fazendo referência a sua cidade]: tu termina o Ensino Médio, aí é aquela coisa coletiva de mudar. De vir para BH, para os grandes centros, sabe? Sair de lá, porque é aquela: não tem emprego, não tem nada aqui. Essa foi uma visão que o LECAMPO foi mudando, sabe? Diversas coisas, diversas potencialidades mesmo da minha cidade, sabe? (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Porque, assim, você estava aqui, você tinha toda uma vivência, toda uma construção de mundo; aí você voltava [referência a alternância entre a universidade e sua cidade], você podia refletir, problematizar e tal, trazia de novo para cá (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Ela relata que dentro e junto ao LECampo muitas experiências foram importantes na sua formação: a mística; a sua atuação como monitora na Educação Infantil; a atuação em uma Escola Família Agrícola através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Enquanto monitora na Educação Infantil, ela relata os sentimentos que perpassaram na sua atuação:

Por exemplo, como você trabalha a partir da realidade de uma criança camponesa? Por exemplo, tinha um menino lá que era da zona rural. Tinha essa coisa também, os meninos da zona rural, criançinha, com dois anos, virem para poder estudar. Tipo assim, o menino não ficava com o chinelo no pé. E as professoras queriam porque queriam que o menino ficasse com o chinelo no pé. E eu ficava: “Cara, esse menino deve correr livre onde ele mora”. E era aquela coisa de mudar o comportamento, ele era muito agitado, sabe? Ele gostava de correr, ele gostava de escalar os trem. E era aquele controle o tempo todo para ele ficar quietinho, bonitinho, sabe? Eu ficava, assim: “Meu Deus!”. Eu ficava sonhando com uma creche de educação do campo (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Dava um desânimo, dava uma decepção. [...] Mas aí, é isso, dava esse desânimo e a gente se sente muito sozinho, né? Quando você forma, sai do LECAMPO, aí você tem essa coisa, essa construção e tudo, aí você volta e está sozinha no seu território, com essa construção. Então, você fica meio assim, meio perdido, sabe? Você vê que a realidade é bem diferente, né? Então eu acho que é isso (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Por fim, trago a narrativa de “Lírio” que relata como o desejo de professora nasce a partir do contato da Universidade:

Eu não queria ser, eu não queria encarar a sala de aula. Eu não me via nesse papel, sabe? E eu também tinha muito essa coisa de: “Você tem que controlar o aluno, você tem que ter aquela coisa de autoridade” (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Porque foi uma construção, né? Até quinto período, no quinto período eu falei: “Talvez eu goste desse trem de ser professora” (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Então, eu acho que é a coisa da valorização mesmo, acho que antes eu não via como uma profissão que era valorizada. Ainda não é, socialmente, mas toda a minha trajetória no LECAMPO e mais agora, no mestrado de educação, isso tudo é mais valorizado ainda (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

Acho que agora estou me vendo como profissional mesmo, essa é a minha profissão e todas as minhas escolhas me trouxeram para cá (Entrevistada “Lírio”, 26 anos, Belo Horizonte).

“Lírio” destaca em sua trajetória a importância de múltiplos espaços educativos na construção de sua identidade, a exemplo do teatro. Seu ingresso no LECampo proporcionou uma nova perspectiva sobre seu território, desconstruindo a visão de falta de oportunidades e valorizando suas potencialidades, a exemplo da cultura. Além disso, alternância entre a universidade e sua cidade permitiu-lhe refletir e problematizar sua vivência. O que inicialmente a fez hesitar em relação à sala de aula, foi reconstruído a partir do LECampo e do mestrado como desejo de ser professora, valorizando-a como profissão.

Entrevistada “Girassol”

“Girassol” tem 46 anos, é mãe de dois filhos, é natural de Catuji, mas depois dos 10 anos de idade foi para Novo Cruzeiro, em um Assentamento de Reforma Agrária, onde reside atualmente e é professora. A trajetória escolar dela foi intermitente dado a dificuldade de acesso e a não disponibilidade do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ela voltou a estudar aos 22 anos em Belo Horizonte: nessa idade ela já tinha uma filha e foi para capital em busca de trabalho. “Girassol” retorna para Novo Cruzeiro e torna-se professora: licenciada em biologia e pedagoga. Atuou como tutora no Curso de Formação Continuada de Professores do Campo Escola da Terra em 2017 e, no ano seguinte, 2018, ingressou no LECampo na área de Linguagem, Arte e Literatura. A narrativa de “Girassol” apresenta com detalhes a educação na primeira infância, os processos de luta pela educação junto do Assentamento Aruega e sua prática como professora.

“Girassol” teve sua mãe como primeira professora. Ela narra a admiração pela mãe ao mesmo tempo que reconhece as diferenças nas formas de ensinar daqueles tempos para os dias de hoje:

Na educação infantil eu tive aula com a minha mãe, lá no pré-escolar. Na época, a minha mãe trabalhava com a quarta série que ela tinha, a antiga quarta série, que autorizava lecionar. Era um privilégio estudar com a minha mãe, mas a minha mãe tratava igualzinho os outros, não tinha diferença. Então ela estava naquela época da educação que os pais entregavam os filhos na escola e diziam: “Pode bater!”. Mas, hoje, a gente já trabalha uma questão da consciência da educação, não a violência. De que não tem necessidade de agressões físicas para você aprender, que a gente trabalha o psicológico, o cognitivo e não a força bruta (Entrevistada “Girassol”, 46 anos, Novo Cruzeiro-MG).

Para falar da educação na infância, “Girassol” expõe a sobrecarga da mãe e a “inversão” dos papéis sociais dentro de casa:

Ela era a chefe da família. O meu pai, como a gente morava nessa vila e não tinha trabalho suficiente para o meu pai ajudar, contribuir, garimpeiro, então era quando tinha pedra e tudo mais para ajudar. E a minha mãe ficou sobrecarregada com as tarefas, além de educar em casa, tinha que educar fora de casa também. Então essas tarefas da educação ficaram bem acumulativas, no sentido de que ela tinha que dar aula de manhã, dar aula à tarde e à noite, quando não tinha aula à noite, ela era costureira para poder dar conta das atividades. Então tinha dia que ela ficava costurando até duas horas da manhã. Então a gente ficava mais tempo com meu pai do que com ela. Ela tinha que sair para fazer os cursos de capacitação, era o meu pai que ficava em casa. Nessa época, ela já tinha um papel invertido na sociedade. E eram poucas mulheres que tinham esse papel que ela fazia (Entrevistada “Girassol”, 46 anos, Novo Cruzeiro-MG).

“Girassol” fala com paixão sobre a escola, sobre aprender, sobre ensinar... e, nessa narrativa, ela conta o “sonho” de ser professora:

Você imagina aquele sonho que eu tinha de dar aula? Porque eu queria ser a professora que a minha mãe foi, eu queria ensinar, eu queria aprender e eu sempre via isso nela. Ela gostava de fazer cursos, ela gostava de qualificar. Aí eu via isso nela. Eu falava: “Quando eu crescer quero ser professora”. Todo mundo perguntava: “Quando você crescer, você quer ser o que?”, “Eu quero ser professora ou médica”. Então esse era o sonho: professora ou médica. Ou eu ensino a viver ou eu salvo vidas, vamos ver o que vai dar certo. Acabou que virei professora e sou apaixonada com educação (Entrevistada “Girassol”, 46 anos, Novo Cruzeiro-MG).

Apesar de ser formada em Licenciatura em Biologia e Pedagogia, “Girassol” fala sobre a surpresa e a alegria de entrar no LECampo:

Mas foi para mim, assim, uma coisa bem surpreendente. Porque eu achava que não daria conta de ser mãe, de ser esposa, dona de casa, agricultora, professora e estudante, ao mesmo tempo. Parecia impossível. E eu queria muito fazer uma educação presencial, porque todas as minhas licenciaturas eram semipresenciais. Mas eu não estava contente com aquilo não, eu queria mais (Entrevistada “Girassol”, 46 anos, Novo Cruzeiro-MG).

Como professora, ela fala dos desafios e das conquistas junto a juventude do Assentamento:

É! Eu falo com os meninos, falei para as educadoras nossas aqui, eu falei: “Gente, nós não somos só professoras não, nós somos fazendeira de milagres!”. Nós temos aluno que tem dificuldade de aprendizagem e não consegue um professor de apoio, eles não liberam porque tem poucos alunos na turma e a gente consegue lidar com esses meninos. Tem turma que tem, no caso, é primeiro e segundo ano dos anos iniciais, terceiro, quarto e quinto; sexto e sétimo junto e oitavo e nono. E na turma do sexto e sétimo a gente tem três alunos com uma dificuldade enorme! A gente fala: “A gente não tem duas turmas, a gente tem quatro turmas em uma”. O planejamento é diferente, as atividades são adaptadas e a gente consegue lidar com isso. E nós temos um ótimo resultado nas avaliações externas... isso que estimula a gente a trabalhar, entendeu? Então isso enche a gente de orgulho, sabe? Porque é uma escola que é ciclada, Nayara, mas que tem esse potencial (Entrevistada “Girassol”, 46 anos, Novo Cruzeiro-MG).

Para finalizar, trago aqui a importância que “Girassol” dá a construção e ao fortalecimento da identidade campesina junto aos seus alunos, reforçando a autonomia e capacidade de serem o que quiserem:

E aí, na minha escola aqui, Nayara, a gente acredita ainda que os meninos podem ser o que eles quiserem, mas desde que eles não esqueçam quem eles são, de fato. Porque nós somos campesinos. Eu posso ser o médico que for, mas eu tenho uma raiz campesina que vai ficar marcada, se eu quiser voltar, eu sei fazer. É isso que a gente quer que eles aprendam, que eles não esqueçam... Eles sabem fazer, eles sabem plantar, eles sabem colher e eles sabem doar também. E aí então é isso que a educação do campo faz, vai transformar aquela realidade. Eu tenho que ser um agricultor que tem que ficar só na enxada? Não! Eu tenho que ser um agricultor que pega na caneta, que pega na enxada, que pega no trator (Entrevistada "Girassol", 46 anos, Novo Cruzeiro-MG).

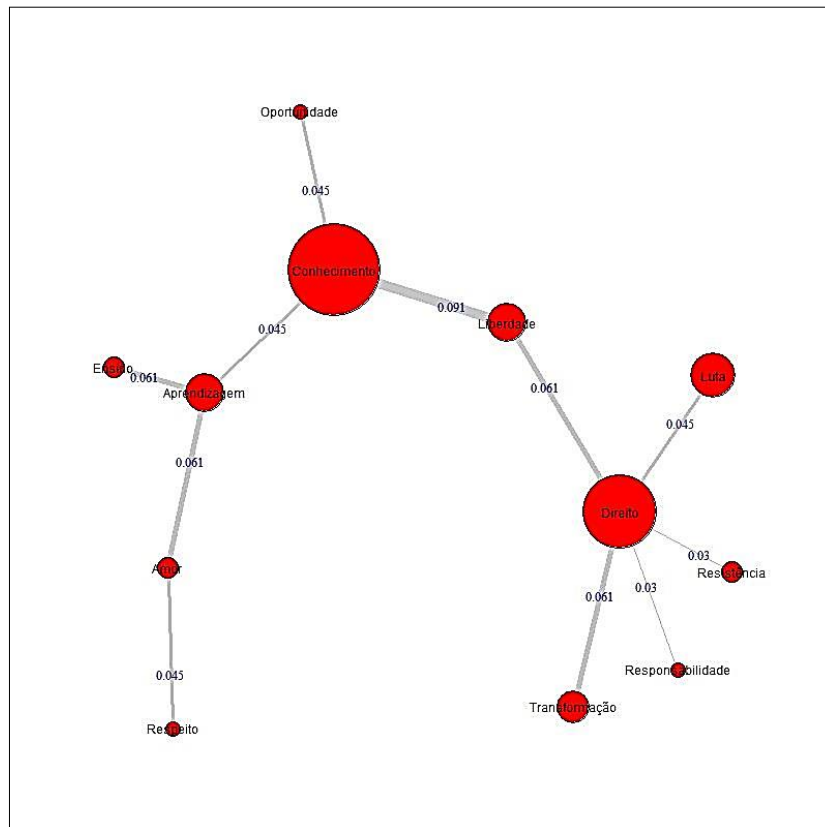
A trajetória de "Girassol" enfatiza a intermitência da trajetória escolar, marcada por desigualdades, dificuldade de acesso e negação do direito à educação. O ingresso no LECampo representou uma realização significativa, superando a aparente impossibilidade de conciliar seus múltiplos papéis como mulher, mãe, produtora rural, assentada e educadora. Como professora no assentamento "Girassol" demonstra seu engajamento com a juventude e com a educação do campo.

CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MULHERES CAMPESINAS SOBRE EDUCAÇÃO

As Representações Sociais construídas pelas mulheres camponesas sobre educação constituem um campo fértil para análise. Ao vivenciarem seus percursos educativos e retornarem aos seus territórios, essas mulheres trazem consigo novas perspectivas e conhecimentos que se entrelaçam com suas trajetórias e identidade camponesa.

A análise de similitude abaixo representa visualmente as conexões entre as palavras do TALP e permite inferir inicialmente como os conceitos se conectam e se estruturam em torno de ideias centrais. As palavras que apareceram com mais frequência no TALP são conectadas por linhas, e a espessura da linha indica a força da relação. Quanto mais central e conectado um termo está, maior sua relevância dentro do conjunto analisado. Vejamos:

Figura 03 – Análise de Similitude do TALP



Fonte: Iramuteq

Na Figura 03 podemos observar a centralidade da palavra conhecimento na análise de similitude, sendo o elemento com maior número de evocações. Isso sugere que o conhecimento é um elemento de maior importância nas Representações Sociais das mulheres sobre educação. Palavras como "Oportunidade", "Liberdade", "Aprendizagem" estão diretamente ligadas ao "Conhecimento", como se este precedesse, favorecesse, ou encaminhasse os demais.

Já a presença de palavras como: "Luta", "Resistência", "Responsabilidade" e "Transformação" estão ligadas a "Direito" que também tem um lugar de centralidade na imagem. Já as palavras "Amor", "Ensino" e "Respeito" aparecem mais isoladas, no entanto, ainda que com menor força, podem representar valores importantes para essas mulheres.

Para Jodelet (2015), as Representações Sociais são "um pensamento constituinte, em geral latente, que conjuga ressurgências do passado, empréstimos aos quadros de experiência coletiva – ambos mediatizados pela comunicação – e informações diretamente colhidas no vivido pessoal" (2015, p.225). Nesse sentido, o contexto social, cultural, histórico e situacional desempenha um importante papel na formação, significado e função das Representações Sociais. As representações não emergem no vazio, mas são construídas e compartilhadas em conjunturas específicas, que moldam suas características e influenciam a forma como são utilizadas para interpretar o mundo e agir sobre ele.

Antunes-Rocha (2012) elucida que quanto mais olhamos para o passado no processo de constituição das Representações Sociais, mais estáveis serão os elementos percebidos de sua composição, e que quanto mais para o presente direcionamos nosso olhar, mais diversos e instáveis serão esses elementos percebidos. Dessa forma, ao serem convidadas a refletir sobre a educação em suas vidas, as mulheres camponesas participantes desta pesquisa revisitaram suas histórias, resgatando experiências e memórias significativas, "construindo e reconstruindo seus saberes nas possibilidades e limites de suas trajetórias individuais e coletivas" (Antunes-Rocha, 2012, p.152). Esse processo de (re)apropriação permitiu que elas tomassem consciência não de tudo que vivenciaram, mas daquilo que suas memórias selecionaram como marcas importantes de sua trajetória educativa. Partindo da análise de similitude, organizamos abaixo as Representações Sociais de mulheres camponesas sobre educação como "Conhecimento", "Direito", "Luta", "Liberdade" e "Transformação".

4.1 Conhecimento

Para falar sobre educação, as participantes da pesquisa dizem sobre o conhecimento aprendido, construído e experienciado ao longo da vida. Conhecimento é aquilo que se aprende e que se é ensinado. O conhecimento é um elemento da representação social sobre educação que se constrói a partir das experiências de cada mulher com a família, com a comunidade, com a escola, com os amigos, com os Movimentos Sociais, com a universidade, com a religião, dentro dos diferentes contextos nos quais elas estão inseridas.

O conhecimento é sempre narrado a partir da relação com o outro, sob uma perspectiva de coletividade. Nunca é solitário, isolado ou individual. Além disso, o conhecimento é construído, transmitido, acumulado, reorganizado e ressignificado ao longo do tempo. Logo ele é movimento. Por ser movimento ele influencia e é influenciado pelas vivências dessas mulheres. A dialética entre conhecimento e prática diz sobre o estar e a ação delas no mundo como campesinas, filhas, esposas, estudantes, professoras, profissionais da educação, militantes, etc.

Gardênia diz sobre o conhecimento aprendido nas diferentes vivências que ela teve: na Inglaterra estudando inglês, na região amazônica brasileira e na América Latina junto de outras mulheres, em Salvador, em uma comunidade na Chapada Diamantina-BA e, posteriormente (até os dias de hoje), em uma comunidade rural em Morro do Pilar-MG como campesina, mãe e professora. Ela entende esse processo como educação. Vejamos:

Conhecimento para mim é vivência. É quando você, através da prática, através de uma coisa que você está experienciando, aí você está conhecendo. Conhecimento tem a ver com experimentação, com essa vivência, com essa coisa mais física mesmo, do ambiente também (Entrevistada Gardênia) .

Nesse mesmo sentido, Tulipa explica como compreende a educação na sua vida pelo conhecimento aprendido de uma forma abrangente, nos diferentes espaços sociais e papéis que ocupa. Ela também contrapõe:

O conhecimento tem que ser geral, porque a educação, para mim, não foi só os meus estudos com a formação como professora, educadora. Foi a formação como mulher, como filha, essa formação como humana. Então conhecimento geral é que faz nós como seres humanos (Entrevistada Tulipa).

A fala apresentada revela uma representação social de educação como um processo social,

amplo e abrangente, que vai além da educação institucionalizada. O conhecimento, nesse contexto, é compreendido como algo que engloba diversas dimensões da vida humana, e não apenas o conteúdo ensinado nos livros e nas escolas.

Vale ressaltar que a educação compreendida como esse exercício do desenvolvimento humano permeia a nossa história desde muito tempo, manifestando-se em diversos espaços e momentos da vida, como o trabalho, a família, o lazer e a religiosidade. Saviani (1994) resgata essas origens quando diz que a educação praticamente coincide com a própria existência humana, à medida que o ser humano se distingue da natureza ao produzir sua própria existência, enfatizando que a educação é o processo que possibilita ao ser humano se apropriar da cultura e do conhecimento historicamente acumulados.

No entanto, no mundo ocidental pós Iluminismo, no século XVIII, a educação ganhou contornos institucionais, sendo atribuída como função principal da escola e dos educadores, demarcando novas formas de se pensar e compreender a função social da educação na contemporaneidade. Contudo, a institucionalização da educação não se concretizou de maneira uniforme em todas as sociedades. Em diversas culturas, especialmente nas não ocidentais, a prática educativa assumiu contornos sociais distintos, originando experiências educacionais relevantes que questionam a hegemonia da cultura escolar tradicional.

Nesse sentido, a análise do conhecimento como representação social de educação para mulheres camponesas exige considerar as particularidades de seus contextos sociais e culturais. Suas experiências educativas, enraizadas em práticas cotidianas e saberes tradicionais, podem oferecer perspectivas para a compreensão da educação para além dos modelos convencionais.

Melissa inicia sua narrativa descrevendo seu trabalho na roça desde a infância e como compreende esse conhecimento, da “lida” como educação.

É muito importante a gente estar relatando sobre a vivência, a vida e a educação na vida de nós mulheres camponesas que, muitas vezes, ela é vista de uma forma... Não pensada como educação, né? Só que eu li aquela lida com a agricultura, aquela lida com a produção, a forma de produzir, para mim já era uma educação. Era uma forma de estar trabalhando com a educação ali desde a infância com a gente (Entrevistada Melissa).

Eu trabalhava lá em casa mesmo na roça, colhendo frutas, produtos, porque já sabia a importância disso, vendia na feira para pagar as minhas passagens, sem precisar dos meus pais estarem se preocupando com isso. Então foi uma coisa que eu fui aprendendo e colocando em prática, né? Ia para a feira, vendia e guardava, sempre tive isso bem em mente (Entrevistada Melissa).

Para Saviani (1994), o trabalho não se limita à dimensão produtiva, mas abrange também a dimensão educativa. Ao transformar a natureza, o homem aprende sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as relações sociais. O trabalho, portanto, é um processo de construção do conhecimento, de aprendizagem e desenvolvimento humano.

É nesse mesmo cenário que Girassol traz para o desenrolar da sua narrativa a fotografia abaixo, para dizer sobre o trabalho no campo como princípio formativo:

Imagem 01: Ilustração da entrevistada Girassol



Fonte: acervo da pesquisa

Essa foto aqui, a gente buscando adubo orgânico para a horta da escola, na fazenda do vizinho aqui. Então, para mim é muito importante, porque a forma que nós ganhamos com a alimentação saudável, a educação alimentar, já trazendo aí os produtos orgânicos para a nossa escola e ensinando aos nossos alunos a importância de não usar agrotóxicos e investir na adubação orgânica (Entrevistada Girassol).

Dez das treze mulheres trazem as experiências da infância para falar sobre educação e reforçam os conhecimentos aprendidos juntos dos pais. Para Moscovici (2015), a análise das Representações Sociais, diante da dificuldade de rastrear a origem das concepções ao longo do tempo, busca identificar os "primeiros princípios", "ideias propulsoras" ou "imagens" que operam

como verdades nos textos e opiniões. “Todos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, pré-concepções (Moscovici, 2015, p.242).

Nesse sentido, Rosa demonstra que educação antecede a escola e que é uma construção que se inicia no seio familiar, através do conhecimento sobre o que se deve ser.

Eu vou começar falando aquela frase de Paulo Freire, que não tem como não falar: “A leitura do mundo precede a leitura da escrita”. A minha educação começou desde o meu contexto familiar mesmo, sabe? Com os meus pais sempre me ensinando o que eu deveria ser, uma pessoa de bem, né? Então esse primeiro contato com a educação foi nesse ambiente familiar mesmo, né? (Entrevistada Rosa).

Essa visão, a luz dos dizeres de Paulo Freire, enfatiza a compreensão do mundo e permite dizer que o conhecimento advindo das experiências familiares e sociais precede aquele construído a partir do contato com a escola. Reconhece-se a importância do quadro social na construção de conhecimentos, significados e valores (como ser “uma pessoa de bem”), que antecede o ler e escrever. Abaixo uma das fotografias que Rosa utilizou nesse contexto para dizer sobre a educação em sua vida:

Imagem 02: Ilustração da entrevistada Rosa



Para Rosa, a família é reconhecida como o principal agente educador, responsável por apresentar à criança o "caminho", com valores morais e éticos e que contribui positivamente para a sua vida em sociedade. O conhecimento opera como um elemento importante na própria definição de pessoa.

Para Moscovici (2015), as Representações Sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do sujeito desde a primeira infância, “desde o dia em que a mãe com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o bebê” (Moscovici, 2015, p108). Para o autor, as compreensões que a família tem da criança modelam sua personalidade e “pavimenta” o caminho para a socialização.

Assim como Rosa, muitas mulheres usaram fotografias de suas famílias, sobretudo dos pais, para enunciar sobre educação em suas vidas e o conhecimento advindos dessas relações. Magnólia tem a mãe como a primeira referência de valorização da educação:

E a primeira foto que eu separei, ela também tem a ver com o meu primeiro contato, no despertar de ser professora, que é a foto da minha mãe. Eu e minha mãe. Por que? Desde pequena, a minha mãe trabalhava de serviçal na escola e eu sempre a acompanhava. [...] uma recordação que eu tenho muito forte, é que ela sempre falava comigo sobre a importância que era estudar. A essa altura, os meus irmãos já enfrentavam dificuldade para estudar (Entrevistada Magnólia).

Imagem 03: Ilustração da entrevistada Magnólia



Falar sobre a relação conhecimento e família evidencia o lugar do afeto nas Representações Sociais dessas mulheres sobre educação. Para Arruda (2011):

Não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender. Afetos são, por tanto, ingredientes incontornáveis da dinâmica intrínseca às Representações Sociais. Identificá-los, acompanha-los, é perseguir esta dinâmica sem se restringir à investigação das atitudes (Arruda, 2014, p.44).

Tulipa fala sobre o incentivo e cobrança dos pais diante dos estudos, dos afazeres escolares e da importância de respeitar o professor, como esse segundo lugar de conhecimento. Sua fala exprime o conhecimento como necessidade e caminho para superação material. Posteriormente, ao relatar sobre a relação que deveria ter com a professora, ela diz sobre conhecimento como lugar de autoridade e respeito:

Porque o incentivo que eu tinha o tempo todo era dos meus pais. Eles nos aconselhavam e sempre conversavam muito. Eles falavam das dificuldades da vida e falavam... Eles usavam os exemplos de pessoas que desistiram dos estudos e o que elas estavam fazendo nesse momento que elas desistiram. Das consequências. Então eles ensinavam a gente, muita coisa de prioridade. Então não pode faltar a aula, se não for um motivo sério. Você tem que comparecer todos os dias, então você só vai faltar se estiver muito doente. O sentimento e o respeito com o professor: o professor ali é a segunda mãe, você tem que respeitar como tal. Então era sempre respeitar, não queria receber nenhuma reclamação aqui. Então esse diálogo era contínuo e era o incentivo que a gente tinha (Entrevistada Tulipa).

Ainda sobre família, Melissa sintetiza no pai “tudo que aprendeu para além da escola”. Ela discursa sobre o conhecimento advindo do trabalho do campo, das lutas travadas junto de Movimentos Sociais, a resistência e resiliência no enfrentamento de questões pessoais e a possibilidade que deu aos filhos de escolher seus caminhos. Esse recorte da narrativa costura o conhecimento a outras representações como luta, liberdade e transformação, que trabalharemos mais à frente:

Essa foto ela representa pra mim a pessoa referência na minha educação, que é meu pai. Então assim, essa foto representa tudo que eu aprendi para além do que a escola poderia oferecer, com a pessoa do meu pai... que foi com as lutas que ele enfrentou nos movimentos sindicais, o trabalho na produção agrícola juntamente com minha mãe; os desafios na questão da saúde mas resistindo para sustentar a

família, o incentivo que ele deu para nós filhos (mesmo não tendo condições financeiras para ajudar na formação) e a liberdade que ele deu para gente escolher o que e onde estudar. Essa é a primeira foto que representar o pilar na minha educação (Entrevistada Melissa).

Imagem 04: Ilustração da entrevistada Melissa



Fonte: acervo da pesquisa

Como podemos perceber, na narrativa de Melissa e nas análises trazidas até o momento, o conhecimento aparece sempre associado à aprendizagem. Tanto na filosofia, como na psicologia da educação, a aprendizagem é tida como um processo complexo e multifacetado, que vai além da aquisição de informações. Aprender envolve a construção de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a transformação do indivíduo. Na psicologia, a luz de Vygotsky, a aprendizagem é um processo social e colaborativo que ocorre através da interação do indivíduo com o meio social e cultural em que está inserido. Ele enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é resultado das interações sociais e da internalização de ferramentas e signos culturais, como a linguagem. Nessa perspectiva, Gardênia ressalta o conhecimento aprendido durante suas viagens:

A gente estava em Rondônia, quando a gente tomou essa decisão, aí fomos para Manaus, fomos Roraima, Venezuela, Colômbia, Equador e Peru. Então, assim, é também uma forma de estar estudando, é uma forma de não estar conectada com escola, mas estar conectada com o conhecimento, né? Então foi uma experiência incrível para mim. Foi uma experiência de estudo, né? Estudo com o corpo todo,

né? Lendo, provando, cheirando, sentindo na pele... (Entrevistada Gardênia).

Nesse sentido, as mulheres trouxeram diferentes momentos e espaços para discorrer sobre conhecimentos e aprendizagens. Lírio descreveu brevemente sua experiência na Educação Básica, mas detalhou suas experiências no teatro e como compreende a importância das mesmas no seu processo educacional:

Muito dessa coisa de querer me envolver em alguma coisa, aí os meninos falaram: “Tem grupo de teatro e tal”, convidaram a gente para ir. Aí eu falei: “Vou. Vou lá ver como que é esse trem”. Aí eu fui, estava lá. Não teve um motivo, sabe? Eu queria me envolver em alguma coisa. Acho que é uma parte também, assim, foi importante para a minha formação enquanto ser humano também, sabe? Aprender a conviver em grupo, estar ali com outras pessoas diferentes, né? Então, tinham pessoas que eram LGBT, né? Pessoas negras, né? (Entrevistada Lírio).

Porque tudo foi construindo para eu estar aqui hoje, sabe? Porque eu não considero a educação só lá na escola, entendeu? Eu também tenho esse lado meio artístico, então eu vou encaixando assim (Entrevistada Lírio).

Imagem 05: Ilustração da entrevistada Lírio



Fonte: acervo da pesquisa

Quando perguntada sobre a importância desta foto para representar a educação em sua vida, ela respondeu que “eram nesses momentos que eu me sentia bem, que me formou na diversidade, então era um momento que me fortalecia muito, sabe? ” (Entrevistada Lírio).

A experiência de Lírio no teatro é a como parte fundamental de seu processo educacional,

demonstrando que o conhecimento não se restringe aos espaços formais de ensino. O teatro representa aqui um espaço de aprendizagem e desenvolvimento humano, no qual ela pôde aprender a conviver em grupo, interagir com pessoas diferentes e fortalecer sua identidade.

Em uma retórica, Azaleia diz que, de todos os espaços onde ela convive, não é na escola o lugar de maior aprendizado:

(...) “mas onde você mais aprende?”, na Associação da minha comunidade. É onde eu tenho aquele aprendizado que mais me toca (Entrevistada Azaleia).

Agora, dentro da Associação, sou eu e eles, a comunidade. E aí, assim, a experiência, a vivência daquelas pessoas é algo que eu, particularmente, acho fantástico (Entrevistada Azaleia).

Camélia usa os Movimentos Sociais para expressar como o conhecimento e o aprendizado desse espaço de formação trouxeram para ela perspectiva de vida:

Aí em 2008 eu comecei a participar mais, fazer parte dos grupos de base, passar a formação, pegar o material e passar a formação pras famílias e participar dos encontros estaduais e municipais. Aí tinha formação em, nessa época estava acontecendo a formação em Montes Claros, aí eu ia também aos finais de semana e participava. Aí que eu comecei, assim, a entender, assim, que eu não tinha que sair de casa, que eu não tinha que sair do meu lugar, que eu não tinha que negar a minha origem pra eu ser esse alguém na vida. Aí comecei a ler: “Nossa, tanta coisa que dá pra mim fazer” e comecei mesmo, assim, a ter mais perspectiva de futuro a partir desse engajamento mesmo no movimento. E minha família também... (Entrevistada Camélia).

Como Camélia, outras mulheres trouxeram o conhecimento e as aprendizagens dos Movimentos Sociais para aludir sobre educação. Margarida traz a importância dos Movimentos Sociais na sua educação e como eles foram importantes na construção do seu “olhar”, da sua formação. Educação e movimento sindical estão intrinsecamente ligados. O sindicato representa para Margarida um espaço de convivência, aprendizado, luta e subsistência. A conexão é tão profunda que ela não consegue dissociá-las e traz a presença do sindicato na sua árvore genealógica quando fala dos pais, tios e irmãos. O sindicato, nesse sentido, faz parte da sua trajetória pessoal, educacional e profissional, constituindo, sobretudo, identidade:

Para mim não dá para separar realmente, porque o movimento sindical, naquele momento, através das suas lutas e do seu percurso ela me proporcionou o estudo, a formação, porque querendo ou não, o período que eu saí de casa e fui morar com

meus irmãos, boa parte do sustento veio dos meus irmãos que já trabalhavam no sindicato. Da minha ligação, da ligação do meu pai enquanto social, então era a instituição que primeiro tinha contato, então eu passava as tardes, eu estudava de manhã no Ensino Médio, à tarde eu estava no sindicato. Seja para poder lavar o copo que o pessoal chegou e bebeu, eu estava lá, era meu contato geral. Então, educação, toda a minha trajetória educacional e movimento sindical, elas estão fundidas, para mim. Na minha percepção, no meu olhar, eu não consigo falar de formação, Ensino Médio e licenciatura sem dizer do sindicato, o sindicato perpassou (Entrevistada Margarida).

Imagem 06: Ilustração da entrevistada Margarida



Fonte: acervo da pesquisa

Dentre as fotografias que Margarida trouxe, a imagem 06 para mencionar essa importância descrita acima. Nela, Margarida não aparece objetivamente na foto. No entanto, ressaltamos que, a partir do conhecimento construído dentro do movimento sindical, a mesma se percebe como sujeito coletivo, reconhecendo-se como parte de um todo, com lutas, objetivos e projetos de sociedade em comum.

Adentrando ao universo da “leitura da escrita”, quanto à educação institucionalizada, Antúrio descreve a leitura que fez do seu ambiente social, ainda quando criança, e como usou o conhecimento escolar e a avaliação desse conhecimento na forma de provas e notas, para ocupar espaços de notoriedade dentro da escola:

E aí eu percebi que eu não era branca, não era filha da funcionária do banco, não era filha disso ou daquilo, mas eu conseguia com nota. Eu conseguia com as notas, então ficava estudando, eu achava bom e eu gosto de estudar. Então eu achava gostoso aquele negócio de receber a nota, aquela sensação da avaliação, eu ia muito bem (Entrevistada Antúrio).

De um outro lado, Margarida ressalta como a falta da escola no campo, de 5° a 8° série (hoje do 6° ao 9° ano), impactou seu aprendizado:

E aí eu lembro que na 5ª série, no mês, a gente estudava dois ou três dias, mas o restante a gente tentava, ia muitas vezes à pé, mas era aquilo você chegava no 2º horário e saía um horário faltando. Então, se eram 5 horários, você estudava três horários e acabava perdendo muito. Eu lembro que eu fiquei muito defasada nas matérias, porque você já sai da 4ª série, né, não era tão adiantado. Eu nunca fui tão adiantada na escola, mas eu lembro que a minha dificuldade piorou ainda mais nesse período. E aí, hoje, eu acho que tem a ver com essa questão do transporte, da dificuldade do transporte que a gente tinha de não estar ali todo dia, tirando a dúvida com o professor. Ou mesmo o cansaço, porque andar 10km a pé, uma criança de 11, 12 anos, com caderno, com chuva, com sol. Chega na escola está suado, cheio de poeira, senta. Você está naquela agitação e você não tem o mesmo raciocínio de estar ali tranquilo (Entrevistada Margarida).

Essa narrativa revela como a dificuldade de acesso à escola e permanência, devido a fatores como situação das estradas em período de chuva, tempo de deslocamento, qualidade do transporte escolar e cansaço, impactam a construção do conhecimento e a experiência educacional de mulheres camponesas. Ela evidencia a relação entre conhecimento, educação e as condições de vida no campo e coloca luz sobre a importância do acesso, da frequência e do apoio docente na construção do conhecimento. Além disso, sutilmente ela revela a importância das condições de vida e do bem-estar físico e emocional para o aprendizado.

Conectada à experiência de Margarida, Antúrio trouxe para sua narrativa uma foto tirada durante sua pesquisa de mestrado, de uma criança camponesa dormindo no transporte escolar, no deslocamento escola-casa. Vejamos:

Imagem 07: Ilustração da Entrevistada Antúrio



Fonte: acervo da pesquisa

Analisando as narrativas, observa-se que, a maior parte das participantes descrevem inicialmente a experiência escolar até a 4^o série em escolas do campo, em suas comunidades ou em comunidades próximas e, posteriormente, passam rapidamente pelo Ensino Fundamental II e Médio, ou de forma direta para a inserção na Licenciatura em Educação do Campo. Para aquelas que precisaram ir para a cidade para estudar devido à falta de escolas no campo, esse período tem marcas negativas e que não possibilita, ou as limita, expressar sobre conhecimento, aprendizagens, experiências.

Antúrio conta que, para ir até a cidade estudar, precisou obrigatoriamente trabalhar:

E aí eu fiz de 5^a a 8^a. Foi uma época que eu sofri muito, porque eu entrei na adolescência, aí eu saí lá da fazenda, eu vim para a cidade. Eu vim só! Eu passei em seis casas. Eu vou te falar, graças a Deus, que eu passava nessas casas e eu não ficava. Porque, na época, eu me sentia muito mal, porque meu pai falava que eu não era legal, porque eu não ficava nas casas. Mas sabe como era eu ficar nas casas? Eu tinha que trabalhar de manhã para estudar à tarde! (Entrevistada Antúrio).

Nesse mesmo sentido Camélia relata:

E quando eu fui pro sexto ano, ainda não tinha transporte escolar que pegava a minha comunidade, então eu tive que vir pra cá, pra Jenipapo. Pra mim foi um dos momentos mais complicados, porque tipo... Eu nem, nunca tinha vindo aqui, aí tive que morar aqui. Fui morar na casa de um parente porque era o único jeito de

continuar estudando (Entrevistada Camélia).

Percebemos que, mesmo diante de um cenário desafiador de escolarização, as mulheres camponesas resistem na busca por conhecimento e avançam nos níveis de ensino. Muito desse movimento se deve à valorização da escolarização pela família.

Serge Moscovici, no estudo da teoria das Representações Sociais, pontua que o conhecimento se constrói a partir de duas diferentes fontes, denominadas de universos consensuais e reificados. Para Sá (1995), o universo reificado é caracterizado pelo conhecimento científico, estrutura-se em torno de objetividade, lógica e metodologia rigorosa; e o universo consensual baseia-se no senso comum e nas interações cotidianas, nos quais o conhecimento é coletivo e legitimado por grupos sociais. Embora distintos, não são hierarquizados (um não é superior ao outro). O universo reificado pode influenciar o consensual, enquanto o consensual ressignifica o reificado. Para Moscovici (2003) e Sá (1995), essa dualidade reflete como as sociedades equilibram rigor analítico e dinâmicas sociais, moldando interpretações do mundo de forma complementar.

Dito isso, adentramos na Licenciatura em Educação do Campo, momento e lugar de (re)construção de conhecimento, narrada pelas mulheres sempre de forma afetiva e transformadora.

Imagem 08: Ilustração da Entrevistada Magnólia



A Licenciatura em Educação do Campo representa para essas mulheres o novo: vivências novas, conhecimento novo, outra visão de mundo, ao mesmo tempo em que reconhece, legitima e dialoga com suas trajetórias e experiências anteriores. A transformação se dá a partir daquilo que se é, que se sabe, que se vive... É diálogo com sua realidade, como podemos observar na fala de Magnólia:

Então, a nossa capacidade de compreender as subjetividades, porque no LECampo a gente já... Eu acho que os textos que a gente lê vão desconstruindo... Na verdade, é um processo de construção e desconstrução, né? É uma leitura que você consegue ler questões da realidade (Entrevista Magnólia).

Ela descreve o LECAMPO como um espaço de "construção e desconstrução" do conhecimento. Diante do novo elas foram tensionadas a transformar Representações Sociais já estabelecidas. Apesar do tensionamentos, elas conseguem encontrar em seus sistemas de significados referências para ancorar os seus desafios (Antunes-Rocha, 2012). Essa dinâmica parte da valorização dos saberes dos povos campestres, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas teóricas e metodológicas para uma análise crítica da realidade. Segundo a entrevistada Magnólia, "o LECampo traz a formação acadêmica, ele traz junto a formação política e que é, realmente, um encantamento que eu tenho, muito grande. É o que me fez, de fato, continuar caminhando" (Entrevistada Magnólia).

O conhecimento construído no LECampo também permitiu a essas mulheres uma releitura das suas vivências, (re)significações de processos, memórias, relações e, conseqüentemente, um tensionamento de suas identidades:

Não sabia. Eu achava que eu era moreninha, eu achava que meu cabelo com química tinha sido uma escolha. Eu achava que meu estilo de vestir tinha sido uma escolha. Eu fui me descobrindo mulher, preta, pobre no LECampo. Porque, até então, eu não me via assim. Eu achava que eu estava correndo atrás do que? Eu não sei. Para chegar aonde? Não sei onde eu achava que eu ia chegar. Então isso eu devo ao LECampo (Entrevistada Antúrio).

Para Ribeiro e Antunes-Rocha (2019), há um movimento em que contexto, informações e atitudes pressionam os sujeitos a produzir sentidos e, nesse movimento, as vinculações auto e heteroatribuídas aparecem, são aceitas, ou rejeitadas. Antúrio relaciona LECampo-conhecimento-

transformação-identidade. Ela compreende que o curso possibilitou sua descoberta como "mulher, preta, pobre", uma leitura de marcadores sociais de gênero, raça e classe que se interconectam e influenciam suas experiências de maneira singular, a exemplo do cabelo alisado e da sua forma de vestir. Aquilo que era tido como natural agora é lido sob uma perspectiva interseccional.

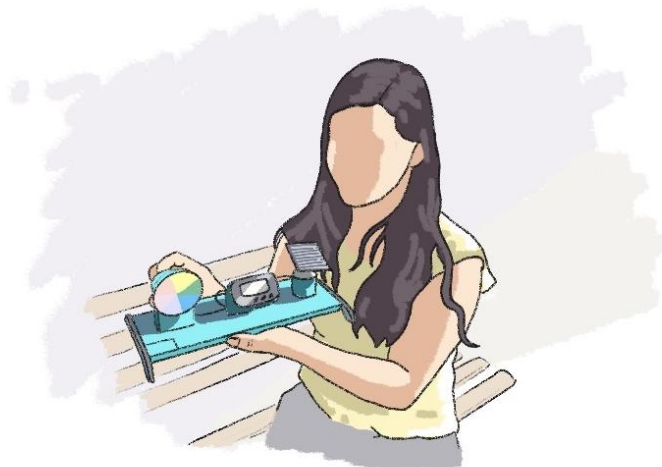
No mesmo sentido, Lírio ressalta a sua participação em um grupo de leitura de mulheres em Araçuaí:

Foi muito através das leituras que a gente fazia. Entrou nessa coisa do colorismo, enfim. Porque antes eu não sabia que era, meu pai é branco e tudo mais. Então eu não sabia que era, mas vivi alguns preconceitos muito velados, meu cabelo e tal. Nunca diretamente por conta da minha cor, nunca percebi. Então... Acho que é um processo de construção de identidade também, sabe? Mais do que vir do interior, sabe então vem de toda essa construção. Mas aí mais do que me entender como aquela mulher que vem do interior, que tem essa coisa do campo também, eu me descobri como mulher negra, né? E aí é mais um preconceito associado. É isso, eu ainda estou no processo de descobrir (Entrevistada Lírio).

O conhecimento configura-se como um espaço de reflexão e (re)significação da própria história. O acesso ao conhecimento permitiu a ela a compreensão acerca de experiências de preconceito que ela havia vivenciado de forma velada.

Retomando, o LECampo representa também a possibilidade de se apropriar de outra forma do processo de ensinar-aprender. Melissa, que cursou Ciências da Vida e da Natureza no curso, relata como ela passou a ver o ensino de ciências de uma outra forma, aprendendo e ensinando para além dos livros:

Imagem 09: Ilustração da Entrevistada Melissa



Fonte: acervo da pesquisa

Essa foto representa o ensino de ciências na minha vida, a forma diferente de ver o ensino de ciências, de ver as possibilidades de trabalhar a ciência na escola, na sala de aula, de entender que a ciência não é somente teoria e não é somente prática de teoria, mas a ciência dá pra você no dia a dia com o aluno, na lida né? Da rotina dele dá pra você utilizar a ciência, a tecnologia. Foi onde eu descobri que a ciência ia para além do que eu tinha aprendido nos livros da escola. Outra forma de visualizar a ciência. Foi no início do meu curso LECampo, na aula do professor Juarez (Entrevistada Melissa).

Adentrado na prática profissional das mulheres camponesas, a maior parte delas professoras, Hortência relata que, sendo a única do corpo docente da escola formada em Licenciatura em Educação do Campo, tem uma prática diferente junto dos estudantes (uma prática que compreende a especificidade do estudante que vêm do campo):

Como os professores, eu sou a única pessoa da escola que fiz Licenciatura em Educação do Campo, os professores não tem aquele conhecimento sobre a licenciatura, sobre a formação, como trabalhar com o aluno do campo né? Um trabalho diferenciado com o aluno do campo. Então, pra eles, eles trabalham como se estivessem trabalhando com qualquer aluno, entendeu? E a gente tenta mudar um pouco essa visão, mas não é fácil não, é meio complicado (Entrevistada Hortência).

Hortência atribui ao LECampo o conhecimento que lhe permite exercer sua função de diretora e professora sob uma outra perspectiva. No mesmo sentido, Rosa relata que também percebe uma diferença na sua prática e que isso se deve ao curso:

(...) isso, é uma outra vivência. Que eu também só puder aprender a ver depois que eu entrei no LECampo. Então eu não a julgo. Porque se eu não tivesse conhecimento do LECampo, se eu não tivesse entrado no LECampo, eu também não teria essa visão. Eu ia continuar tendo a mesma visão que eu tinha (Entrevistada Rosa).

Nesse mesmo contexto, através da fotografia abaixo, Girassol trouxe sua experiência como professora em um Assentamento com seus alunos:

Imagem 10: Ilustração da Entrevistada Girassol



Fonte: acervo da pesquisa

Essa aqui é nós trabalhando no projeto de plantar mudas do MST com o objetivo de plantar 100 milhões de mudas em 10 anos. Então, isso daqui também é educação ambiental, o reflorestamento com frutíferas ou com outras árvores nativas. Tem sido muito importante nos nossos trabalhos para conseguir devolver um pouquinho à natureza aquilo que a gente retira dela (Entrevistada Girassol).

Ainda sobre LECampo-conhecimento, fazendo um paralelo entre sua infância, os preconceitos sofridos e sua prática hoje, Azaleia discorre sobre como percebe a Licenciatura nesse processo.

E essa questão do preconceito dentro da escola ela não se dava e, pelo menos na minha concepção até hoje, ela não se dá apenas por parte dos alunos: às vezes é por parte dos próprios educadores. E aí é no sentido de ignorância, ignorância no sentido de não saber ou de não ter tido uma formação que permitisse reconhecer esses povos que, historicamente, foram excluídos desse processo de educação como sujeitos de direitos. E, assim, foi movida por esse sentimento e por essas vivências também que eu entro na Licenciatura. E ela me faz ver a educação com outros olhos (Entrevistada Azaleia).

Diferente da maior parte das participantes, da pesquisa Margarida não atua hoje como professora, mas já exerceu essa função anteriormente, além de atuar em cargos de gestão na Secretaria Estadual de Educação. Ela percebe o LECampo como uma experiência que mudou sua vida. O conhecimento construído além de orientar sua prática profissional, reelaborou também sua

prática social:

Um divisor de águas. Acho que a licenciatura me trouxe um amadurecimento para a vida, além de uma formação profissional, acadêmica, com uma robustez gigantesca. Junto com ela também uma formação de pessoa, de social, de conhecimento e de poder olhar para uma situação social e poder colaborar, entendeu? (Entrevistada Margarida).

Antúrio, que começou sua narrativa sobre educação a partir do LECampo, ressalta como ter compreendido o conhecimento como “poder” foi a ferramenta para a leitura, o diálogo e o trânsito social:

A chave para eu estar aqui, a chave para os diálogos, a chave para eu transitar nos lugares sou eu ter compreendido que conhecimento é poder, mas não para eu ir para lugar nenhum nessa perspectiva pessoal, mas eu conseguir melhorar de vida como sujeito coletivo; como pessoa inserida numa comunidade; que eu não quero ficar sendo oprimida e não quero ser opressora. Que talvez lá [menção ao seu passado] eu quisesse esse lugar, que é o lugar de quem fazia isso comigo e eu não sabia (Entrevistada Antúrio).

Para as mulheres camponesas, ter estudado, ter formado, ter conhecimento é também uma conquista. Essa conquista aparece sempre no coletivo: é familiar, é do movimento, é do povo camponês. Tulipa, ao dizer sobre a formação de três professoras em sua família, ilustra a importância do conhecimento como uma conquista para a classe trabalhadora. A educação, nessa conjuntura, configura-se como um presente e que se traduz na narrativa em novas oportunidades, autonomia, sabedoria, melhores condições financeiras e a possibilidade de construir um futuro melhor para si e para sua comunidade.

Então foram três professoras formadas dentro da família, daqueles que não conseguiam concluir os estudos e que sempre repetiam que a única que eles tinham a nos oferecer eram os estudos. Então isso era um presente que a gente estava dando para eles e dando para nós mesmas ao mesmo tempo. Então a conquista foi essa (Entrevistada Tulipa).

Imagem 11: Ilustração da Entrevistada Tulipa



Fonte: acervo da pesquisa

Para as mulheres camponesas, o conhecimento é compreendido como um processo dinâmico e coletivo, construído a partir de diversas experiências e vivências. Ele se manifesta nas relações familiares, no trabalho, nos Movimentos Sociais e nas práticas cotidianas, transcendendo a educação formal. No entanto, a Licenciatura em Educação do Campo opera como um espaço de (re)construção dos conhecimentos, assim, no plural, e que valoriza os saberes e vivências camponesas, promovendo uma formação crítica e engajada. O conhecimento é utilizado como ferramenta de transformação individual e coletiva, permitindo a essas mulheres ressignificar suas identidades, desenvolver autonomia, empoderar-se e atuar de forma crítica e engajada em seus contextos sociais.

4.2 Direito

A educação, reconhecida como direito social fundamental na Constituição Federal de 1988, ultrapassa a mera previsão legal. Conforme argumenta Dallari (2017), sua condição de direito fundamental está intrinsecamente ligada aos compromissos internacionais assumidos pelo país, além de seu imperativo ético e jurídico. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece a educação

como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento individual, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É importante ressaltar que a Constituição Federal não é o único marco legal a contemplar a educação como direito. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também a abordam, reforçando a importância da educação no ordenamento jurídico brasileiro.

Ademais, a trajetória para o reconhecimento da educação como direito universal foi árdua e marcada por intensas lutas sociais, conforme destaca Haddad (2012). Historicamente, a educação no Brasil foi um privilégio restrito a uma parcela da população. Somente após a mobilização e o tensionamento promovidos pelos Movimentos Sociais é que se consolidou a compreensão da educação como um direito fundamental de todos.

Apesar dessa compreensão legal, Haddad ressalta um quadro de desafios para a educação pública no que se refere a universalização do acesso e a qualidade do ensino:

(...) não se atingiu a universalização da oferta pública dos serviços educacionais, visto haver limites na sua acessibilidade, para setores da sociedade, em virtude das suas condições de renda, raça e local de moradia, indicando que há pouca aceitabilidade e adaptabilidade. Estamos, portanto, muito longe de cumprir com o direito humano a educação (Haddad, 2012, p.209).

O reconhecimento normativo do direito à educação, contrastado com as frequentes lacunas em sua efetivação, somado à historicidade do campesinato e da educação do campo no Brasil, constitui o contexto a partir do qual se busca compreender o direito como representação social de educação para mulheres camponesas.

As primeiras narrativas materializam de forma direta as relações visualizadas na análise de similitude, apresentada no início do capítulo e correlaciona conhecimento e direito e direito com luta. Vejamos:

Direito tem que estar atrelado ao conhecimento, porque se a gente não tem conhecimento do nosso direito ele fica invalidado, né? Então a gente precisa conhecer todos os nossos direitos e a gente precisa lutar por eles (Entrevistada Tulipa).

Quando a gente fala em direito na educação é porque, a partir do momento que você adquire conhecimento, você começa a conhecer os seus direitos e você começa a saber como lutar por eles. Como fazer valer os direitos que você tem

(Entrevistada Orquídea).

O conhecimento, no discurso de Tulipa e Orquídea, capacita o indivíduo a identificar situações de violação de direitos, opera como um instrumento que precisa ser (re)conhecido e utilizado para que o seu direito possa ser efetivado. Abaixo “Tulipa” ressalta como o Sindicato de Trabalhadores rurais foi importante na vida da sua mãe e operou como um espaço de acesso e decodificação do conhecimento os direitos trabalhistas. Além disso, ela reconhece no discurso abaixo a identificação como parte de um grupo que lhe confere identidade e representação:

De início, quando criança, mãe sempre levava a gente naquelas reuniões grandes, então aquilo para mim era uma festa de adulto e eu estava ali no meio. Era uma festividade, não compreendia tanto. Só que aí, conforme a gente vai crescendo e entendendo, eu fui vendo que a minha mãe, por ela ser uma pessoa mulher, da zona rural, trabalhadora rural, ela era muito inocente sobre seus direitos e seus deveres. E ela sempre falava isso para a gente: que no Sindicato ela estava aprendendo muita coisa para deixar aquela inocência, né? Aquela inocência de não compreender o nosso papel dentro da sociedade. Ela mostrava o quanto aquilo fazia bem para ela, então ela sabia que tinha algo que representava a gente ali (Entrevistada Tulipa).

Assim como o sindicato aparece na narrativa de Tulipa como esse lugar de construção de conhecimento e compreensão dos direitos trabalhistas, as Comunidades Eclesiais de Base vão aparecer na narrativa de Girassol na compreensão do direito à terra:

Que aí era uma época que a gente tinha as CEBS, que eram as Comunidades Eclesiais de Base que a igreja trabalhava. Então fazia leitura bíblica e a gente estava trabalhando muito na época, eu me recordo de eles falando, eu tinha 10 anos nessa época já. Era a questão da Terra Prometida que está lá na história de Moisés. E aí então eles trouxeram esse relato junto com a realidade que a gente estava vivendo: “Olha, se você não tem terra, você também pode ir para a terra prometida, para a terra que corre leite e mel” (Entrevistada Girassol).

Aos 10 anos, Girassol já participava dessas discussões e compreendeu que o direito à terra era um direito fundamental e que sua família e amigos precisavam buscar por ele, assim como o povo de Moisés buscou a Terra Prometida. A narrativa destaca a importância da igreja e das CEBS como espaços de aprendizado e mobilização, nos quais a leitura da Bíblia articulada com a realidade social, possibilitou a compreensão do direito à terra.

Nesse sentido, Margarida também discursa sobre como a sua escola, na infância, funcionava

como sede para discussão das condições de vida e dos direitos da sua comunidade. Nesse caso, a escola está ligada ao exercício da cidadania e à luta por direitos.:

Imagem 12: Ilustração da Entrevistada Margarida



Fonte: acervo da pesquisa

É muito engraçado porque eu tirei uma foto da minha primeira escola, eu separei. Porque é uma parte muito importante. [...] E aí hoje a escola que eu estudo é um símbolo, porque aquela escola era o que mantinha a comunidade viva. Tinha desde a celebração, tinha desde as reuniões de organização da associação comunitária, que fazia a cobrança do poder público sobre a estrada, sobre uma cesta básica para as pessoas da comunidade que estavam precisando, de uma forma geral (Entrevistada Margarida).

Então eu acho que a educação ela, desde o princípio na minha vida, esteve ligada com a questão do social; da organização daquela comunidade como um social. Porque sempre teve uma cobrança de: “A gente precisa de escola, a gente precisa de uma escola que olhe para a gente”. E, embora a gente ainda esteja em 2023, a gente sabe que ainda é uma luta e vai ser, eu acho, pelos próximos 50 ou 100 anos (Entrevistada Margarida).

Assim como Margarida, outras mulheres descrevem situações da infância e da adolescência em que levaram elas a compreensão do direito. Melissa fala sobre a atitude da mãe, frente ao fazendeiro, diante da desigualdade salarial entre homens e mulheres na execução do mesmo

trabalho prestado:

Ela chegou para o fazendeiro e falou que ela não iria, no dia de receber o pagamento, que ela não iria receber menos que o meu pai, porque onde a enxada dele passou, a dela passou também, então ela tinha que receber por igual. Então, assim, foi o último dia que ele pagou eles dois, o mesmo valor, e dispensou. Então, assim, eu achava tão bonito ver aquilo, aquela garra, aquele jeito de falar dela, sabe? Tão forte. Então foi uma das formas que me incentivou a estar lutando, sabe? Estar indo atrás dos meus direitos. Aí ela participava de encontro de mulheres no sindicato. Então foi todo um processo de aprendizado também para nós, sabe? (Entrevistada Melissa).

Para Paulilo (2016), essa situação decorre da valorização social do homem como “chefe de família”, ficando o trabalho da mulher em plano secundário e sendo sua remuneração uma “ajuda” a composição do orçamento familiar.

Então quando ela me conta tudo que ela viveu de humilhação, eu choro mesmo, porque eu me sinto no lugar dela. E aí, conforme ela foi aprendendo, ela foi aprendendo a se defender, aprendendo a lutar pelos seus direitos, a se posicionar. Porque tudo, antes, a mulher tinha que calar e ouvir, ela aprendeu que não. Ela tinha o direito de falar, direito de ser ouvida, direito de se posicionar (Entrevistada Melissa).

Na narrativa de Melissa percebemos que as construções sobre direito e luta partem de situações concretas, do aprendizado a partir do dia a dia do campo, tensionados por situações diversas, a exemplo da exploração no trabalho, a desigualdade de gênero, a vivência no sindicato.

Lorenzoni, Seibert e Collet (2020, p.27), ao tratar da organização das mulheres no campo, ressaltam justamente o fato do feminismo camponês popular não nascer das teorias, ou dos centros acadêmicos, ou de grandes discursos políticos, “mas nasce das experiências das mulheres camponesas por transformações concretas na vida delas, do campesinato e da classe trabalhadora”.

A narrativa de Melissa revela como as Representações Sociais sobre direitos e também igualdade de gênero são construídas na experiência de mulheres camponesas. A mãe, ao confrontar o fazendeiro, demonstra a força e a clareza na defesa de seus direitos, valores que são transmitidos e internalizados pelas filhas. A experiência relatada a inspira a seguir os passos da mãe, engajando-se na busca por seus direitos e por uma sociedade mais justa.

Essa e outras narrativas, ilustram os dizeres de Moscovici (2011) sobre o desenvolvimento das Representações Sociais: “nossas representações de nossos corpos, de nossas relações com

outras pessoas, da justiça, do mundo, etc. se desenvolvem da infância até a maturidade” (Moscovici, 2015, p.108).

Abaixo Melissa narra a relação conhecimento-luta-direito diante de uma luta travada contra uma mineradora nos arredores da sua comunidade. Ela descreve a leitura que fazia diante da operação da mineradora, da compreensão da violação direitos que os produtores estavam sofrendo (inclusive seu pai) e da necessidade de tomar atitudes como denunciar, torna público os danos, reivindicar do poder público uma tomada de decisão e lutar por justiça:

E aí também, nesse processo aí, voltando um pouquinho e recordando, quando eu estava mais ou menos no ensino fundamental, do sexto ao oitavo, instalou uma mineradora na comunidade, né? Foi uma empresa de granito e era na propriedade ao lado da propriedade do meu pai. Acontece que essa mineração, os rejeitos eram o pó, o pó que saía das pedras ia caindo na propriedade do meu pai. E acabou que foi matando os plantios, né? Matando a produção. Então para a gente foi um período bem tenso, porque foi quando a gente teve que ir atrás e denunciar, denúncia anônima porque a gente recebe ameaças, né? Até a gente conseguir que a mineradora se retirasse do local. Então, assim, foi um processo bem tenso e também, eu falo, foi um processo de aprendizado que contribuiu com a minha educação. Porque eu via o que estava acontecendo, o que estava fazendo para a comunidade e como a comunidade não conseguia reagir sobre aquilo. Então era a importância de saber sobre seus direitos e sobre o mal que estava causando e eles não sabiam! Então foi quando a gente ficava fazendo conversas, a gente ficava informando, até mesmo para eles terem noção do que estava acontecendo, sabe? (Entrevistada Melissa).

Apesar de reconhecer que naquele momento ela era esse sujeito “detentor” do conhecimento, Melissa enfatiza a compreensão da dimensão coletiva do direito. O discurso acontece no plural, usa-se “a gente” para dizer sobre a luta travada e a retomada do direito de produzir em um ambiente saudável, equilibrado, sem danos ao alimento e a saúde da sua comunidade. O direito, nesse sentido, revela-se como um instrumento de ação coletiva, capaz de promover a transformação da realidade.

Passamos a tratar da questão de como o direito foi construído a partir da ausência, daquilo que não se tinha, que era preciso lutar. Na contextualização desta pesquisa como a negação de direitos é histórica quando se fala da população campesina e nos relatos abaixo podemos perceber como isso opera nos sentidos e significados da educação, reforçando a direito como conquista social e não como mera concessão.:

Direito me vem à mente o direito à dignidade humana, direito à terra, direito à

educação. Porque, historicamente, esse foi um direito negado. Não a todas as populações, mas a um grupo específico, que a gente pode inserir os camponeses, os povos indígenas, as próprias mulheres. E quando ela vem, quando a pessoa percebe essa educação como um direito e consegue adentrar nesse direito é, sem dúvidas, um divisor de águas na vida da pessoa (Entrevistada Azaleia).

Tem um grupo de pessoas que nós, esses agricultores, esses pequenos agricultores, não tenhamos acesso a essas questões, justamente, para ficar para outra classe, para ficar para outros. E também para a gente não sair da mesmice nossa, não crescer. Acho que seria isso (Entrevistada Melissa).

Azaleia enfatiza que a educação, quando reconhecida como um direito e acessada, representa um divisor de águas na vida das pessoas. Aqui também há um elo com a educação como transformação ela, ao dizer sobre “divisor de águas” sugere que a educação transformar vidas. Logo, a educação, como direito, surge como uma ferramenta de empoderamento e transformação social, capaz de promover a inclusão e a igualdade. Melissa situa a negação de direitos como uma estratégia em uma luta de classes e dizendo, ainda que de forma subjetiva, que acessar direitos é uma forma de crescer, acessar lugares (materiais e simbólicos) e se (re)posicionar socialmente.

Em um outro enquadramento, expondo um espaço educacional castrador e opressor (escola-família-trabalho), da negação do direito de ser ensinado e de aprender, Antúrio descreve o silenciamento do seu irmão na infância:

“Seu irmão era rude”. Não, meu irmão não era rude. Meu irmão foi morto vivo, silenciado. Meu irmão não fala! Meu irmão não fala, porque meu irmão tomou medo de falar. Quando era pequeno perguntava: “Se não entendeu, então não fala não, porque você vai apanhar”. Então, assim, eu vi isso (Entrevistada Antúrio).

Na análise de Chauí (1995), a violência é frequentemente naturalizada, tornando-se invisível e constituinte do tecido social. A justificativa de que “ele era rude” funciona como um mecanismo de negação da violência sofrida, especialmente a violação do seu direito de expressão:

Em resumo, a violência não é percebida como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural. O mito da não-violência permanece porque admite-se a existência *empírica* da violência, mas fabricam-se explicações para denegá-la no instante mesmo em que é admitida. Mais do que isso, a sociedade não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas. Dessa maneira, a violência que estrutura e organiza as relações sociais brasileiras, por não ser percebida,

é naturalizada e essa naturalização conserva a mitologia da não-violência (Chauí, 1995, p.74).

Antúrio ressalta que, apesar de ter tido uma infância com o mesmo contexto escolar dos seus irmãos, ela vivenciou uma adolescência em um cenário político diferente:

Eu não tive nada de especial, muito pelo contrário, eu nasci no mesmo contexto de meus irmãos, mas eu nasci já pegando a década de 90. E depois eu fui me tornando adolescente e chegando no início da década de 2000 que foram décadas de mudança no Brasil (Entrevistada Antúrio).

Essas mudanças mencionadas por Antúrio são aquelas ocorridas a partir da legislatura 2003-2006, a exemplo dos discursos de valorização da educação, voltados à resolução do problema do acesso, da formação de qualidade e produção de conhecimento além da instituição de marcos legais e políticas públicas como ressalta Abreu (2010). Nesse mesmo quadro temporal e político, Camélia cita a importância das políticas públicas para sua família:

E o que mudou em minha vida? Nossa! Muita coisa! Assim, hoje, pra mim, é uma vitória muito grande eu estar trabalhando no Estado, com dois cargos efetivos e isso tudo: “Ah tá, não é assim também né?”. Tudo isso tem a questão de minha família, tudo isso, não esquecendo que só foi possível a partir dos governos do PT, das políticas públicas construídas nessa época. Porque o meu pai ele ficou 24 anos no corte de cana e todo ano, todo ano, oito meses no corte de cana e, assim, todo mundo lá em casa, assim, fomos criados trabalhando muito mesmo, muito, muito, muito pra a única coisa que conseguimos: não morrer de fome. Mas é muito trabalho... Trabalho pesado mesmo. E a partir de 2003... Nossa! (Entrevistada Camélia).

Para Molina, “o debate sobre políticas públicas, na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre com à ideia dos direitos” (2012, p.585), elas traduzem a ação do Estado em forma de programas que objetivam materializar direitos constitucionais, entre eles a educação, a saúde, o trabalho, a segurança, o lazer e a previdência social. Quando se fala em direito, se fala de coletivo: “um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais” (Chauí, 2000, p.334). Aí surgem programas como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Azaleia descreve direito tal como conhecimento: aquilo que se aprende e que se ensina. Ela descreve isso em um contexto intergeracional, relacionado com seus pais e filhos:

Hoje a minha filha está com 23 anos, meu filho está com 15, mas sempre foi uma educação pautada na questão do direito. Acho que muito por morar com meu pai, com minha mãe, com os meninos, a questão da valorização da terra. Porque o que não vinha de mim, vinha do meu pai ou vinha da minha mãe (Entrevistada Azaleia).

A construção de direito está associada ao que ela chama de “valorização da terra”. Essa valorização diz respeito a vida no campo, no assentamento em que moram, da compreensão e respeito aos ciclos da natureza, do plantar e colher, e de vivenciar isso porque se tem a terra. O "direito" está relacionado a uma visão mais ampla de direitos humanos, incluindo o direito à moradia, à justiça social e à dignidade.

Em um sentido próximo, Girassol fala sobre busca por uma educação que as qualifiquem para o que desejam ser no campo. Ela trata do direito em uma perspectiva de poder estudar, trabalhar, escolher e viver no campo:

E na educação, a escola de Direito, que é a escola que a gente está brigando para que possamos tê-la. É o direito de eu me qualificar para aquilo que eu quero ser no campo. É o direito de ter uma educação que sustenta a minha vida no campo. Que me dá a base, pelo menos, para eu poder continuar a minha vida no campo. É um direito meu, de campesina, querer estudar e continuar no campo (Entrevistada Girassol).

A expressão "no campo" reside principalmente na sutileza da relação estabelecida com o espaço rural, indicando localização, origem e pertencimento. Quando se enfatiza “no campo” (que aparece quatro vezes no trecho acima) demarca-se território. É um território simbólico, de identidade, cultura e saberes, mas também é um território material, que tem a ver com localização e formas de organização. A narrativa de Girassol converge com os princípios do Decreto nº 7.352/2010 na defesa de uma educação com identidade, com respeito à diversidade e projetos pedagógicos específicos e que tem como característica a indissociabilidade entre educação e território:

I.-Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II.-Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (Brasil, Decreto nº 7.352 de 2010).

Passamos a discorrer sobre como essa representação social de educação como direito opera na prática cotidiana das mulheres camponesas, enquanto professoras e/ou profissionais da educação. Camélia descreve como percebe um diferencial na sua atuação como professora dentro da escola, tendo como base a sua formação nos Movimentos Sociais e no LECampo:

Daí eu fui analisar minha própria prática, o que eu estava fazendo como professora do campo de língua portuguesa, com alunos do campo, na escola que tinha que ser do campo, né, o que eu estou dando conta de fazer lá. Assim, ainda... A gente faz uma diferença sim. Por exemplo, quando eu cheguei na escola estava sem transporte escolar, sem transporte porque não estava tendo repasse do Estado. Aí eu já cheguei e nós já fomos trabalhar, já fui trabalhar com os meninos sobre a questão dos direitos deles e tal... (Entrevistada Camélia).

Camélia revela a materialização da representação social da educação como direito no contexto da educação do campo, evidenciando a interconexão entre a prática pedagógica e a ação política. Em uma conjuntura similar, Lírio narra a tentativa de integrar a temática dos direitos da criança à sua prática pedagógica na educação infantil, mas também evidencia a dificuldade em transformar essa prática educativa em uma experiência crítica e emancipatória:

Então, por exemplo, dia das crianças vai ter agora, né, então preparar as atividades para o dia das crianças. Então eu pegava algumas coisas dos direitos das crianças e colocar isso. Mas muito aquela coisa, assim: você desenha, você pinta seu bonequinho aqui e representa o dia das crianças. Mas não tinha essa construção de direito, de mundo. Para mim era importante, porque eu estou com essa construção do ser humaninho, né? De seres humanos, então, minimamente tem que ter uma criticidade, né? Acho que é isso (Entrevistada Lírio).

A atividade de "desenhar" e "pintar" pode ser lúdica, mas não é suficiente, para promover a compreensão dos direitos e sua relação com a realidade social. Para Lírio, isso era muito importante e dada as barreiras institucionais ela se sentia presa a modelos tradicionais. Com relação a essa experiência, ela descreve os sentimentos dizendo que “dava um desânimo, dava uma decepção. Eu sou muito sonhadora também, sabe? (...). Então, você fica meio assim, meio perdido,

sabe? Você vê que a realidade é bem diferente, né?” (Entrevistada Lírio).

Apesar das contradições e dos desafios encontrados na Educação Infantil, essa experiência foi de muito aprendizado para ela, que inclusive trouxe fotografias da sua experiência profissional na Educação Infantil para manifestar sobre a educação na sua vida:

Imagem 13: Ilustração da Entrevistada Lírio



Fonte: acervo da pesquisa

Ainda nesse contexto, das práticas pedagógicas, Girassol trouxe uma fotografia de crianças lendo debaixo de uma árvore nos entornos da escola do assentamento. Ela compreende a escola como produto e produtora de direito. E, a partir disso, descreve como compreende esse direito na vida cotidiana da juventude campesina:

E na educação, a escola de Direito, que é a escola que a gente está brigando para que possamos tê-la. É o direito de eu me qualificar para aquilo que eu quero ser no campo. É o direito de ter uma educação que sustenta a minha vida no campo. Que me dá a base, pelo menos, para eu poder continuar a minha vida no campo. É um direito meu, de campesina, querer estudar e continuar no campo. (Entrevistada Girassol)

Imagem 14: Ilustração da entrevistada Girassol



Fonte: acervo da pesquisa

Para Caldart (2008), é preciso não perder de vista que a escola tem uma forma institucional e uma lógica de “educação” que tem em suas entranhas os mesmos condicionantes históricos das relações sociais que o projeto de Educação do Campo se coloca como desafio transformar. Nesse sentido, Girassol usa a expressão “escola de direito” para dizer sobre uma escola que na dialética entre que é e o que se deseja ser, tem como horizonte a garantia de uma educação de qualidade e, sobretudo, voltada para os interesses da vida no campo. O texto da conferência (Caderno I da coleção Por Uma Educação do Campo) frisa que “a escolarização não é toda a educação, mas é um direito social fundamental a ser garantido” e que, apesar das incontáveis experiências de educação não formal, é de direito uma educação escolar que atenda todos os níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o Ensino Superior.

Em direção a uma síntese, a narrativa de Melissa descreve a relação cíclica entre conhecimento-direito-luta:

Então, a partir do momento que você entende que aquilo é seu; que você tem direito aquilo, então você começa a se questionar: “Por que não eu ir atrás? Por que não vir até mim? Por que não eu não ir atrás?”. Então, quando você começa a

estudar, a ver que tem outras pessoas que têm essas mesmas indagações que você, você começa a ir atrás dos seus direitos, né? Então, assim, lutar, ir atrás dos seus direitos, buscar mais conhecimentos para estar ali tendo o que é seu, né? (Entrevistada Melissa).

Para Melissa, o conhecimento mobiliza o direito e este instrumentaliza a luta. Ela descreve como o conhecimento é ponto de partida para questionamentos do que lhe é de direito e a tomada de consciência é a ferramenta para reivindicação e instrumento de luta. A fala de Melissa demonstra também a perspectiva coletiva da compreensão do direito: a troca de experiências e a percepção de que "outras pessoas têm essas mesmas indagações" fortalecem a luta.

Por fim, o direito aparece no discurso das participantes majoritariamente no plural: revela-se a intrínseca ligação entre a compreensão de diversos direitos e a compreensão da educação como direito. Essa teia de direitos se entrelaça e se fortalece mutuamente. O reconhecimento da educação como um direito fundamental desvela a ligação conhecimento e uma vida digna, na qual a pluralidade de direitos se manifesta como um alicerce para a construção de um futuro mais justo e equitativo.

4.3 Luta

A luta é o resultado da construção de conhecimentos e da consciência dos direitos. É a ação concreta de "ir atrás", de "buscar", de "ter o que é seu". Para os povos do campo, e isso inclui as mulheres camponesas, o acesso à educação é historicamente limitado por fatores como distância, ausência ou precariedade de infraestrutura, discriminação, relações de trabalho e desigualdades de gênero. Nesse universo, cada passo em direção à escolarização representa uma vitória, um desafio às estruturas que perpetuam a exclusão. Vejamos:

Na educação a luta também é contínua, ela não para ela é diária, em todo instante. A gente luta o tempo todo para conseguir, para construir, para moldar, para construir, para desconstruir. Essa luta é precisa, ela é necessária para que a gente construa e desconstrua opiniões para poder melhorar a nossa educação (Entrevistada Girassol).

Para materializar essa luta, Girassol descreve os sentimentos envolvidos no processo de reivindicação e conquista do Ensino Médio no seu assentamento:

É um sentimento de que o governo não liga para quem é pobre, para quem tem necessidade de fato. Ele não está preocupado com quem está aqui no campo não. Porque se a gente teve essa necessidade de sair, de andar 300 km de Valadares a Belo Horizonte, para poder reivindicar uma extensão de série é um sentimento de impotência. Mas, ao mesmo tempo, é um sentimento que te motiva a lutar cada vez mais. Porque hoje a gente tem o resultado dessa luta! Imagina se a gente não tivesse colocado isso na pauta, se a gente não tivesse brigado? Literalmente, ter confronto corpo a corpo, a gente também não estaria com o Ensino Médio hoje aqui. Que é fruto de lutas, né? Que em 2000... De 97 até 2000 levou esse tempo para eles poderem liberar essa extensão de série (Entrevistada Girassol).

Luta aparece no discurso como um movimento contínuo e transcende a ideia de um evento isolado ou de uma ação pontual. Ela é uma ação orientada, uma forma de materialização da relação conhecimento-direito. Configura-se como um processo dinâmico em resposta às implicações do contexto social, político e econômico. Persistência e resistências são características implícitas na narrativa, quando Girassol diz que a luta não se esgota diante dos obstáculos e das dificuldades e o que a mantém viva é o desejo, a necessidade e a esperança de alcançar o direito.

Melissa descreve como construiu os sentidos e significados da educação como luta com seus pais. Para isso, ela descreve o processo de construção de uma EFA em Itaobim-MG:

Foi quando também surgiu uma Escola Agrícola no município de Itaobim e meu irmão foi estudar, né? Quando surgiu essa escola agrícola meu irmão foi. Quando ele foi teve um processo de uma luta pela propriedade, né? Foi uma luta com o padre, uma luta bem tensa de desapropriação. E aí meu pai estava sempre participando também, meu pai e minha mãe. Vendo aquela participação deles, né? E eles incentivavam a gente. Então eles saíam de casa, mas a gente sabia que estavam indo para um processo importante para a gente também, né? E aí, enfim, meus pais ajudaram e contribuíram para a construção dessa escola agrícola lá em Itaobim. E, assim, eles não ficavam dentro de casa, não! Então eu já cresci com a cabeça de que a gente não tinha que ficar dentro de casa, ficar o tempo todo ali trabalhando na roça, sabe? Que tinha outras formas de estar lutando, trabalhando, de estar aprendendo, sabe? (Entrevistada Melissa).

Ao acompanhar o engajamento dos pais na luta pela EFA, Melissa internalizou a ideia de que a educação transcende o espaço doméstico e o trabalho rural, abrindo caminhos para outras formas de luta, trabalho e aprendizado. Para Jodelet (2019, p.18), “considerar a subjetividade e suas ligações com as formas de participação social leva à exploração de novas dimensões da produção representativa, especialmente a do imaginário”.

Nesse mesmo sentido, Camélia narra a organização coletiva que ocupou as escolas e sede

da prefeitura diante da ausência de transporte para os estudantes do campo:

E aí a gente estava aqui no movimento aqui na cidade porque já tinha umas três semanas que o pessoal do campo não vinha na aula e tem aqui o caso da escola urbana aqui, que é escola do campo porque a maioria é da zona rural. Aí estava a Ave, outros companheiros aí, organizando, o pessoal da CPT, organizando pra parar a escola porque estava tendo casos de dar aula pra um aluno na turma, porque todos os outros eram da zona rural. Porque com essa nova lei aí, se tiver um aluno pode ter aula, daí vieram os pais, os alunos e paramos as escolas, não entrava ninguém, nem diretor e nem ninguém. Ocupamos as duas escolas urbanas e a prefeitura (Entrevistada Camélia).

As descrições de Melissa e Camélia são um retrato da luta como elemento que compõe as Representações Sociais da educação no contexto das comunidades camponesas. A organização de pais, alunos e membros da comunidade, com o apoio Movimentos Sociais e sindicais, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra (CPT), demonstra a mobilização de esforços em defesa do direito à educação. Ela evidencia a compreensão da educação como um direito fundamental a ser garantido pelo Estado. De forma mais subjetiva, Camélia também demonstra o lugar coletivo da escola: não se justifica um aluno presente diante de tantos outros sem oportunidade de ir para escola. Eis aqui um campo de disputa, onde se confrontam diferentes visões de educação e de escola.

Ainda nessa conjuntura de organização popular, Girassol narra o processo para criação da escola no seu assentamento, dos diálogos feitos com órgãos federais e da conquista reafirmada sempre que necessário. A escola emerge como um produto e ferramenta de luta:

Aí a comunidade se reuniu e foi para o INCRA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária que é responsável pelas áreas de assentamento. E aí eu costumo dizer, eu vou dizer o que eu disse na reunião anteontem, eu estava fazendo relatório da nossa escola lá em Valadares: nós temos o orgulho de dizer que a nossa escola não é do estado. A nossa escola é do assentamento, a nossa escola é do MST, porque no regimento da nossa escola e no PPP fica bem descrito assim: “A Escola Estadual da Fazenda Aruega foi criada pelo MST e pelo INCRA e é mantida pelo estado” (Entrevistada Girassol)

Imagem 15: Ilustração da entrevistada Girassol



Fonte: acervo da pesquisa

Antunes-Rocha (2012) ressalta como a luta pela terra através da ocupação, como é o caso do Assentamento Aruega onde Girassol vive, provocou rupturas em quase todas as dimensões da sociedade:

Nas últimas décadas vimos as mudanças tecendo sentido em várias direções. Na linguagem, nas artes, no cinema, na novela, na música, na economia, no Poder Legislativo, Executivo, Judiciário. Não seria diferente na escola. [...] No espaço rural, ela sempre esteve no espaço físico de alguém. [...] Aceitar e valorizar a experiência dos alunos da luta pela terra significa tirar a escola em termos físicos e simbólicos das terras do fazendeiro (Antunes-Rocha, 2012, p.160).

A criação da escola no Assentamento Aruega é um símbolo de resistência e autonomia para a comunidade, refletindo um projeto de educação e também de sociedade. O PPP da escola explicita sua origem e identidade, ambas fundadas na luta pela terra.

Sob uma outra perspectiva, a escola, enquanto espaço social, reproduz processos presentes na sociedade, incluindo preconceito e discriminação. Essa reprodução ocorre tanto no currículo oculto e nas políticas institucionais, quanto nas práticas pedagógicas e interações da comunidade escolar. Azaleia discorre sobre os preconceitos sofridos pelos alunos e como isso se torna pauta de luta nos Movimentos Sociais:

E às vezes na escola, isso aconteceu dentro da minha comunidade, os alunos sofriam de alguma forma um preconceito: pela forma de falar, pela forma que eles se vestiam, por chegar com barro ou com poeira. E dentro do movimento acontecendo essas discussões e tendo uma luta para que houvesse uma mudança (Entrevistada Azaleia).

A observação de Azaleia sobre o preconceito sofrido pelos alunos do campo corrobora a ideia de que a escola não é um espaço neutro, mas sim um local onde as relações de poder e as desigualdades sociais se manifestam. A discriminação baseada em características como a forma de falar e vestir revela como a escola perpetua estereótipos e preconceitos relacionados à origem social e cultural. Ela demonstra como os acontecimentos transbordam os muros da escola e se configuram como enfrentamento coletivo no contexto camponês. A luta contra o preconceito na escola se entrelaça com outras lutas, como a luta pelo acesso à educação e pela valorização da cultura camponesa.

Os Movimentos Sociais e sindicais e outras organizações coletivas aparecem nos discursos das mulheres associados à luta. Antúrio trouxe a imagem abaixo para dizer sobre a importância do Movimento Sem Terra e de outros Movimentos Sociais na sua formação:

Imagem 16: Ilustração da entrevistada Antúrio



Na imagem tem a Mafalda, uma famosa personagem de quadrinhos de um autor argentino chamado Quino. Ela é uma menina questionadora que representa a liberdade de pensamento e expressão e reflexões sobre emancipação feminina. As tiras do autor apresentam humor, ironia e refletem o quadro político e social argentino e mundial. Mafalda está vestida com a blusa do MST, um dos maiores Movimentos Sociais do Brasil, surgidos na década de 80 na luta por reforma agrária. Caldart (2003) demonstra como a luta por escola faz parte da luta pela terra:

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra (CALDART, 2003, p. 62).

As mulheres camponesas compartilham de símbolos e formas de expressão para dizer sobre a educação como luta. Um desses símbolos é a bandeira. Ela foi trazida em diferentes fotografias, em diferentes momentos das narrativas. Na foto abaixo Melissa descreve sob o seu olhar a importância do Encontro Mineiro de Educação do Campo (EMEC) e dos Movimentos Sociais:

Imagem 17: Ilustração da entrevistada Melissa



Fonte: acervo da pesquisa

Essa aqui, ela é do EMEC que teve na UFMG. Ela representa as portas para os outros Movimentos Sociais; para entender e conhecer os outros Movimentos Sociais, ver a união desses movimentos e a possibilidade que esses movimentos têm para os jovens do campo. A importância desses movimentos no campo e a importância de estarem dentro das universidades, a luta que eles tiveram dentro da universidade. Entender sobre a primeira turma, o quanto os movimentos atuaram na construção do LECampo para que as outras turmas tivessem continuidade no curso. A turma pioneira, vinda de movimento social, ela representa isso, esse movimento, a coletividade (Entrevistada Melissa).

A narrativa de Melissa destaca o EMEC na UFMG como um espaço de convergência e fortalecimento dos Movimentos Sociais, especialmente para os jovens do campo. A universidade nesse contexto é compreendida como um território de luta, onde se articulam demandas e se constroem estratégias para a transformação social. A trajetória da primeira turma do LECampo, composta por integrantes de Movimentos Sociais em 2005, é apresentada como um marco histórico, simbolizando a superação de barreiras e a abertura de espaços para a educação do campo no ensino superior. A ênfase na coletividade e na união dos Movimentos Sociais ressalta a importância da ação conjunta na luta por educação. Ela também deixa implícita a continuidade dessa luta, desse movimento dentro da universidade.

Aqui entra um outro ponto importante presente na narrativa das mulheres camponesas: o LECampo como uma luta e uma conquista dos Movimentos Sociais do campo. A menção à "luta que eles tiveram dentro da universidade" destaca o acesso à educação superior como um direito conquistado por meio da mobilização social. A trajetória da primeira turma citada por Melissa também foi reconhecida e narrada por Azaleia:

A licenciatura, na minha concepção, ela só existe porque tiveram pessoas antes de mim que lutaram para que todo esse processo acontecesse. E aí eu reflito muito, compartilho com algumas pessoas mais próximas que, de repente, essas pessoas que construíram, ajudaram na construção dessa licenciatura, pessoas que nem estão mais aqui, e, muitas vezes, pessoas que nunca tiveram a oportunidade frequentar o banco da universidade, elas trabalharam para que eu frequentasse. E aí eu fico sempre muito com esse peso, parece, um peso bom, nos ombros, de que: "olha, eu estou aqui hoje" (Entrevistada Azaleia).

Azaleia evoca a memória daqueles que, mesmo sem acesso à universidade, pavimentaram o caminho para a existência do LECampo. A licenciatura é um legado da mobilização social, do

movimento por uma educação do campo, um testemunho da persistência e da esperança de gerações passadas. O "peso bom" a coloca como parte dessa luta, simboliza pertença e identificação, marca a responsabilidade compartilhada por esse legado. Assim como Azaleia, Antúrio reconhece a luta que antecede a oportunidade que ela teve de estudar em uma universidade pública como mulher campesina:

Eu não entrei pela porta da frente, eu entrei lá depois de muita luta. De luta mesmo e, sobretudo, em política pública pautada em um determinado período, com um determinado governo. Então eu levei um tempo para entender isso, sabe? (Entrevistada Antúrio).

Nesse mesmo sentido, fazendo uma analogia com o plantio, Rosa (que está entre as mais novas das mulheres entrevistadas) ressalta a importância da memória e do reconhecimento das lutas passadas, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de perseverar na busca por transformações, pois a educação do campo, assim como o cultivo, exige cuidado constante e renovação:

Uma coisa que eu vejo muito, por mais que a gente veja que têm pessoas que lutaram para isso, né, lutaram pela educação do campo. Então a gente vê que tem que ter mudanças, a gente vê que a luta é contínua, a gente vê que a sementinha já está sendo plantada, né? No nosso caso, assim, já até dando flores (Entrevistada Rosa).

Ainda no caso do LECampo e do plantio, Margarida fala sobre a representatividade da mística e relação entre educação e Movimentos Sociais:

E aí tem em 2011, eu trouxe uma foto que é do momento da mística, eu acho que é muito representativo no sentido dessa ligação. Educação e movimento, que está muito presente tanto na educação da licenciatura em Educação do Campo, como na minha formação. Porque quando se separa eu acho que... Caso separe, né, “Não, o movimento fica aqui e a licenciatura em educação fica aqui”, eu acho que a gente perde a alma da formação. Porque não tem como pensar uma formação de licenciatura em educação do campo, professores trabalhando com licenciatura em educação do campo, quando ela não olha para essa organização desse sujeito, para a vivência desse sujeito enquanto ser organizado, como ser que tem uma luta. Então eu acho que os movimentos trazem essa alma para a licenciatura e eu acho que foi o que perpassou toda a minha formação (Entrevistada Margarida).

Imagem 18: Ilustração da entrevistada Margarida



Fonte: acervo da pesquisa

A mística é um elemento central na organização e mobilização dos Movimentos Sociais. É difícil descrevê-la em palavras, uma vez que integra emoção, história, política, reconhecendo que a transformação social não se limita à razão e à força, mas também envolve o coração e a alma:

A linguagem das atitudes verbais e não verbais dos movimentos populares expressa o que são e o que querem estes sujeitos das mudanças sociais. Fundamentalmente, os movimentos camponeses, a partir do século XX, compreenderam que a totalidade das mudanças sociais não se realiza apenas pela força e pela inteligência, os sentimentos e a afetividade também fazem parte do projeto e não podem ser ignorados. A subjetividade de cada um torna-se objetividade no processo que efetiva a antecipação da utopia (Bogo, 2012, p.474).

Ela cria um senso de pertencimento e propósito comum, essencial para a coesão e a continuidade da luta. Para Bogo (2012, p. 475), ela é “a força da germinação que existe dentro da semente”. Ela é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre os que lutam: é a comunhão entre passado, presente e futuro. Para Margarida, a mística simboliza a relação entre universidade e movimento, lugares e experiências que ela descreve detalhadamente para falar da educação na sua vida. Para ela, a alma da formação consiste na compreensão do sujeito como sujeito coletivo, organizado, de luta e essa compreensão é materializada na relação descrita por ela.

Abaixo, a fotografia de uma mística trazida por Lírio para aludir sobre a educação em sua vida. A fotografia reúne produtos da roça (abóbora, mel, limão, doces, queijos, sementes) cartilhas, livros e a bandeira do movimento geraizeiro, símbolos da sua identidade, da sua trajetória:

Imagem 19: Ilustração da entrevistada Lírio



Fonte: acervo da pesquisa

As mulheres camponesas trazem a mística para falar de luta e usam a luta para contar sobre a educação em suas vidas. Para Antúrio o entendimento da mística tem um significado que retoma o passado e que coloca significado na sua ação presente:

Depois que eu fui entender o que era a mística, toda vez que eu estava na mística eram essas memórias que me vinham. Quando eu aprendi, eu nunca mais errei o braço, porque aquele braço tem uma força. Levantar o braço esquerdo tem uma força sem tamanho, aquilo ali eu via, eu pensava: “é pelos meus pais que não tiveram a oportunidade” (Entrevistada Antúrio).

A mística faz Antúrio trazer para a superfície os desafios vivenciados por seus pais e manifesta a responsabilidade e o desejo de honrar essas trajetórias. A educação como luta significa

a continuidade dos enfrentamentos que outras gerações tiveram, significa agir no presente com esperanças futuras.

Margarida descreve através de uma foto a participação no Encontros de Escolas do Campo e associa educação, luta e política pública:

Imagem 20: Ilustração da entrevistada Margarida



Fonte: acervo da pesquisa

É uma foto em Jaboticatubas, em 2012, no primeiro seminário da educação do campo estadual. Primeiro ou segundo? Primeiro. Discutindo as diretrizes. E eu acho que participar desse momento, estava ali enquanto UFMG, mas ao mesmo tempo como movimento, né? Naquele início de licenciatura, entendendo o mundo, vamos dizer assim, pedagógico, descobrindo pedagogicamente a educação do campo. E aí essa foto representa isso, eu acho que o meu primeiro... Primeiro não, eu acho que é o fortalecimento do meu contato, a nível estadual, com a luta da educação do campo como política pública, de fato. Eu acho que ele é a construção concreta da política pública da educação do campo no governo estadual (Entrevistada Margarida).

Para Margarida, a política pública, a exemplo das Diretrizes para a Educação do Campo no Estado de Minas Gerais, é um campo de disputa e reflete o anseio por um sistema educacional

que reconheça e valorize as identidades, saberes e práticas das comunidades camponesas. Esse campo de disputa pode ser explicado por Caldart (2008):

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição do confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente... E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito a esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. (Caldart, 2008, p.71-72).

Retomando o fato de a educação como luta mobilizar a prática profissional das mulheres, Orquídea exemplifica a partir da sua prática docente:

Falo que educação é luta, né? Não deixa de ser. E eu acho que vai ser uma luta que sempre vai estar em processo. Porque é através da educação que a gente luta por melhorar. Eu falo que é melhorar a vida da gente, a vida do outro. Igual, assim, por exemplo, o meu papel de professor: eu estou lutando para que aquele meu aluno também consiga ver as possibilidades que ele tem, a amplitude que a educação pode dar para ele. E é uma luta porque também para a gente ter, a gente tem que estar lutando para isso, né? A gente tem que correr atrás (Entrevistada Orquídea).

Como professora, ela luta para que seus alunos compreendam a educação como um caminho de superação, de melhoria e que tenham compreensão dos direitos, das possibilidades, dos horizontes pessoais e profissionais. Essa luta é cotidiana, da sala de aula, da prática pedagógica. Nesse mesmo sentido, Margarida exemplifica como o seu trabalho na gestão estadual das escolas do campo soma a luta pela educação do campo:

E aí eu falava com os meninos: “A gente tem, mas a gente tem acesso à educação e que acesso é esse? Eu acho que a Secretaria precisa perguntar: eu tenho todos os estudantes. Será que tenho todos os estudantes com acesso, mas será que é acesso com qualidade? Ou é simplesmente a possibilidade de estudar em alguma escola? Com a garantia de algum transporte, que eu não sei qual a qualidade desse transporte, saindo de casa que horas?”. Então eu acho que ainda precisamos chegar nessa discussão. E aí essa trajetória dentro da Secretaria me trouxe essa visão, essa aproximação com o chão pedagógico, do dia a dia árduo do professor que está lá, que muitas vezes tem uma ideia e muitas vezes tem recurso ou não tem recurso. Tem 30 ou 40 alunos dentro do chão da escola, muitas vezes um transporte que vai num dia e não vai no outro e ele não consegue finalizar o pacote pedagógico, pensar aquele projeto e ele, muitas vezes, não consegue finalizar. Então, hoje eu olho e vejo a trajetória: ele começou lá atrás, com aquela menininha, naquela escola pequena, multisseriada, com um único professor,

ligada à organização da associação comunitária. E, em outro momento, estava a nível estadual olhando para 500 e 600 escolas e olhando, gente, como eu posso colaborar com isso? (Entrevistada Margarida)

Margarida leva para a secretaria questionamentos sobre acesso, permanência e qualidade do ensino nas escolas do campo. Ela traz sua trajetória pessoal e educacional para tensionar a estrutura e contribuir para melhorias na gestão dessas escolas a nível estadual. As mulheres camponesas têm se tornado protagonistas na esfera pública, não apenas como receptoras de políticas públicas, mas como agentes transformadoras, politizando e mobilizando essas políticas de acordo com suas visões de mundo.

Quando falava sobre a Licenciatura em Educação do Campo, da aproximação com os Movimentos Sociais a partir da universidade e de ser perceber parte integrante e importante da luta por Educação do Campo, Antúrio diz que “quando você ganha um, você ganha, então você não perde ninguém, você ganha força, não é?” (Entrevistada Antúrio). A ideia de "ganhar força" retoma a ideia do sujeito coletivo trabalhada anteriormente, que mostra a vitória de um indivíduo fortalecendo o coletivo.

Nas narrativas, a internalização da luta como *modus operandi* nas mulheres camponesas configura-se como um elemento ontológico, tal como o trabalho, que molda sua existência e interação com o mundo:

Mas para transformar essa educação que a gente quer, ainda tem muito chão de luta. Muito chão para a gente lutar. Mas isso não é empecilho não, porque a gente já está acostumado a lutar. (Entrevistada Girassol).

Acho que a resistência é a palavra da educação do campo, então vamos lá mais um mês, mais um ano. (Entrevistada Camélia).

Lugones (2014) ressalta que a resistência não é o fim, ou a meta da luta política, mas o começo, a possibilidade. A resistência que constitui identidades, manifesta-se na perseverança cotidiana e na capacidade de transformar os desafios e obstáculos em força motriz para a transformação social. Essa internalização da luta, portanto, não apenas direciona suas ações, mas também redefine suas Representações Sociais.

4.4 Liberdade

A liberdade para mulheres campesinas emerge do constructo conhecimento-direito-luta. Está ligada a superação de violências simbólicas, intelectuais, culturais e materiais. Está também associado a conquista da autonomia. É sobre poder ser, poder ir, poder ficar, ter escolha.

A maneira como concebem liberdade como um elemento das Representações Sociais da educação é orientada pela necessidade de reagir a processos históricos de opressão e negação da diferença. Isso significa que liberdade está ligado a afirmação de direitos e ligada à luta contra a exclusão e à garantia do reconhecimento de todas como sujeitos de direito.

Girassol que teve muitos dos seus direitos negados e conviveu com os estereótipos negativos de ser uma militante de Movimentos Sociais e assentada da reforma agrária, reforça o lugar que a educação teve na sua vida, do processo de coragem, de empoderamento e superação construídos a partir do conhecimento:

A educação libertou Girassol dela mesma, sabe? Do medo de não ser ninguém. Do medo de não crescer. Do medo de não poder dar para os filhos algo melhor do que ela não teve. Então, eu tinha medo de tudo, hoje não, eu sei que posso tudo que eu quiser, basta eu querer e correr atrás desse sonho, dessa liberdade. Então eu aprendi que quanto mais eu aprendo, menos eu sei. Então eu tenho que buscar mais (Entrevistada Girassol).

Nesse mesmo contexto, Antúrio descreve o trânsito social e leitura de mundo que a educação lhe permitiu quando afirma que “eu sei claramente! E eu me sinto, assim, a pessoa mais rica que você puder entender, sou eu! Eu me sinto com condição de ir a qualquer lugar, conversar com qualquer pessoa, porque não tem uma incógnita” (Entrevistada Antúrio).

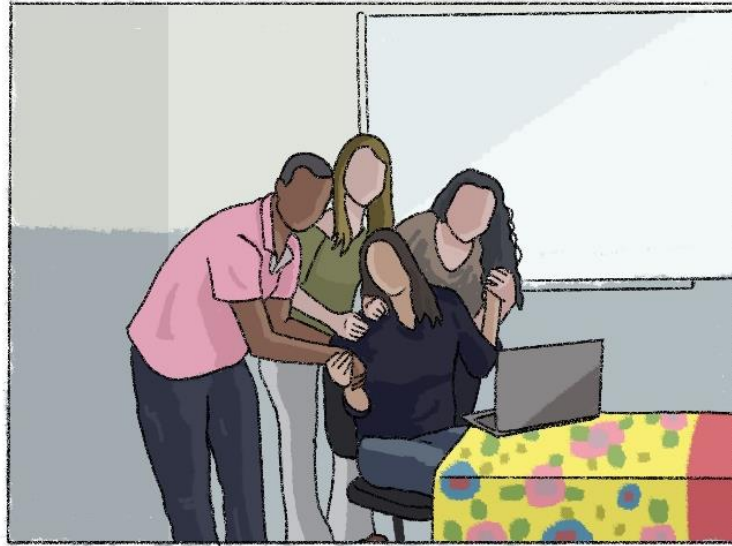
Para Freire (2022, p.15), “a ideia de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens para se libertar”. Quando Antúrio relata sobre não ter uma incógnita, ela alude ao enquadramento da leitura do mundo, da luta de classes, da identificação das contradições e das opressões. Freire defende que a educação como prática de liberdade deve capacitar os indivíduos a lerem o mundo de forma crítica, é dessa leitura que Antúrio se sente rica e se orgulha de hoje conseguir fazer:

Gente, entender essa engrenagem é importante demais! Depois que você entende, pronto, você ganha o mundo depois que você entende. Então eu sempre penso assim. E quando eu fico desanimada, porque o chão da escola não está bacana, não está bonito e não está fácil, sabe o que eu penso? É possível! (Entrevistada)

Antúrio).

A foto abaixo, trazida por Antúrio, é da defesa do seu mestrado. Ela traz o conhecimento institucional para exemplificar a conquista, a liberdade e a capacidade.

Imagem 21: Ilustração da entrevistada Antúrio



Fonte: acervo da pesquisa

Em um sentido compartilhado, Melissa também descreve esse trânsito material e simbólico e correlaciona conhecimento e liberdade com as questões de gênero:

Quando você estuda, quando você tem uma educação, digamos assim, então você entende até onde você pode ir, até onde você pode buscar, até onde você pode caminhar. Então, esse caminhar, seria a liberdade que você tem para estar transitando, né? Transitando entre conhecimentos, entre escola, entre universidade. Acho que seria essa questão da liberdade para você poder ir. Já mudando para outra questão, nós, enquanto mulheres, a gente pouco vai, justamente, por a gente não ter essa questão de liberdade. Isso seria outra liberdade, mas, enfim, a gente é limitada de ver essas situações, né? Então a partir do momento que você tem conhecimento, a partir do momento que você entende até onde você pode ir, então você vai, você busca, você estuda. Então você tem essa liberdade de estar indo, sabe? (Entrevistada Melissa).

Segundo Araújo (2017), os estudos sobre gênero apontam que a opressão da mulher resultado da negação de direitos ao longo da história e que dentre esses direitos negados, o direito

à educação se apresenta como um dos principais. Uma vez acessado esse direito à educação, permite-se a decodificação de outras negações, a exemplo da fala de Melissa. A educação, nesse sentido, permite a essas mulheres uma leitura crítica da realidade, que as capacita a identificar, discernir e questionar de forma interseccional a estrutura e as desigualdades vivenciadas, reorganizando inclusive sua prática profissional.

Para Orquídea e Rosa, a liberdade não é apenas a ausência de restrições, mas também a capacidade de agir e tomar decisões com base no conhecimento e na consciência dos seus deveres e direitos:

Quando você adquire conhecimento e você sabe dos seus direitos e deveres, você tem liberdade de escolha. Você consegue se libertar também de muitas amarras, porque através do conhecimento você consegue... Eu falo, principalmente, questões de senso comum mesmo, alguma coisa que a gente tem e que a gente traz consigo ou alguma coisa que a gente tem uma visão, a educação nos dá outra visão e nos dá uma liberdade, né? (Entrevistada Orquídea)

Eu acho que essa liberdade, a educação promove isso. Esse estar livre para escolher, antes de escolher, saber escolher o que a gente quer. A educação promove isso, nos leva a isso. (Entrevistada Rosa)

As amarras que Orquídea menciona são, no contexto da inferioridade, da dicotomia rural-urbano, moderno-atrasado, definida pela representação hegemônica urbana de sociedade e de desenvolvimento. Segundo a entrevistada, “porque a gente cresce com essa visão de que quem é do interior é inferior. É inferior de quem mora na cidade, é inferior de quem está lá morando na cidade, está fazendo uma faculdade (Entrevistada Orquídea).

Ela também enfatiza a diferença entre o "senso comum" e o conhecimento adquirido através da educação. Na sua narrativa o senso comum é limitado por tradições e preconceitos, enquanto a educação oferece uma visão ampliada e crítica da realidade.

Usando da sua realidade, Girassol relata como seu acesso à educação foi negado e como ela associa essa violência as forças de poder dominante na sua cidade:

E eu fiquei três anos interrompida, simplesmente porque um prefeito disse que a gente não precisava de escola, né? Porque a escola traz conhecimento, a escola liberta, então nós tínhamos que ficar presos na nossa comunidade sem ter assistência na educação. Então, minha mãe me colocou na cidade aos 12 anos. Eu tive que deixar a minha casa e olhar duas crianças para eu ter direito de ir fazer a quarta série (Entrevistada Girassol).

A interrupção forçada de sua escolarização, na consciência de que "a escola liberta", demonstra novamente a educação como um território de disputa. A insistência por educação diante dos desafios é também um ato de resistência, uma opção preferencial pela humanidade, como ressalta Martins (1989) e que desafia a ordem vigente e seus mecanismos de coerção e apagamento:

A opção pela libertação e pela constituição da humanidade de um homem marginalizado e degradado, destituído da possibilidade de se humanizar e de se libertar nas condições sociais, econômicas e políticas existentes é também a opção preferencial pela humanidade do homem. Nesse sentido não é mais opção preferencial pela ordem e pela sociedade que sobrevive pela coerção e pela exploração que desumanizam. É uma opção preferencial pela des-ordem que desata, desordenando, os vínculos de coerção e esmagamento que tornam a sociedade mais rica e a humanidade mais pobre. E ao desatar liberta (Martins, 1989, p.57).

Nesse protagonismo, Girassol também descreve a relação com a luta e as sensações que isso traz:

Essa educação que liberta e que transforma, é nesse caminho que a gente está construindo: eu posso ser, você pode ser, nós podemos ser juntas o que a gente quiser ser. Porque a liberdade permite isso, o sonho permite isso. E mais, a gente só vai conseguir isso lutando. Porque, sabe essa sensação de educação libertadora? Quando você começa a entender o que é educação e para que você quer educação, você liberta sua mente. O seu coração fica mais leve, mais cheio de paz e de harmonia. Então as pessoas que não estudam, de uma certa forma, Nayara, digamos, elas têm a mente oprimida ainda. É onde que Paulo Freire fala: que o oprimido que não consegue se libertar, o sonho dele é ser opressor. E quando você se libertou, que você vê o outro preso, cativo, você tem obrigação de ajudar a libertar aquele ali. Mas aí também tem a questão: eu só consigo libertar quem quer ser libertado. Aquele que não quer ser libertado, infelizmente, você não consegue levar ele junto. Porque tudo que você faça, ele vai estar vendado. Mas a gente luta para que um dia a gente consiga libertar esses cativos da educação, também, que a gente tem (Entrevistada Girassol).

A fala de Girassol traz muitas questões para superfície, entre elas a educação como um processo que expande as possibilidades do ser, permitindo que indivíduos e coletivos se reconheçam como protagonistas em suas trajetórias. Ela destaca também uma dimensão afetiva da compreensão de liberdade, pois reconhece a importância do bem-estar emocional na luta por transformação social. Girassol ainda dialoga com a obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, sobre os desafios postos a *práxis* junto de outros sujeitos oprimidos. Freire (2014) discorre em sua obra sobre o medo da liberdade vivenciado por que está imerso na engrenagem da estrutura

dominadora. O medo além de fazê-los sentir incapazes de assumir o risco da luta e da liberdade, os fazem negar o apelo de tantos outros a liberdade: “preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada” (Freire, 2014, p.47).

No entanto, como Freire, na relação luta-liberdade-transformação, Girassol traz prospecções de futuro, e no ato vivido a liberdade é também utopia e esperança. Ela afirma que “você pode colocar o seu sonho para que os outros sonhem juntos e você sonhar os outros sonhos junto do seu. É uma liberdade extraordinária que a educação do campo faz com a gente” (Entrevistada Girassol).

Ela ainda ecoa o anseio por um futuro onde os sonhos individuais se encontrem com as necessidades coletivas do campo, forjadas em profissões distintas. Nessa perspectiva, se reforça o sonho e utopia como projetos em construção, impulsionados por uma educação que liberta. “Uma educação que liberta você para você ser o que você quiser: engenheiro, médico, professor. Então é essa a liberdade que a gente deseja, continuar tendo e ampliando essa liberdade” (Entrevistada Girassol).

Ainda no sentido de esperança e de utopia, Gardênia trata a liberdade como projeção da sua *práxis* cotidiana, quando diz que “eu acho que através da educação, dessas vivências, dessa busca por informação, busca por formação, né? É que as pessoas podem chegar mais próximas da liberdade. Talvez. (Entrevistada Gardênia).

Essa educação como possibilidade narrada pelas mulheres na pesquisa, dialoga com o que hooks (2017) vai dizer sobre a educação como prática de liberdade, como um processo contínuo de busca por informação e formação, capaz de expandir horizontes e promover a autonomia individual e coletiva:

Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (hooks, 2017, p.273)

No mesmo contexto de possibilidades há também um cenário de desafios. Azaleia discorre sobre como compreende liberdade no ambiente pedagógico e dos limites da atuação profissional a depender da instituição educacional em que esteja atuando:

Dentro do contexto da educação eu fico imaginando que, por um lado, eu tive a oportunidade única de trabalhar em uma escola que é distinta do que a gente chama de escola regular. Uma escola que trabalha com a pedagogia da alternância e que nos dá uma abertura no sentido de fazer um trabalho realmente voltado a atender essas especificidades da educação do campo. Segundo algumas pessoas que eu tenho convívio e que trabalham na escola, e também trabalham na escola pública, muitas vezes essa “liberdade” não acaba acontecendo porque vem dentro de um currículo muito engessado (Entrevistada Azaleia).

A rigidez curricular e as limitações institucionais, contrastantes com a abertura pedagógica vivenciada por Azaleia em uma Escola Família Agrícola, revelam a complexidade da busca por autonomia, liberdade e transgressão no campo da educação. Antunes-Rocha (2012) ressalta a necessidade de uma transformação profunda na estrutura escolar, que historicamente atende a um grupo social específico, para acolher e valorizar a diversidade de sujeitos, entre eles sujeitos camponeses:

A escola como existe hoje foi criada para atender um determinado grupo social. Para tanto, estruturou seus processos pedagógicos, materiais didáticos, objetivos e formação de professores. Diante do desafio de lidar com esses sujeitos diferentes há muito que compreender e mudar (Antunes-Rocha, 2012, p.164).

A liberdade ancora-se em experiências de exclusão, discriminação e opressão. Ela se desdobra nas narrativas como um constructo social intrinsecamente ligado à educação e à luta por direitos. A objetivação da liberdade, está na capacidade de agir e tomar decisões conscientes, expandindo as possibilidades de ser e de transformar a realidade, o que na educação do campo está alinhado com a compreensão de protagonismo. As mulheres camponesas redefinem a liberdade como autonomia, transformação social e capacidade crítica, articulando liberdade com educação, conquista por direitos e luta política.

4.5 Transformação

A educação é narrada como transformação a partir do vivido, do movimento da própria vida. Ela está associada ao ganho de consciência, a leitura que se faz do mundo, ao desenvolvimento de novas habilidades, a superação de condicionantes materiais e simbólicas. No entanto, a consciência construída nesse processo de transformação também faz com que a narrativa aconteça a partir de uma perspectiva coletiva e envolve mudanças sociais, de estruturas, de

paradigmas, de valores, de normas, etc.

Há uma ligação entre conhecimento, conscientização e transformação. A educação, nesse sentido, fornece ferramentas para que as mulheres questionem de forma crítica à realidade, impulsionando processos de mudança:

Então, transformação vem depois de conhecimento, né? Porque o conhecimento ele transforma. Então, assim, não tem como você passar por todo um processo desse sem ele te transformar, sem ele te moldar. Então todo processo educacional que você passa, seja ele estudando na escola, seja ele aprendendo na agricultura familiar, seja ele aprendendo ali na lida mesmo sem você estudar na escola, é um processo de transformação. Então, assim, você se transforma. Então todo esse processo educacional é um processo de transformação (Entrevistada Melissa).

Tulipa trata a transformação como algo multifacetado, constante e dinâmico que ocorre por meio do aprendizado e das experiências vividas:

O conhecimento, a liberdade, a educação, tudo faz parte da nossa transformação. Diariamente, nós estamos nos transformando conforme o que a gente traz de aprendizado. No nosso dia a dia nós estamos em constante transformação. A gente pode mudar a linha de raciocínio a qualquer instante, então a gente tem que estar sempre aberto às transformações (Entrevistada Tulipa).

Essa perspectiva trazida por Tulipa sinaliza a capacidade de agência das mulheres camponesas, que se percebem como sujeitos ativos na construção de suas trajetórias, abertas à mudança e reorganização de suas realidades.

Para expressar sobre transformação, as mulheres relatam, majoritariamente, sobre o conhecimento formal, institucionalizado. O LECampo é, para as mulheres camponesas, a objetivação desse movimento de mudança e que resultou em algo diferente do que era antes. Abaixo, o início da narrativa de Antúrio, que escolheu falar sobre a sua vida a partir do LECampo:

O LECAMPO mudou a minha vida de tal forma que a minha vida subdivide no antes e no depois do LECAMPO. Então, assim, o LECAMPO na minha vida foi um divisor de águas. E o que eu acho mais interessante é que eu não tinha clareza disso, não foi algo que eu fui lá: “Vou ali buscar, porque promove isso”, não. Eu não sabia. Eu acho isso muito importante para mim. Então eu sempre falo que eu renasci em 2010, quando eu entrei na LAL, né, no LECAMPO, na turma de Língua, Arte e Literatura, na turma de 2010 (Entrevistada Antúrio).

Imagem 22: Ilustração da entrevistada Antúrio



Fonte: acervo da pesquisa

Antúrio trouxe a foto acima da preparação para sua formatura. Ela ressalta a intensidade e o impacto da experiência no LECampo, que transcendeu a expectativa de uma formação profissional e se tornou o marco na sua história. A expressão "renasci" tem, ao longo da sua narrativa, o sentido de uma nova existência, do despertar para uma nova consciência, uma nova forma de entender a realidade.

Esse movimento, que também é um movimento das Representações Sociais, “diz respeito a alterações na relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com a sociedade” (Antunes-Rocha, 2012, p.15). É nesse mesmo sentido que Azaleia, Gardênia e Rosa também narram suas experiências:

Acho que a UFMG foi o meu lugar, a Faculdade de Educação foi, sem dúvidas, um divisor de águas para mim enquanto assentada de reforma agrária, enquanto professora e enquanto pessoa eu aprendi muito dentro dessa faculdade (Entrevistada Azaleia).

E, assim, a gente chega no LECAMPO com uma visão e a gente sai de lá com outra totalmente ampliada (Entrevistada Gardênia).

O LECAMPO representa, para mim, uma nova visão de mundo. Não sei se é essa a palavra que eu diria, assim, para explicar, assim... Como é que eu vou dizer?

Mas é mudança, nova visão (Entrevistada Rosa).

Rosa também conta sobre como o LECampo possibilitou uma releitura do seu território como espaço de vida, de produção e reprodução e trouxe uma foto da sua formatura:

Transformou a minha vida. Ela transformou a minha visão, o que eu pensava em relação ao campo. Por mais que eu soubesse que aqui é um ótimo lugar, mas eu via aqui sem futuro. Eu falava: “Como vou falar no campo, se eu não tenho condições de me manter lá?”. E depois da Licenciatura em Educação do Campo eu vi que não, eu posso sim me manter no campo (Entrevistada Rosa).

Imagem 23: Ilustração da entrevistada Rosa



Fonte: acervo da pesquisa

Já havíamos trabalhado anteriormente como as representações do campo são historicamente ligadas ao atraso, a inferioridade e como a cidade é construída como o único caminho possível para a ideia estereotipada de desenvolvimento. Antunes-Rocha (2012) ressalta como trabalhar as Representações Sociais sob a perspectiva que reconhece o movimento, flexibiliza os limites da dicotomização entre idealizar/depreciar, rural/urbano, emoção/cognição, teoria/prática e conteúdo/processo. Essa flexibilização é o que acontece na narrativa das mulheres camponesas participantes da pesquisa: a exemplo da construção da educação como conhecimento, ao revelar a

importância da experiência construída e vivida antes da Universidade, como dizer sobre a importância das transformações que a Universidade trouxe para sua vida.

Hortência ressalta essa transformação do olhar e do sentir com relação ao seu território quando afirma que “Até, assim, meu jeito de ver o espaço onde eu moro, o que eu posso estar fazendo nesse espaço e de que forma posso estar contribuindo com esse espaço. Mudou completamente a minha visão” (Entrevistada Hortência).

Rosa trouxe também a foto abaixo, do dia da qualificação do seu Trabalho de Conclusão de Curso, para representar essas transformações nas leituras de mundo. A sua pesquisa, sobre o trabalho de mulheres nas fazendas de café em um município no interior de Minas Gerais, debruçou-se sobre sua trajetória e sobre a mulheres da sua convivência. Rosa refletiu sobre a sobrecarga do trabalho doméstico associado ao trabalho na produção, sobre a transferência dos cuidados parentais para as filhas mais velhas e sobre os desafios postos as mulheres camponesas em seus processos de escolarização.

Imagem 24: Ilustração da entrevistada Rosa



Fonte: acervo da pesquisa

Camélia apresenta o LECampo como algo que representa uma mudança estrutural de vida, da sua realidade e da sua família. O acesso a uma universidade, sobretudo pública, é um grande

feito histórico com desdobramentos materiais e simbólicos para os povos camponeses:

Aí eu fui pro LECAMPO, a minha vida, assim, eu falo que começa quando eu venho pro movimento social, daí quando eu vou pro LECAMPO eu consegui mudar... Parando hoje pra olhar, assim, a vida da minha família inteira, eu fui e depois foram mais três irmãos (Entrevistada Camélia).

Adiante, Magnólia narra como o LECampo e o mestrado trouxeram para sua vida o sentimento de pertença a um coletivo, a responsabilidade por protagonizar mudanças sociais e como isso impulsiona e retroalimenta o conhecimento, a construção de consciência e a luta:

Porque também, o que acontece, eu acho que foi uma contribuição muito satisfatória do LECAMPO e depois do mestrado, porque também foi um mestrado na educação do campo, é porque você começa a se sentir parte e começa a se sentir responsável por alguma mudança. Na educação, na escola, no meio em que você vive. Então as leituras que fez, as discussões, as aulas que a gente tem na educação do campo, são sempre com essa visão de que você precisa se tornar protagonista e você também faz parte. É uma construção coletiva que você não tem como parar. E não é porque você não tem como parar, porque alguém está te impedindo de parar, é porque você não quer mais parar. E aí você começa a querer estudar mais, você começa a querer ler mais, você começa a querer estudar, porque também, as contradições que tem na vida, na sociedade, na escola, na família você não consegue... Hoje, eu até acho que consigo entender com facilidade, mas não é fácil fazer com que o outro entenda. E que é algo que você fica querendo o tempo inteiro: é fazer com que as outras pessoas também entendam aquilo que você começou a entender (Entrevistada Magnólia).

A entrevistada reflete sobre as contradições inerentes à realidade, dos espaços sociais como campos de tensões e de conflitos, e de como a educação opera como ferramenta para a conscientização e transformação. É nesse mesmo sentido que Azaleia usa analogia “ocupar o latifúndio do saber” para falar de transformação:

E a licenciatura, a Licenciatura em Educação do Campo, foi me fazendo compreender que para alcançar essa mudança nós teremos que entrar dentro desse latifúndio do saber para tentar fazer diferente para com as nossas crianças e jovens (Entrevistada Azaleia).

A expressão "ocupar o latifúndio do saber", cunhada pelo MST, está associada à questão agrária e se configura como um imperativo político-pedagógico. Ela denuncia a concentração histórica do conhecimento nas mãos de elites, que o utilizam como instrumento de poder e

dominação, análogo à concentração de terras nos latifúndios.

Seguindo, Lírio expressa a transformação sob uma perspectiva dialética, caracterizada pela interação entre a construção e a desconstrução de saberes preexistentes:

Aí em 2015 eu entro no LECAMPO. Aí o mundo vira, né? Muita coisa! Vai desconstruindo muita coisa, né? A gente tem uma visão e depois a gente começa a ter outra de tudo. Até pela minha área de Ciências Sociais, então a gente vai vendo como a sociedade funciona e tal. Aí eu vou começar a pensar mesmo nessa minha vivência como território, sabe? Do Vale do Jequitinhonha (Entrevistada Lírio).

Na narrativa de Lírio a transformação implica em uma educação que não se constrói de forma linear, mas por meio de um movimento de questionamento e superação de ideias preexistentes. Nesse caminho de análise, outras mulheres expuseram questionamentos e reflexões sobre questões como classe, raça, gênero e desse constructo emerge a educação como transformação.

Abaixo, Antúrio fala sobre como a educação lhe permitiu uma consciência de classe e de raça, o quanto ela se entendeu enquanto sujeito coletivo e o quanto essa consciência a fez transformar a sua compreensão de mundo:

Eu não me via como essa mulher negra, eu não me via como uma mulher pobre e que pertença a uma classe, eu não via alienada, eu nem sabia o que era isso. Então lá eu tinha uma perspectiva pessoal. Eu achava que eu iria crescer profissionalmente, adquirir bens materiais e que era isso que eu precisava. A minha referência de era crescimento pessoal, inclusive pautado em disputa, em querer uma vaga. Era assim que eu via. A diferença é que depois que eu fiz a releitura da minha vida e de mundo, eu entendi que eu não sou de forma individualizada; que eu sou um coletivo, ainda que eu tenha consciência ou não, se eu tiver consciência eu estou no coletivo, se eu não tiver estou da mesma forma, seja um coletivo lutando e se desalienando ou, seja ele, um coletivo comandado por alguém, que era esse lugar que eu não queria mais estar (Entrevistada Antúrio).

Orquídea, por sua vez, mencionou a transformação material e simbólica em sua fala:

Através da educação a gente vê transformações de vidas. Eu falo que posso tirar pela minha. Eu falo que se eu não tivesse feito uma faculdade, através da faculdade ter conseguido ver, ter a visão de mundo que tenho hoje, talvez eu estaria como eu estava há um tempo atrás: trabalhando para ganhar apenas um salário; falando com as minhas filhas: “Vocês se virem, o que posso dar para vocês

é só isso aqui, o Ensino Médio, a partir de agora vocês vão ter que se virar ou não pensar numa faculdade, não almejar fazer uma faculdade”. Então, eu falo que a educação transforma através disso, porque ela nos faz ver e ela nos faz fazer acontecer a transformação na vida da gente e das pessoas que estão ao nosso redor (Entrevistada Orquídea).

Ela destaca a educação como um instrumento de mobilidade social, capaz de transformar suas condições materiais de vida e suas concepções de mundo, que até então, sem a educação, limitaria suas perspectivas e as de suas filhas.

Lírio expôs a transformação na compreensão de si, da sua identidade:

Então vem de toda essa construção. Mas aí mais do que me entender como aquela mulher que vem do interior, que tem essa coisa do campo também, eu me descobri como mulher negra, né? E aí é mais um preconceito associado. É isso, eu ainda estou no processo de descobrir (Entrevistada Lírio).

Ela traz na sua análise a questão da interseccionalidade, quando associa campesinato e negritude, e revela que essa transformação e construção identitária é um processo contínuo que exige tempo, reflexão e autoconhecimento. Vale ressaltar que, ao abranger temas como identidade e subjetividade, o enunciador está tratando de, segundo Ribeiro e Antunes-Rocha (2019, p.138), “processos em como um determinado indivíduo se constrói na sua individualidade e processos internos e, ao mesmo tempo, influenciado e determinado por processos que lhe são externos, como sua inclusão e participação social”.

Transitando agora para a transformação trazidas pelas mulheres sob a perspectiva de sua prática profissional, Azaleia menciona as marcas da intolerância religiosa vivenciadas na sua infância no espaço escolar e o quanto a sua prática docente é vista como possibilidade de transformação dessa realidade ainda presente na nossa sociedade:

Então, assim, eu chego a vivenciar essa questão da intolerância religiosa. Porque, assim, de alguma forma, alguém ficava sabendo e se hoje isso ainda é um tabu, naquele período, então, era algo muito forte. E aí eu fico imaginando que, talvez, no meu subconsciente eu tente esconder, porque eu prefiro deixar guardado isso lá. E ainda hoje eu continuo observando, dentro do contexto da educação, que essa coisa da intolerância religiosa ela ocorre. Têm algumas pessoas que se dedicam a estudar e, assim, uma das impressões mais fortes que eu tenho do Ensino Fundamental é essa percepção do preconceito em relação à religião. Eu me lembro que tinha ensino religioso e aquilo ali era terrível. E aí, assim, tem também boas lembranças da minha professora de Geografia... Assim, eram boas professoras, mas a questão do preconceito não se dava apenas com os alunos, que é mais fácil

de compreender, mas se dava também por parte de professores. Eu acho que talvez aí seja um ponto onde eu, particularmente, tenho uma preocupação muito grande de trabalhar e fazer contextualizações com todas as formas de preconceito vigentes na nossa sociedade. Eu trabalho com a disciplina de história e filosofia, talvez muito para tentar sanar essa cicatriz que ficou ali da minha pré-adolescência mal resolvida com essa questão do preconceito (Entrevistada Azaleia).

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 2000, p.81).

A pedagogia crítica, indignada e esperançosa de Paulo Freire, presente na fala das mulheres, faz parte da construção de leitura crítica da realidade, compreendida em suas contradições e tensões, buscando transformá-las. Para Freire, a mudança do mundo começa com a consciência crítica das injustiças e opressões que desumanizam os indivíduos e suas comunidades e a indignação é um chamado à ação, um convite a luta por transformação:

Olha, eu quero ser a professora que eu não tive ou que muitas pessoas não tiveram. E agora é o momento de ter e eu quero ser esse diferencial no mundo da educação. E aí, Nayara, algumas pessoas veem como utopia. Um dia desses eu ouvi uma pessoa falar: “Olha, eu não acredito que a educação vá mudar o mundo”. E aí a gente acaba parafraseando Paulo Freire, mas eu não sei se ela vai mudar, mas é um dos caminhos possíveis de mudança (Entrevistada Azaleia).

Aprofundando, Antúrio discorre sobre a compreensão que tem de emancipação e como vê na atividade docente a oportunidade de transformar a vida dos seus alunos, ainda que um ou ainda que poucos, e ainda que sejam muitos os desafios a serem enfrentados no sistema escolar como professora. Vejamos:

Toda e qualquer educação transforma, mas não te emancipa. Então eu não quero qualquer educação, eu quero aquela que me emancipe e que me ajude a fazer esse movimento com mais pessoas. É por isso que eu permaneci na educação. Antes eu pensava: vou estudar para eu ser alguma outra coisa. Não, eu quero estudar... Para mim, ser professora é uma oportunidade que eu tenho, ainda que seja para mudar uma vida, faz sentido para mim. E toda vez que eu estou na escola e que tem uma série de problemas, que eu não estou livre deles. Não é o fato de eu ter feito o LECAMPO, de eu ter consciência de tudo isso, que me tira das mesmas mazelas dos professores que, talvez, não saibam de nada disso. Mas tem uma coisa que faz toda diferença: compreender tudo isso e entender que se eu conseguir mudar uma vida, eu estou ganhando. Então é com essa perspectiva que eu entro na escola (Entrevistada Antúrio).

Nesta pesquisa, as mulheres camponesas, enquanto profissionais da educação, sobretudo

professoras, sentem-se responsáveis e engajadas em transformar suas experiências escolares negativas em positivas e transformadoras. Elas se deparam com um sistema que, em sua essência, não foi concebido para suas realidades e vivências, o que exige um esforço consciente e intencional para desconstruir padrões e construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem suas identidades e saberes, as identidade e saberes de seus alunos. hooks (2017, p.267) vai caracterizar esse compromisso como pedagogia engajada que é também uma expressão de ativismo político: “a opção por nadar contra a corrente, por desafiar o *status quo*, muitas vezes tem consequências negativas. E é por isso, entre outras coisas, que essa opção não é politicamente neutra”.

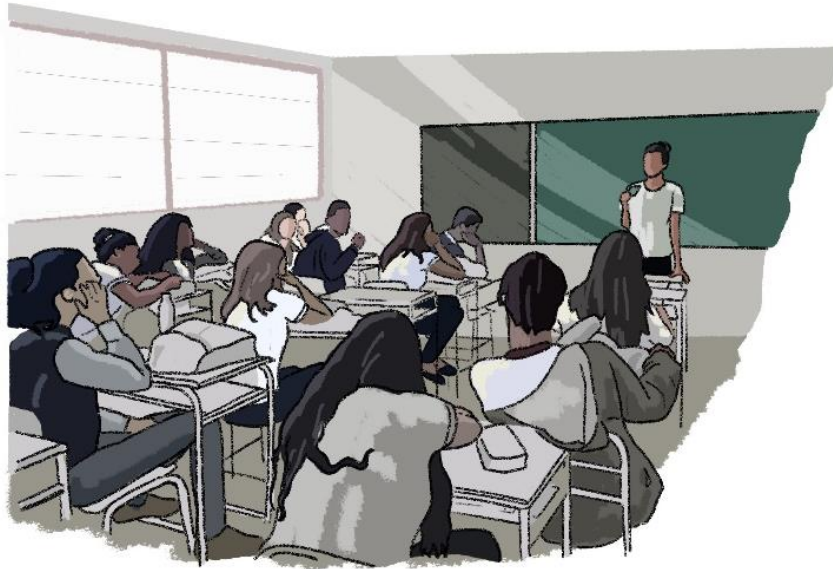
Lírio alude a um caleidoscópio da educação como transformação. Primeiro ao dizer sobre sua prática, pautada na dialética entre o conhecimento do estudante e o seu conhecimento, da construção através do diálogo e da participação ativa. O conhecimento adquirido não se cristaliza em verdades absolutas, mas é constantemente reificado e transformado pela interação com novas experiências e perspectivas.

Essa dialética entre vivência, conhecimento e reificação ela chama de transformação. Para Moscovici (2015, p.183) “o holismo de uma representação significa que o conteúdo semântico de cada ideia e de cada crença depende de suas conexões com outras crenças e ideias”. Uma outra lente se dá a partir da prática docente dentro de um paradigma de uma educação crítica, que gera questionamento sobre as estruturas, formas de organização e poder, sendo essa prática um caminho para transformação social.

Aquela coisa que era assim, você constrói e vira uma outra coisa, assim. Você transforma, você se transforma e a pessoa se transforma também, sabe? Quando você transforma em conhecimento, quando você sabe que pode, de alguma forma, plantar uma sementinha da dúvida no estudante: “Falar, olha não é assim que funciona a sociedade”. Então eu acho que... E também de estar entendendo que essa é a minha profissão, não tem mais para onde correr (Entrevistada Lírio).

Na fala de Lírio a possibilidade de transformação é um ponto de identificação e escolha pela profissão docente. Abaixo a fotografia que ela trouxe de uma das suas experiências docentes na rede de ensino pública de Minas Gerais:

Imagem 25: Ilustração da entrevistada Lírio



Fonte: acervo da pesquisa

Do mesmo modo como Lírio, Melissa também descreve esse sentir e agir através da docência:

A docência para mim é você transformar também a vida de jovens. É você transformar uma realidade que poderia ser a sua, sabe? Eu falo que a docência é muito importante, porque não é só você estar ali na sala de aula dando aulinha, é você entender como dar aula; para quem dar aula; qual o público você vai dar aula; e onde essas pessoas podem ir e podem chegar. Então a docência, para mim, é um processo de transformação, sabe? (Entrevistada Melissa).

Ela trata do processo de contextualização da prática pedagógica, um princípio na Educação do Campo enquanto paradigma epistemológico, político e pedagógico. Ela reflete como sua prática reverbera na vida dos seus alunos e quando diz sobre “transformar uma realidade que poderia ser a sua” traz a identificação com as trajetórias vivenciadas pelos jovens camponeses que adentram a escola. Melissa trouxe uma foto da formatura de uma das turmas de ensino médio da escola em que atua, para compor essa narrativa da educação como transformação:

Imagem 26: Ilustração da entrevistada Melissa



Fonte: acervo da pesquisa

Para falar da educação como transformação, Orquídea relata como percebe a educação como transformação na vida dos seus alunos.

E eu falo que, como educadora, a gente consegue fazer isso na vida dos alunos, né? Eu falo que, pelo tempo que eu trabalho, hoje encontro alunos que estão na faculdade e falam: “Lídia, eu te agradeço, porque você falou que eu podia fazer faculdade e hoje estou fazendo, você falou que eu ia conseguir e estou conseguindo”. Porque, como educador, a gente vê que, principalmente em... Em toda cidade, não é só em cidade pequena não, porque em todo lugar tem pessoas que em algum momento da vida eles falaram de acreditar nos sonhos, acreditar em si mesmo. E eu falo que a gente, como professor, a gente consegue mudar o pensamento dos alunos, mudar o pensamento das pessoas que não têm essa visão. E isso é transformador, né? (Entrevistada Orquídea).

Ela compreende que a profissão docente tem a possibilidade de mudar o pensamento dos seus alunos e essa mudança gera uma transformação de vidas. A exemplo do cursar uma faculdade. Ela traz em sua entrevista muito dos estigmas, preconceitos, violências simbólicas que a juventude campestre da sua cidade tem. Essa representação de educação como transformação mobiliza a sua prática docente. Nesse sentido, romper com a falta de perspectiva, desafiar o caminho instituído e criar outras possibilidades de vida através da educação é para ela transformador, tanto sob a perspectiva do professor quanto pela perspectiva do aluno.

Orquídea também traz essa percepção sobre a sua educação na transformação da sua vida e de suas filhas:

Através da educação a gente vê transformações de vidas. Eu falo que posso tirar pela minha. Eu falo que se eu não tivesse feito uma faculdade, através da faculdade ter conseguido ver, ter a visão de mundo que tenho hoje, talvez eu estaria como eu estava há um tempo atrás: trabalhando para ganhar apenas um salário; falando com as minhas filhas: “Vocês se virem, o que posso dar para vocês é só isso aqui, o Ensino Médio, a partir de agora vocês vão ter que se virar ou não pensar numa faculdade, não almejar fazer uma faculdade”. Então, eu falo que a educação transforma através disso, porque ela nos faz ver e ela nos faz fazer acontecer a transformação na vida da gente e das pessoas que estão ao nosso redor (Entrevistada Orquídea).

A entrevistada expressa como sua representação social de educação influencia e impacta a vida de outras pessoas. Essa influência contribui para a construção de uma realidade social compartilhada, onde a educação é vista como um instrumento de transformação e ascensão social, moldando as expectativas e comportamentos do seu ciclo social, a exemplo de suas filhas, ou dos alunos no ambiente escolar.

Em uma outra área de atuação, Margarida vai dizer como percebe uma mudança de compreensão do campo e da educação que é ofertada aos sujeitos camponeses, a partir da sua atuação em um cargo de gestão na Secretaria Estadual de Educação:

E aí eu falo, a gente vê muito gestores, técnicos e analistas que estavam lá, que, muitas vezes, nunca tinham ouvido falar em educação do campo: “Que povo é esse?”. Que olhavam para os indígenas, quando chegava alguma solicitação, como aqueles bichos do mato, aquelas pessoas que estão lá e estão só reclamando e não estão satisfeitas com nada que a gente faz. E mostrando outro lado, né? Porque a gente está aqui e porque a gente está pedindo isso desse jeito e não do jeito que é apresentado. Então eu acho que o período que a gente passou lá, muito mais de sensibilizar e mostrar, acolher também essa visão do outro, né? Porque eu acho que a grande maioria, não vou falar 100%, porque muitas vezes não é 100%, mas a grande maioria que teve esse contato, que teve essa experiência, eles têm outro olhar hoje. Eles conseguem olhar para o trabalho deles e dizer: “E aquele povo do campo? E os indígenas, como fica isso? E os quilombolas, como fica isso?”. Então eu acho que precisava desse momento, eu acho que é um momento muito importante no processo da política pública, da política pública nossa hoje (Entrevistada Margarida).

Margarida demonstra a educação como um processo de transformação que transcende o âmbito individual, impactando as políticas públicas e a percepção social sobre os povos camponeses. Ela descreve o processo, pautado na sua *práxis* como gestora, de desconstrução de estereótipos e preconceitos, construindo uma mudança de compreensão da Educação do Campo

em sua complexidade, no corpo técnico da secretaria. A sensibilização e o acolhimento das demandas dos povos indígenas e quilombolas por exemplo, emergem dessa mudança como elementos para a construção de políticas públicas mais justas e contextualizadas.

A educação como transformação parte da leitura crítica da vida, com agenciamentos discursivos no plano material e simbólico. É costurada temporalmente, em narrativas que dialogam presente, passado e futuro. Traz o trânsito no espaço: na família, na escola como educandas, na universidade, na escola como docentes, ou educadoras em outros espaços profissionais.

A análise se deu a partir dos elementos representacionais: conhecimento, direito, luta, liberdade e transformação. Esses elementos aparecem ancorados principalmente nas relações familiares e na negação de direitos historicamente constituídos pela população campesina. Eles vão ser objetivados de diversas formas e podem ser percebidos nas relações entre conhecimento-direito, direito-luta, conhecimento-liberdade, conhecimento-transformação, que foram apresentadas durante as análises.

O conhecimento emergiu como um elemento principal nessas representações. É através dele que se desencadeiam os demais elementos representacionais e as suas interseções. Ele está mesclado com diferentes sentidos dentro de um mesmo campo semântico, sendo hora entendido como o saber construído nos espaços coletivos, enquanto em outros momentos é o saber científico, ou o saber que se produz na prática cotidiana familiar e no trabalho no campo. É a partir do conhecimento que as participantes trazem o campesinato como marca estruturante em suas identidades. Através do conhecimento, elas trazem para a narrativa o valor que dão as suas vivências e aprendizagens no campo, na família, na produção e na lógica de organização social, política e cultural dos seus territórios. Esse conhecimento é solo fértil para plantio, significação e ressignificação de outros conhecimentos e aprendizagens ao longo da vida. Feito isso, elas não deixam de reconhecer a importância dada ao conhecimento institucionalizado sob a figura da escola desde a infância, narrada pelos pais como valor e caminho para se ter dignidade e melhores condições de vida.

Nesse constructo, o LECampo surge como espaço-tempo que traz para a vida dessas mulheres uma outra camada de conhecimento que lhes permite uma *práxis* social com olhar para as estruturas, relações de poder, desigualdades, sob uma perspectiva de protagonismo e transformação. Por hora, essa nova camada de conhecimento desestabiliza outras representações para que a educação como direito, luta, liberdade e transformação possa emergir.

O conhecimento é narrado como o instrumento e caminho que possibilita a existência e resistência dessas mulheres no mundo. Compreendemos que a escolha pelo LECampo foi influenciada por Representações Sociais não só de educação, mas sobretudo do campesinato como identidade, como espaço de reprodução da vida, e que organiza o papel profissional ao longo da formação e da trajetória de vida das mulheres.

Ademais, a construção de consciência a partir do conhecimento, narrado sob uma perspectiva dialética, faz com que as mulheres compreendam com o tempo a educação como direito. Isso é vivenciado na interseção negação/acesso e através do que compreendem como luta. Para parte das mulheres essas representações são forjadas em organizações coletivas como Movimentos Sociais e sindicais, mas para outras elas se estruturam a partir do LECampo.

Não há direito sem luta. Não há luta que se sustente sem conhecimento. A educação faz parte de um constructo muito maior de outras lutas travadas pelos povos camponeses ao longo da história, reivindicando direitos básicos entre eles a terra, trabalho e a saúde. Desde a infância as mulheres camponesas enfrentaram diversos desafios para que o acesso à educação formal se efetivasse e é nesse contexto que a educação é vivenciada como luta por elas. A educação como luta é também resistência, fortalecimento dessas enquanto sujeitos coletivos, é também lugar onde germinam a esperança e a transformação.

Essas representações inferem diretamente na participação política ativa, seja dentro das instituições educacionais, seja em suas comunidades, associações, movimentos sociais e outros espaços coletivos. Esse fortalecimento político ativo desdobra-se em práticas educacionais que procuram empoderar a infância e a juventude camponesa, fortalecendo sobretudo suas identidades.

A liberdade aparece evidente no TALP, todavia aparece difusa nas narrativas. Essa dificuldade na elaboração do discurso revela a complexidade da educação como liberdade, a fragmentação da sensação ou da experiência diante de uma trajetória de conquistas e desafios, na busca por autonomia. A liberdade está em realizar e está em contraposição as algemas simbólicas que a estrutura social impõe a essas mulheres, a exemplo das amarras ligadas ao gênero, a classe e a identidade camponesa. À medida que se narra o ganho de consciência, a sensação de liberdade presente é desestabilizada e se reconstitui como um ideal a ser alcançado. É um elemento que aparece em constante construção e negociação, tão quanto um fim desejado, tão quanto o poder de ser, fazer e escolher na dimensão presente.

As análises demonstram que a educação, ao ser vivenciada como transformação pelas mulheres, tem o potencial de desestabilizar ou reorganizar Representações Sociais historicamente elaboradas, em função dos novos conhecimentos, vivências e relações que elas adquirem. A transformação, entendida como um movimento, emerge desse constructo de representações (conhecimento, direito, luta e liberdade). Ela se manifesta tanto no plano individual, nas mudanças da vida das mulheres, quanto no coletivo, na forma como se percebem como agentes de transformação social, especialmente por meio de suas práticas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese constitui-se como produto de uma jornada intensa de estudo e trabalho, atravessada por uma pandemia da Covid-19, na qual muitas das nossas certezas e sonhos foram desestabilizados. Compartilhar essas considerações é uma celebração da oportunidade de estarmos vivos, de registrar que a vida está acontecendo, que há presente e que há esperança de futuro.

Estudar mulheres camponesas a partir das suas histórias de vida e a luz da Teoria das Representações Sociais significou caminhar por objetividades e subjetividades, pelo que está explícito e implícito, por aquilo que é público, mas também que é íntimo no coração, na mente, no discurso e na prática dessas mulheres.

“Acabou que eu virei professora e sou apaixonada com educação” é um recorte de uma das entrevistas das participantes e se tornou o título desta pesquisa, uma vez que reflete a costura das trajetórias das mulheres camponesas e a complexidade de suas Representações Sociais sobre educação.

“Acabou que eu virei” diz primeiro de um caminho que se percorreu para chegar até aqui. A docência e a educação não são um fato isolado ou instantâneo na história dessas mulheres, elas se constituíram (e se constituem cotidianamente) como educadoras. Exprime também processos individuais e coletivos que as conduziram à docência. Esses processos ora contrariam as expectativas sociais, quando se pensa no histórico da educação em contextos rurais, ora abraçam o imaginário familiar da educação como caminho de transformação pessoal. No entanto, elas vão além: se reconhecem enquanto sujeitos coletivos e a educação se constitui como caminho de transformação social, sobretudo impulsionadas pelas experiências do LECampo. A docência, nesse cenário, surge como um espaço de construção de conhecimento, de luta por direitos e de aspiração por liberdade.

A expressão revela também uma surpresa, contudo, não obscurece a naturalidade e a espontaneidade com que a profissão se revelou como um caminho congruente com suas vidas, despertando uma paixão pela educação. A superação de desafios, a conquista de espaços antes inacessíveis e a afirmação de suas identidades camponesas convergem para a docência, conferindo um sentido de caminho e realização. A profissão não foi, para a maioria das mulheres, uma decisão inicial, mas sim resultado de um processo dialético, construído a partir de desafios, lutas e oportunidades. As dificuldades enfrentadas no acesso à educação e na afirmação de sua identidade

campesina "acabaram" por fortalecê-las e impulsioná-las a buscar a educação como forma de transformação social. E é nesse sentido que "sou apaixonada pela educação", inclusive para além da docência, reflete a educação como caminho de transformação e construção para uma sociedade mais justa e igualitária.

O primeiro movimento desta tese foi de uma revisão da literatura sobre mulheres campesinas. A obra de Maria Ignez Paulilo forneceu um contexto histórico e social sobre as mulheres campesinas brasileiras, estabelecendo fundamentos sociais, políticos e culturais para compreensão das Representações Sociais sobre educação. Esses fundamentos foram importantes para uma análise na perspectiva processual proposta por Jodelet (2001). As Representações Sociais das mulheres campesinas sobre educação foram construídas pelas experiências familiares, coletivas, de educação e trabalho, com valores, normas e crenças compartilhadas nos diferentes espaços sociais em que ocuparam e transitaram.

Além da obra de Paulilo, a realização de uma revisão integrativa demonstrou o crescimento da produção científica sobre mulheres campesinas no Brasil desde a década de 1990, alargando as temáticas estudadas para além da saúde, a exemplo de trabalho e produção, relações de gênero, a organização em Movimentos Sociais e sindicais, políticas públicas, agroecologia e sustentabilidade. São temáticas que emergem das narrativas das participantes desta pesquisa e que tem contribuído para dar visibilidade às suas lutas, demandas e protagonismo. Ao mesmo tempo, percebe-se que ainda há muito a ser pesquisado e debatido, sobretudo no que diz respeito à educação.

Dessa maneira, acreditamos que esta pesquisa avança em revelar sobre como as mulheres campesinas compreendem suas trajetórias e protagonizam uma *práxis* transformadora e emancipatória em seus territórios.

Metodologicamente, a triangulação TALP, entrevistas narrativas e fotografia permitiu compreender as Representações Sociais das participantes sobre educação a partir de diferentes ferramentas analíticas. A análise de similitude permitiu uma representação gráfica com *insights* sobre as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, seus campos semânticos e relações, somando a análise das entrevistas e colaborando na compreensão de como essas mulheres organizam seus pensamentos, sentimentos e práticas em relação à educação.

Destacamos como a fotografia operou como um instrumento afetivo no ato das entrevistas. Ao lançar mão das fotografias, as participantes trouxeram para a superfície subjetividades, modos

de sentir e preencheram lacunas que a oralidade por si só não estava dando conta. Este recurso operou como um mediador simbólico na construção de significados, fazendo com que as participantes mobilizassem suas Representações Sociais para conferir sentido ao que estavam vendo. Mesmo que se queira, não é possível revelar sobre uma foto sem sair de si, sem ter outro olhar que não seja o seu próprio, com suas marcas e suas Representações Sociais.

Dando ênfase à Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), antes de se constituir enquanto realidade, emerge como medo e insegurança em mulheres camponesas. Esse tensionamento acontece pelas representações iniciais de universidade que, situada em um centro urbano, representa um ambiente distante da realidade do campo, com valores, normas e estilos de vida distintos. Gera sentimento de deslocamento e inadequação, alimentando o medo do desconhecido e a insegurança em relação à capacidade de adaptação. Isso também faz emergir um sentimento de inferioridade e medo de discriminação diante da dicotomia campo-cidade e dos estereótipos que acompanham esse modelo binário de sociedade. No entanto, ao adentrarem nesse lugar, o LECampo emerge como um espaço-tempo acolhedor, onde usam analogias como casa e lar para demonstrar o quanto se sentem compreendidas e valorizadas em suas identidades e experiências. Ao mesmo tempo, o curso impulsiona uma transformação pessoal, expandindo seus horizontes e desafiando suas visões de mundo preexistentes.

Apesar de sua natureza formal e institucional, o LECampo não antagoniza com as raízes dessas mulheres. Pelo contrário, fortalece seus laços com o campesinato, resgatando e valorizando os saberes construídos no universo da família, do trabalho no campo, dos Movimentos Sociais, da relação com a natureza e de outras vivências comunitárias. Esse conhecimento é reconhecido e integrado ao currículo formal que elas também compreendem como importante. O LECampo é um espaço narrado como o lugar que lhes forneceu conhecimento capaz de questionar as estruturas de poder e as desigualdades, onde se reconheceram como sujeitos coletivos de direito e que protagonizam mudanças em nossa sociedade.

É nesse aspecto que as Representações Sociais de mulheres camponesas sobre a educação, construídas a partir desses elementos, moldam suas práticas profissionais de maneira singular. Nessa interação entre conformar e confrontar, a educação é compreendida como um instrumento de poder e transformação social, impulsionando-as a engajar-se em práticas educativas críticas, comprometidas com a emancipação e a equidade, especialmente no caso da docência em seus

territórios. Essas representações influenciam diretamente as suas práticas docentes, moldando seus objetivos, suas metodologias e suas relações com os alunos.

Elas reforçam o quanto a profissão tem intencionalidade, envolve responsabilidade, dedicação, esforço, mobilização e atualização dos conhecimentos. Identificamos que nessas reflexões residem elementos que alinham uma prática profissional a um projeto de educação e de sociedade.

Como quem olha para o passado com o objetivo de transformar o futuro, essas mulheres encontram na Educação do Campo o arcabouço epistemológico, político e pedagógico para sua *práxis* pessoal e profissional no mundo. A educação é sentida e vivenciada como experiência permanente que constitui e significa o que é estar no mundo, um processo contínuo de (re)existência e transformação.

Dessa forma, a presente pesquisa abre caminhos para futuros estudos sobre a identidade docente de professoras do campo. Destacamos a importância de que estudos futuros aprofundem nas Representações Sociais sobre a docência dessas professoras e adentrem na relação entre as Representações Sociais e a constituição da identidade docente dessas mulheres, somando elementos para o campo de formação de professores para escolas do campo. Além disso, salientamos o desejo de construir estudos que tenham como caminho metodológico a interseção escrita e a fotografia no campo das Representações Sociais.

Imagem 27: Ilustração recebida pós-escrita



Fonte: Acervo da pesquisa.

Hoje chorei tanto olhando essa foto. Ai lembrei de você e da sua pesquisa. Acho que essa foto resume a gratidão que tenho aos Movimentos Sociais por não desistirem de lutar por uma educação emancipatória. Ela salva vidas. Educação do Campo é um divisor de águas em minha vida.

Por fim, mas não menos importante, recebi a foto acima e o texto que a acompanhava (mensagem via whatsapp) um tempo depois das entrevistas já realizadas, no ato de escrita do texto final. Foi um atravessamento gerado pela minha pesquisa em uma das entrevistadas. O sentimento que emergiu em “Antúrio” foi de encontro ao sentimento que tenho agora, quando estou prestes a me tornar Doutora e quando olho para todo caminho percorrido por mim, e pelas gerações antes de mim, para chegar até aqui. Parafrazeando “Antúrio”, acho que essa foto resume a gratidão que tenho aos Movimentos Sociais por não desistirem de lutar por uma educação emancipatória. Ela salva vidas. E salvou também a minha.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. *Educação: um novo patamar institucional*. Dossiê Governo Lula • Novos estud. CEBRAP (87) • Jul 2010 • <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000200008>. Acesso: Jan. 2025.
- AGUIAR, Vilenia Venancio Porto. Mulheres Rurais, Movimento Social e Participação: reflexões a partir da Marcha das Margaridas. *Política e Sociedade: Revista de Sociologia Política*, v. 15 (2016), p. 261-295. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p261>. Acesso: nov. 2024
- ANTUNES-ROCHA, Maria. Isabel. *Da cor de terra: Representações Sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra* Belo Horizonte: UFMG, 2012.
- ARAÚJO, Vanda Almeida Cunha. *Mulheres e Espaço rural: narrativas, trajetórias e sonhos no reencontro com a escola*. Editora CRV. Curitiba, 2017.
- ARRUDA, Ângela. Representações Sociais: dinâmicas e redes (2011). In: Souza, Clarilza Prado [et.al] organizadora. Ângela Arruda. *As Representações Sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat: São Paulo Fundação Carlos Chagas, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BENFICA, Welessandra Aparecida. *A escrita de educandos(as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais*. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, 2017.
- BESSA, Lucineide Frota. Condições de Trabalho de Parteiras Tradicionais: algumas características no contexto domiciliar rural. São Paulo: *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 1999, p. 21-254. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62341999000300006> . <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p261>. Acesso: out. 2024
- BOGO, Ademar. Mística. In: Dicionário da Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 475-479.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *LEI 8.212 de 24/07/1991* – Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: 1991.
- BRASIL. *LEI 8.213 de 24/07/1991* – Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: 1991.
- BRASIL. *Lei nº. 11.340*, de 7 de agosto de 2006. (*Lei Maria da Penha*).

CALDART, Roseli Salete; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org). *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Incra; MDA, 2008. P. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CARMO, Nayara Cristine Carneiro. *Mapeando a Educação do Campo em Minas Gerais: um estudo sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (2005-2011) do Vale do Jequitinhonha*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CARNEIRO, Maria José. Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 2, junho, Rio de Janeiro, 1994.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. *Práticas Artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das Representações Sociais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. *Representações Sociais das práticas artísticas na atuação de professores do Campo* (Tese). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017.

CARVALHO, Horacio Martins. Campesinato. In: CALDART, R. et al, (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHAUÍ, Marilena. Cultura Política e Política Cultural. *Dossiê Cultura Popular*, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141995000100006>. Acesso: nov. 2024.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Convite à filosofia*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHAYANOV. Aleksandr Vasilievich. Teoria dos Sistemas Econômicos Não Capitalista (1924). In: CARVALHO, Horacio Martins de. *Chayanov e o Campesinato*. 1. Ed. São Paulo : Expressão Popular, 2014.

CISNE, M. Marxismo: uma teoria indispensável à luta feminista. In: *4º Colóquio Marx e Engels*, 2005, Campinas- SP. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c6.PDF>. Acesso: 17 ago. 2020.

CISNE, Mirla. *Feminismo e Consciência de Classe no Brasil*. São Paulo: Cortez. 2014.

CISNE, Mirla. *Gênero, Divisão Sexual do Trabalho e Serviço Social*. 2.ed. São Paulo: Outras Expressões. 2015.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima. Análise de Conteúdo: breve histórico, conceitos e sua aplicabilidade. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; SARAIVA (Evelyn Rúbia de Albuquerque (orgs.) *Métodos de Pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. Editora Universitária. João Pessoa, 2011.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horacio Martins. Campesinato. In: CALDART, R. et al, (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Marta; LOPES, Marta Julia Marques; SOARES, Joannie dos Santos Fachinelli. Representações Sociais Da Violência Contra Mulheres Rurais: Desvelando Sentidos Em Múltiplos Olhares. *Rev. esc. enferm. USP*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000200003> . Acesso: set. 2024.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In.: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 121-138.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Estado democrático e social de direito. *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/70/edicao-1/estado-democratico-e-social-de-direito>. Acesso: out. 2024.

FEDERICI, Silvia. *O Patriarcado do Salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo*. 1ed. São Paulo: Boitempo. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Botta. A situação legal e real da mulher trabalhadora no campo. *Rev. Perspectivas*, v.5, p.97-114. 1982.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Paz e Terra. 54ed. Rio de Janeiro. 2022.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Ana Maria de Araújo Freire [org.]. Paz e Terra: São Paulo, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS-JUSTINO, Érica Fernanda. *Movimento das Representações Sociais sobre campo de professores que atuam na educação por alternância no Peru e no Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

Gomes, E. M.. Trajetórias de mulheres camponesas: a luta pela educação. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e11903. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11903>.

HADDAD, Sérgio. Direito a Educação. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.324-330.

HIRT, Maiara Carmosina; COSTA, Marta Cocco; ARBOIT, Jaqueline; LEITE, Marinês Tambara; HESLER, Lilian Zielke; SILVA, Ethel Bastos da. Representações Sociais da violência contra mulheres rurais para um grupo de idosas. *Rev. Gaúcha Enferm*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.04.68209>. Acesso: set. 2024.

hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HONNEF, Fernanda; COSTA, Marta Cocco; ARBOIT, Jaqueline; SILVA, Ethel Bastos da; MARQUES, Karoline Ardenghi. *Representações Sociais da violência doméstica em cenários rurais para mulheres e homens*. Artigos Originais • Acta Paul Enferm, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700054>. Acesso: set. 2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Censo Escolar: resultados*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: jun. 2024.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som: um manual prático*. Vozes, 13ed. Petrópolis, 2015.

JODELET, Denise Ponto de Vista: Sobre o movimento das Representações Sociais na comunidade científica brasileira *Temas em Psicologia*, vol. 19, núm. 1, 2011, pp. 19-26 *Sociedade Brasileira de Psicologia Ribeirão Preto*, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751437003.pdf>. Acesso: 06 out. 2023.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. 2011. In: JODELET. *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, Trad. Tarso Bonilha Mazzotti. Ver. Alda Judith Alves Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao . Acesso: ago. 2023.

JODELET, Denise. Reflexões sobre os fenômenos representativos. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Indrig; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org). *Representações Sociais, Identidade e Preconceito: estudos de psicologia social*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 11-20.

JODELET, Denise; CAMARGO, Brígido. Imagens e Representações Sociais. In: *Investigación sensible. Metodologías para el estudio de imaginarios y representaciones sociales* / Felipe Aliaga Sáez, [y otros dieciséis autores]; editor académico, Felipe Aliaga Sáez, Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. C. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KRETER, Ana Cecília. A Previdência Rural e a condição da mulher. *Revista Gênero*, v. 5 n. 2 Niterói, 2005. <https://doi.org/10.22409/rg.v5i2.389>.

LAVINAS, L. (Org.). *Mulher rural: identidades na pesquisa e na luta política*. Rio de Janeiro: PUBLIPUR, 1987.

LORENZONI, Carmen; SEIBERT, Iridiani Gracieli; COLLET, Zenaide. Movimento de Mulheres Camponesas: veredas de muitas histórias. In: MEZADRI, Adriana Maria; CIMA, Justina Inês, TABORDA, Noeli Welter, GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth; COLLET, Zenaide (orgs.). *Feminismo Camponês Popular: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas*. 1º ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Debate Colonialidade do Gênero e Feminismos Descoloniais. *Rev. Estud. Fem.* Dez 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>. Acesso: nov. 2024.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. *Sociologia da Fotografia e da Imagem*. Editora Contexto. São Paulo, 2008.

MERTEN, Thomas. *O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados*. *Análise Psicológica*, v. 10, p. 531-541, 1992.

MOLINA, Mônica. Políticas Públicas (p.585-594). In: *Dicionário da Educação do Campo*. In: CALDART, R. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MST, Movimento Sem Terra. *Quem somos*. 2025. Disponível em: <https://mst.org.br/>. Acesso: set. 2023.

Matos, C. C. de, & Reis, M. E. dos. (2018). Educação de mulheres ribeirinhas no município de Breves. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 3(4), 1249–1267. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1249>. Acesso: nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de. *Avaliação*

por *Triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro 2005.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das Representações Sociais. In: DUVEEN, G. (Org.). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. (1981). Representação Social. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition perspectives on everyday knowledge* (pp.181-209). London: Academic Press.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes [1961], 2012.

NEIVA-SILVA, L; KOLLER, S. H. *O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia*. Estudos de Psicologia, Porto Alegre, v.7, n.2, p. 237- 250, jul-dez 2002.

NÓBREGA, Sheva Maia de; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. A Técnica da Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima; SARAIVA (Evelyn Rúbia de Albuquerque (orgs.) *Métodos de Pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas*. Editora Universitária. João Pessoa, 2011. p. 95-106.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. São Paulo, Editora Paz e Terra.1993.

PAULILO, Maria Ignez. *Mulheres Rurais: quatro décadas de diálogo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

PAULILO, Maria Ignez. Mulher e Acumulação. *Revista de Ciências Humanas*, v.4, n.7, Florianópolis: UFSC, P.38-54, 1985. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso: nov. 2024.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Identidades em movimento: estudos sobre discentes que se formam para atuar nas escolas do campo. In: NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, Indrig; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org). *Representações Sociais, Identidade e Preconceito: estudos de psicologia social*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Luiz Paulo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. A Violência no Campo: Representações Sociais de futuros professores camponeses. *Revista Brasileira de Segurança Pública*. São Paulo v. 12, n. 2, 230-249, ago/set 2018.

RIBEIRO, Luiz Paulo. *Representações Sociais de educandos do curso de licenciatura em Educação do Campo sobre a violência*. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

- SÁ, Laís Mourão e MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto. Autêntica Editora. (*Coleção Caminhos da Educação do Campo*, v. 5). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 179-210.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as Representações Sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.
- SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. Sa o Paulo, Moderna. 1987.
- SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira Et; BRUSCH IN, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Editora Rosa dos tempos. 1992.
- SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo, Perseu Abramo. 2004.
- SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., Madeira, F., & Franco, M. L. P. B. (org). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- SILVA, Mariana Ferreira da; LOPES, Suzana Gomes. Mulheres camponesas e a quebra das cercas do latifúndio educacional: do campo ao ensino superior. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, e14464. 2023. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14464>
- Silva, R., & Mesquita, I. M. (2018). Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(4), 1345–1371. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n4p1345>
- Soriano, G. V. H., & Ossola, M. M. (2022). Tramas de las desigualdades: mujeres rurales en la educación superior universitaria, Salta Argentina . *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 7, e14613. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e14613>
- TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; et.al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular,2012.
- THOMAZ-JUNIOR, Antônio. *Degradação, Resistência e Centralidade do Trabalho* (as contradições do Movimento Territorial de Classe). XIII Jornada do Trabalho. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/11.pdf>. Acesso: jan. 2024.
- VINUTO, J. *A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto*. Temáticas, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Acesso: out. 2023.

WACHELKEL, João; WOLTER, Rafael Wolter. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 27 n. 4, pp. 521-526, Rio de Janeiro, 2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência*. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025-S044, 2014.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Imagens: documentos de visões de mundo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n° 28, p. 284-314, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ENTRE MULHERES CAMPESINAS		
2. Número de Participantes da Pesquisa: 205		
3. Área Temática:		
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL		
5. Nome: Regina Helena de Freitas Campos		
6. CPF: 222.927.056-72	7. Endereço (Rua, n.º): PROFESSOR SAUL MACEDO BELVEDERE 111 BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 30320490	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 31992136243	10. Outro Telefone: 11. Email: regihfc@terra.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>		
INSTITUIÇÃO PROPONENTE		
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	13. CNPJ: 17.217.985/0008-80	14. Unidade/Órgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
15. Telefone: (31) 3409-5344	16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: ____ / ____ / ____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>		
PATROCINADOR PRINCIPAL		

17. Nome: 5543 CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLOGICO	18. Telefone:	19. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p>		
Nome: _____		CPF: _____
Cargo/Função: _____		Email: _____
Data: ____ / ____ / ____		_____
		Assinatura

ANEXO B – PARECER DE APROVAÇÃO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ENTRE MULHERES CAMPESINAS

Pesquisador: Regina Helena de Freitas Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64704622.8.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: CONS NAC DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.980.584

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta ao parecer CEP número: 5.797.868 referente à pesquisa de doutorado Estudo das Representações Sociais da educação entre mulheres campesinas. Segundo projeto básico os procedimentos são: Para alcançar os objetivos, propomos trabalhar com três procedimentos complementares: questionário semiestruturado, acompanhado de um teste de associação livre de ideias; entrevistas narrativas e produção fotográfica. Inicialmente, aplicarei um questionário semiestruturado para saber informações mais gerais sobre as participantes, junto de um teste de associação livre para captar associações mentais e significados atribuídos à educação. Posteriormente, serão realizadas entrevistas narrativas com uma amostra de participantes, visando aprofundar na trajetória dessas mulheres e sua relação com a educação. Por fim, as participantes serão convidadas a produzir uma fotografia para dizer sobre os sentidos e significados da educação na sua vida.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL: Identificar e interpretar as Representações Sociais de mulheres campesinas egressas da Licenciatura em Educação do Campo sobre educação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar como são construídas as Representações Sociais dessas mulheres;

Descrever o conteúdo dessas Representações Sociais;

Investigar se foram percebidas possibilidades de emancipação a partir da educação, bem como em

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.980.584

que esferas da vida da mulher isso foi observado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Este projeto apresenta riscos mínimos para os participantes, relacionados a um possível desconforto ou inibição do participante frente aos pesquisadores durante a coleta de dados. Todavia, nos comprometemos a respeitar as opiniões e conceitos dos participantes e dar-lhes a oportunidade de responder somente as questões às quais se disponham. Comprometemo-nos ainda a ocultar a identidade dos participantes nomeando-os a partir de pseudônimos aleatórios. Além disto, os dados gerados durante a pesquisa ficarão sob a posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los em sigilo e a utilizados estritamente para fins acadêmico-científicos. Benefícios: Acreditamos que o processo e os resultados desta pesquisa serão espaços de reflexão sobre o protagonismo da mulher na Educação do Campo e, dentro desse escopo, a pesquisa pode também colaborar para elucidar como mulheres têm enfrentado, resistido e transformado o campo, o modelo de educação vigente nas escolas do campo e de que forma constroem a docência a partir das suas representações. Não menos importante, acreditamos também que este estudo trará contribuições para o avanço das mulheres como profissionais da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Doutorado a ser desenvolvido no âmbito do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação - Faculdade de Educação - UFMG
- Não possui coparticipante.
- Segundo parecer de aprovação - "Destaca-se que a relevância do projeto se faz a partir das interfaces de pesquisa que se propõe a fazer, de forma relatada Educação do Campo e a Teoria das Representações Sociais e, de forma latente, as teorias feministas e a crítica a dominação masculina patriarcal no campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta nova submissão foram apresentados:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022030.pdf

ProjetoDoutoradoNayaraCarmoDez2022.pdf

TermodeAssentimento.pdf

TCLETerceiraEtapaFotografia.pdf

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 5.980.584

TCLESegundaEtapaEntrevista.pdf

TCLEPrimeiraEtapaQuestionario.pdf

CartaResposta5797868.pdf

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram cumpridas todas as diligências especificadas no Parecer CEP/UFMG número: 5.797.868, assim sendo, somos, S. M. J., favoráveis à aprovação do Projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2022030.pdf	07/03/2023 09:50:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutoradoNayaraCarmoDez2022.pdf	28/12/2022 11:11:39	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeAssentimento.pdf	28/12/2022 11:11:25	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETerceiraEtapaFotografia.pdf	28/12/2022 11:11:18	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLESegundaEtapaEntrevista.pdf	28/12/2022 11:11:10	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPrimeiraEtapaQuestionario.pdf	28/12/2022 11:11:01	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	CartaResposta5797868.pdf	28/12/2022	NAYARA CRISTINE	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.980.584

Outros	CartaResposta5797868.pdf	11:09:54	CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	01/11/2022 07:45:54	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/10/2022 10:57:19	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	AutorizacaoLECampo.pdf	28/10/2022 10:55:58	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoUsolmagem.pdf	28/10/2022 10:55:20	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoDECAE.pdf	28/10/2022 10:54:46	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaNarrativa.pdf	28/10/2022 10:52:40	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/10/2022 10:52:27	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/10/2022 10:49:35	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Parecer Anterior	ParecerProjeto.pdf	28/10/2022 10:44:25	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado_NayaraCarmo.pdf	28/10/2022 10:42:31	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoCompromissoPesquisadoras_assinado.pdf	28/10/2022 10:22:51	NAYARA CRISTINE CARNEIRO DO CARMO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 5.980.584

BELO HORIZONTE, 03 de Abril de 2023

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo”, cujo objetivo é conhecer as percepções e sentidos atribuídos à educação por mulheres que, como você, se formaram no curso de licenciatura em Educação do Campo oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de estudo exploratório, que será realizado utilizando como instrumentos de coleta de dados um questionário semiestruturado e entrevistas narrativas.

Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com a pesquisadora e com a instituição. Os riscos da pesquisa são os que decorrem da própria situação do questionário e da entrevista. Nesse sentido possíveis desconfortos provenientes dessa situação serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões a que se dispuser e garantia de seu anonimato com a utilização de pseudônimos. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros e que as respostas ao questionário e às entrevistas serão mantidas em local seguro e privado, de modo a impedir o acesso de terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos e científicos (elaboração da tese e produção de artigos ou capítulos de livros).

A participação não trará benefícios diretos aos participantes, mas poderá fornecer condições propícias para que você reflita sobre a sua relação com a educação. Você receberá uma via deste documento (TCLE), após a aplicação do questionário. No caso de consentimento obtido via Google Forms, a resposta “Estou de acordo” será considerada prova do consentimento.

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética o Comitê poderá ser consultado na Unidade Administrativa II, 2o andar- Sala 2005 , Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios éticos aplicáveis à pesquisa

como seres humanos determinados pelas Resoluções no. 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normas relativas à ética na pesquisa vigentes no Brasil.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012, solicitamos sua concordância com o este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Atenciosamente,

Nayara Cristine Carneiro do Carmo

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG)

Telefone: (31) 99710-9144

E-mail: mulhereslecampopesquisa@gmail.com

Regina Helena de Freitas Campos

Celular: (31) 99213-6243

E-mail: rcampos@ufmg.br

APÊNCIDE B – QUESTIONÁRIO**Representações Sociais da Educação
entre Mulheres Campesinas, Egressas
Da Licenciatura em Educação Do
Campo**

Esse questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com MULHERES, egressas da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, sobre educação. Essa pesquisa será desenvolvida por mim, Nayara Cristine Carneiro do Carmo, sob orientação das Professoras Regina Helena Campos e Maria de Fátima Almeida Martins.

*Obrigatório

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Você está sendo convidada a participar da pesquisa: “Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo” cujo objetivo é identificar conteúdos, sentidos e percepções sobre educação.

Para isto, os instrumentos de coleta de dados compreenderão um questionário semiestruturado e entrevistas narrativas a serem desenvolvidas junto a egressa da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, das turmas de 2005 a 2018.

Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com a pesquisadora e com a Instituição. Os riscos da pesquisa são os que decorrem da própria situação do questionário e da entrevista. Nesse sentido possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros e que as respostas relativas ao questionário serão mantidas em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da tese e produção de artigos ou capítulos de livros).

A participação não trará benefícios diretos aos participantes, mas poderá fornecer condições propícias para que você reflita sobre a sua relação com a educação. Você uma via deste documento (TCLE), após a aplicação do questionário. No caso de consentimento obtido via Google Forms, a resposta “Estou de acordo” será considerada prova do consentimento.

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFMG. Caso tenha alguma dúvida de natureza ética poderá ser acionado na Unidade Administrativa II, 2o andar- Sala 2005 , Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, localizada na Av.Antônio Carlos, 6627 – Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme preconiza a Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

pesquisas envolvendo seres humanos, estou apresentando o presente Termo de Livre Consentimento para que, caso os termos acima lhe convenham, dê o seu “de acordo”.

Atenciosamente,

Nayara Cristine Carneiro do Carmo

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG)

Telefone: (31) 99710-9144

Email: mulhereslecampopesquisa@gmail.com

Regina Helena de Freitas Campos

Celular: (31)99213-6243

Email: rcampos@ufmg.br

Marcar apenas uma oval.

Estou de acordo com o termo acima, aceito participar.

Não estou de acordo.

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

2. Nome Completo *

3. Telefone *

4. E-mail *

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

5. Ano que entrou no LECampo - UFMG *

6. Ano que formou no LECampo - UFMG *

ESCREVA 3 (TRÊS)
PALAVRAS QUE TE LEMBRE
"EDUCAÇÃO"

Nessa pesquisa o que você, mulher egressa do LECampo-UFMG, pensa e sente em relação a "EDUCAÇÃO" me interessa muito. Assim, solicito a sua colaboração: peço que você dê respostas espontâneas e pessoais às questões. As respostas serão trabalhadas na pesquisa garantindo seu anonimato.

7. PALAVRA 01 *

8. PALAVRA 02 *

9. PALAVRA 03 *

ESCREVA
3 (TRÊS)
PALAVRAS
QUE TE
LEMBRE
"ESCOLA"

Nessa pesquisa o que você, mulher egressa do LECampo-UFMG, pensa e sente em relação a "ESCOLA" me interessa muito. Assim, solicito a sua colaboração: peço que você dê respostas espontâneas e pessoais às questões. As respostas serão trabalhadas na pesquisa garantindo seu anonimato.

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

10. PALAVRA 01 *

11. PALAVRA 02 *

12. PALAVRA 03 *

ESCREVA 3
(TRÊS)
PALAVRAS
QUE TE
LEMBRE
"ENSINO
SUPERIOR"

Nessa pesquisa o que você, mulher egressa do LECampo-UFGM, pensa e sente em relação a "ENSINO SUPERIOR" me interessa muito. Assim, solicito a sua colaboração: peço que você dê respostas espontâneas e pessoais às questões. As respostas serão trabalhadas na pesquisa garantindo seu anonimato.

13. PALAVRA 01 *

14. PALAVRA 02 *

15. PALAVRA 03 *

ESCREVA 3
(TRÊS)
PALAVRAS
QUE TE
LEMBRE
"DOCÊNCIA"

Nessa pesquisa o que você, mulher egressa do LECampo-UFGM, pensa e sente em relação a "DOCÊNCIA" me interessa muito. Assim, solicito a sua colaboração: peço que você dê respostas espontâneas e pessoais às questões. As respostas serão trabalhadas na pesquisa garantindo seu anonimato.

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

16. PALAVRA 01 *

17. PALAVRA 02 *

18. PALAVRA 03 *

ESCREVA 3
(TRÊS)
PALAVRAS QUE
TE LEMBRE
"LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO"

Nessa pesquisa o que você, mulher egressa do LECampo-UFMG, pensa e sente em relação a "LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO" me interessa muito. Assim, solicito a sua colaboração: peço que você dê respostas espontâneas e pessoais às questões. As respostas serão trabalhadas na pesquisa garantindo seu anonimato.

19. PALAVRA 01 *

20. PALAVRA 02 *

21. PALAVRA 03 *

INFORMAÇÕES PESSOAIS E FAMILIARES

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

22. Quanto a sua cor/raça você se declara: *

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Branca
- Não desejo declarar
- Outro: _____

23. Estado Civil *

Marcar apenas uma oval.

- Solteira
- Casada
- Separada
- Divorciada
- Outro

24. Estado e município onde nasceu: *

25. Estado e município onde reside: *

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

26. Na sua infância, aonde você residiu a maior parte do tempo:

Marcar apenas uma oval.

- Área Rural
 Área Urbana

27. Na sua adolescência, aonde você residiu a maior parte do tempo:

Marcar apenas uma oval.

- Área Rural
 Área Urbana

28. Você tem filhos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

29. Se sim, quantos filhos você tem? *

30. Quantas pessoas moram com você? *

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

31. Com quem você reside? *

Marque todas que se aplicam.

- Esposo(a), companheiro (a)
- Pais
- Filhos
- Com outras pessoas
- Sozinha

32. Qual sua renda pessoal? *

Somando todos os trabalho/atividades remuneradas que você recebe

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4 salários mínimos
- Mais que 4 salários mínimos
- Não tenho renda

33. Qual a renda da sua família? *

Somando todos os trabalho/atividades das pessoas que moram com você.

Marcar apenas uma oval.

- Até 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 4 salários mínimos
- Mais que 4 salários mínimos

TRAJETÓRIA FORMATIVA

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

34. Aonde você estudou maior parte do Ensino Fundamental I (até a 4° série ou 5° ano)

Marcar apenas uma oval.

- Área Rural
 Área Urbana

35. Aonde você estudou maior parte do Ensino Fundamental II (até a 8° série ou 9° ano)

Marcar apenas uma oval.

- Área Rural
 Área Urbana

36. Aonde você estudou maior parte do Ensino Médio?

Marcar apenas uma oval.

- Área Rural
 Área Urbana

37. Quanto tempo entre o Ensino Médio e o Ensino Superior

38. Como ficou sabendo do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

39. Porque você escolheu o curso de Licenciatura em Educação do Campo

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

40. Atualmente você trabalha?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

41. Se sim, qual seu vínculo empregatício?

Marcar apenas uma oval.

Autônomo

Servidor Público Efetivo

Servidor Público Contratado

CLT - Carteira Assinada

Outro

42. Em qual instituição você trabalha?

30/09/2022 16:19

Representações Sociais da Educação entre Mulheres Campesinas, Egressas Da Licenciatura em Educação Do Campo

43. Você trabalha em Escola?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

44. Se atua em escolas, qual a sua função?

Marque todas que se aplicam.

Docência

Gestão Escolar

Administrativo

Outra

45. A(s) escola(s) que você atua é Escola do Campo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNCIDE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Roteiro de Entrevista Narrativa

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2013) a entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Narração central: Conte-me sobre como se deu a educação na sua vida, desde os primeiros contatos até os dias de hoje. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência seja enquanto pessoa ou como profissional da educação.

Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- O que foi a educação no ambiente família e se/como isso constitui a formação;
- A Licenciatura em Educação do Campo;
- O que envolve hoje se um profissional da educação.