

TRAJETÓRIAS DE MULHERES CAMPESINAS EM MINAS GERAIS: A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO

TRAJECTORIES OF RURAL WOMEN IN MINAS GERAIS: EDUCATION AS A PATH TO TRANSFORMATION

Nayara Cristine Carneiro do Carmo¹

Regina Helena de Freitas Campos²

Maria de Fátima Almeida Martins³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar trajetórias de mulheres campesinas em Minas Gerais. A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário e entrevistas narrativas com egressas da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais. Ao serem convidadas a refletir sobre a educação, revisitaram suas histórias, resgatando experiências e memórias. Nessas reflexões, residem elementos que alinham a prática profissional a um projeto de educação e sociedade. Como quem olha para o passado com o objetivo de transformar o futuro, elas encontram na educação o arcabouço político e pedagógico para sua práxis no mundo.

Palavras-chave: Mulheres Campesinas; Minas Gerais; Educação; Licenciatura em Educação do Campo.

Abstract: This article aims to analyze the trajectories of rural women in Minas Gerais. Data collection was carried out through a questionnaire and narrative interviews with alumnae of the Licenciatura em Educação do Campo (Bachelor's Degree in Rural Education) from the Federal University of Minas Gerais. When invited to reflect on education, they revisited their histories, retrieving experiences and memories. In these reflections lie elements that align a professional practice with a project of education and society. As if looking at the past with the goal of transforming the future, they find in education the political and pedagogical underpinnings for their transformative praxis in the world.

Keywords: Rural Women; Minas Gerais; Education; Bachelor's Degree in Rural Education.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

1Doutora em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais; Formadora do Curso de Aperfeiçoamento "Escola Quilombo - Aquilombo no Jequitinhonha" - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri; E-mail: nayaracarmocsa@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-3258>.

2 PhD em Educação - Stanford University; Professora Titular - Universidade Federal de Minas Gerais; E-mail: reginahcampos@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6228-7076>.

3Doutora em Geografia - Universidade de São Paulo; Professora Titular - Universidade Federal de Minas Gerais; E-mail: falmartins.ufmg@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9244-3404>.

Introdução

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. Nessa conjuntura, a perspectiva feminista trouxe à tona as especificidades das experiências femininas, revelando as desigualdades de gênero presentes nas relações de trabalho, na educação, no acesso à terra e aos recursos e na participação política.

As origens sociais do campesinato passam pelo período colonial e pela escravização, com elementos como a terra como herança, a interdição da propriedade, as sesmarias, os regimes de posse e de agregados. Ainda que breve, elucidar essas origens é necessário para que compreendamos que o campesinato brasileiro se desenvolve historicamente em uma estrutura marcada pela grande propriedade e pelo trabalho escravo. Embora com conflitos e resistências, modalidades de cessão e ocupação da terra, 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 identidades diversas, produtos da luta pela terra no Brasil, devendo ser considerados aspectos econômicos, culturais, de estrutura familiar, da ética camponesa e das características de grupos específicos, como ribeirinhos, posseiros, assentados, caçaras, geraizeiros etc. Para Tardin (2012), “o campesinato como sujeito social histórico se forja em condições sociais, materiais e políticas acentuadamente adversas, que marcarão suas culturalidades” (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, é importante destacar que 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).

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, permeando, de forma estrutural, vários âmbitos da sociedade.

Nesse aspecto, o patriarcado também se constitui como característica estrutural da cultura camponesa e da condição da mulher no campo. Ele se manifesta 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 nas violências físicas, psicológicas e morais a que estão submetidas, 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 oportunidades de estudar, cursar uma faculdade e escolher seu trabalho e os caminhos de reprodução social, intelectual, cultural e material.

Partindo da compreensão de que a educação é um fenômeno socialmente construído e carregado de significados, e que ocupa centralidade na luta pela superação da violência a que os povos do campo têm sido submetidos (Ribeiro; Antunes-Rocha, 2018), foi que refletimos sobre as histórias de vida das participantes da pesquisa que deu origem ao presente artigo. São histórias de mulheres camponesas e egressas da Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que, na contramão dos percursos historicamente instituídos à mulher camponesa, graduaram-se e voltaram para os seus territórios aptas a trabalhar como professoras em escolas do campo.

Assim, o objetivo deste artigo consiste em analisar trajetórias de vida, escolaridade e inserção profissional de mulheres camponesas que se formaram na Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) da Universidade Federal de Minas Gerais.

1 Considerações metodológicas

As participantes são mulheres camponesas egressas do LECampo da UFMG. Em um levantamento feito junto ao colegiado do curso, das turmas ingressantes de 2005 a 2018, formaram-se 292 pessoas, das quais 205 são mulheres, o que corresponde a 70,2% dos egressos. Para alcançar o objetivo anteriormente mencionado, a coleta de dados aconteceu em duas etapas:

aplicação de questionário e realização de entrevistas narrativas. O questionário semiestruturado foi organizado no Google Formulários com questões abertas e fechadas sobre a trajetória escolar/acadêmica e profissional das egressas.

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 à 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. As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2023 e novembro de 2024, majoritariamente on-line, gravadas via *Google Meet*, com o consentimento das participantes. Após a gravação, passaram por um processo de transcrição para posterior análise das trajetórias. Compreendemos como trajetória o processo de configuração de uma experiência social singular (Kofes, 2001). Como um método de pesquisa, a análise de trajetória nos permite aprofundar a compreensão de uma experiência social ao conectar a história de vida individual com o contexto social mais amplo.

Para a análise das 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).

Termos de Consentimento Livre e Esclarecido asseguram a manutenção do sigilo e a privacidade dos envolvidos, portanto, as entrevistadas foram tratadas nesta escrita com nomes fictícios. Nomes de flores foram utilizados para representá-las.

2 Quem são as mulheres campesinas egressas da LECampo da UFMG?

Formaram-se no curso LECampo da UFMG, até o ano de 2022, 205 mulheres, das quais 66 participaram da primeira etapa desta pesquisa. A pesquisa contemplou todas as turmas, de 2005 a 2019.

Das 66 mulheres, 40 se autodeclararam pardas; 18, brancas; seis, pretas; e duas, amarelas. A autodeclaração, para Muniz (2012), “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.

Sobre a origem das participantes, identificamos 30 municípios diferentes, que compõe as regiões de Minas Gerais. Além disso, há mulheres que nasceram em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná.

Atualmente, 29 mulheres continuam em seus municípios de origem e as demais migraram, estando presentes em territórios de Minas Gerais, prevalecendo uma concentração nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e no Norte de Minas:



Figura 01 - Mapa com a localidade de nascimento
Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A Tabela 1 apresenta as estatísticas referentes à localização onde estudaram as participantes, se em área rural ou urbana, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Tabela 01 - 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 vão ao encontro da conjuntura histórica da educação brasileira no meio rural, onde majoritariamente é ofertada a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (1^o ao 5^o ano), sendo necessário o deslocamento para as sedes dos municípios para que seja possível cursar o Ensino Fundamental II (5^o ao 9^o ano) e o Ensino Médio.

Tendo como discurso a falta de profissionais para atuação, o baixo número de alunos, a necessidade de melhoria de qualidade no ensino e na infraestrutura (mascarando muitas vezes o objetivo de reduzir custos), gestões municipais e estaduais deliberaram, de forma não democrática, pelo fechamento de diversas escolas do campo.

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.

Quanto à escolaridade dos pais, os números são expressivos ao dizer sobre os desafios da educação para a geração que antecede as participantes, e simbólico ao constatar que 63, das 66 mulheres, fazem parte da primeira geração da família a cursar o Ensino Superior.

Tabela 02 - 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).

No que diz respeito às profissões dos pais, elas estão associadas predominantemente às atividades agrárias e agrícolas, definidas 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, caracterizado pelo vínculo com a terra e com a produção para subsistência. É importante 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; Caldart, 1998, p. 9).

Dos pais, 46 são trabalhadores rurais; 10 foram categorizados como “outras”, o que compreende atividades como pedreiro, eletricista, operador de máquina e motorista; seis não tiveram a profissão mensurada; dois são aposentados, sem definição da profissão; um trabalha na Comissão Pastoral da Terra; e um é técnico em contabilidade. Quanto às mães, 46 são trabalhadoras rurais; nove são do lar; 9 foram categorizadas como “outras”, o que abrange domésticas, servente escolar, funcionária pública, cabeleireira e serviços gerais.

No campo profissional, 55 mulheres estão trabalhando e 11 não trabalham. Esse dado permite dizer 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.

Das 55 participantes que trabalham, 44 trabalham em escolas e, dessas, 37 atuam em escolas do campo. Consideramos esse dado expressivo e importante, uma vez que revela o alcance dos objetivos pelo qual o curso de LECampo foi criado: formar e habilitar profissionais para atuação nas escolas do campo, situadas em quadros socioculturais diversificados.

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 campesinas em seus territórios.

É a partir desse “chão” que, na seção seguinte, analisaremos as trajetórias de mulheres campesinas egressas do curso LECampo da UFMG.

3 Trajetórias: educação como resistência e transformação

As trajetórias narradas pelas mulheres campesinas expressam a configuração singular de suas experiências sociais, ao mesmo tempo em que revelam os elementos que as alinham a um projeto coletivo de educação

e sociedade. A Tabela 03 sintetiza um breve perfil das 13 mulheres cujas trajetórias fundamentam esta análise.

Tabela 03 – Perfil das participantes

Nome (Pseudônimo)	Idade	Localidade	Estado Civil / Perfil Familiar	Atuação Profissional
Rosa	23	Piranga-MG	Solteira, reside com os pais	Professora de escolas do campo
Magnólia	43	Rubim-MG	Casada, 2 filhos	Professora
Azaleia	45	Paracatu-MG	Solteira, 2 filhos (Assentada)	Professora de EFA e trabalhadora rural
Gardênia	55	Morro do Pilar-MG	Casada, 2 filhos	Trabalhadora rural e professora de escola do campo
Antúrio	43	Rubim-MG	Casada, 2 filhos	Professora e Doutoranda
Hortência	31	Chapada do Norte-MG	Casada, 1 filho	Professora de escola do campo
Melissa	30	Medina-MG	Solteira	Professora de EFA
Camélia	35	Jenipapo de Minas-MG	Casada, 1 filho	Diretora de escola do campo
Tulipa	31	Jequitinhonha-MG	Casada, grávida	Professora de EFA
Orquídea	53	Grão Mogol-MG	Solteira, 2 filhos	Professora de escola do campo
Margarida	34	São Paulo-SP	Mora com companheiro	Pesquisadora
Lírio	26	Medina-MG	Solteira	Mestranda
Girassol	46	Novo Cruzeiro-MG	Solteira, 2 filhos (Assentada)	Professora em Escola de Assentamento

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A partir da análise dessas trajetórias, foi possível compreender como mulheres camponesas resistem e se organizam em seus territórios, transformando as relações de poder no campo, lutando e conquistando direitos e construindo um futuro mais justo e equitativo. Para compreender a complexidade das experiências vividas pelas egressas do LECampo da UFMG, as narrativas foram sistematizadas em eixos de análise que articulam educação, gênero, território, política pública e trabalho.

Gênero, Trabalho e Educação

As trajetórias analisadas apontam que a relação entre as mulheres camponesas e a escola é mediada pela divisão sexual do trabalho e pelas imposições do patriarcado rural. O trabalho doméstico e de cuidado aparece nas narrativas não apenas como uma tarefa cotidiana, mas como uma barreira estrutural que historicamente retardou ou interrompeu o percurso formativo dessas mulheres.

Rosa estudou em uma escola do campo próxima de sua comunidade, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e sua narrativa ilustra a sobrecarga enfrentada durante o Ensino Médio, onde a escolarização precisava ser negociada com as demandas domésticas:

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. Essa parte foi bem difícil! (Rosa).

Observa-se uma recorrência nos relatos de que, desde a infância, a responsabilidade pela reprodução da vida do cuidado recaiu sobre elas. Paulilo (2016), em uma análise histórica sobre mulheres rurais, 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.

Essa realidade não é um fato isolado, mas um padrão que produz hiatos significativos na escolarização formal. No caso de Gardênia, o “contrato sexual” (Pateman, 1993) que delega às mulheres o espaço privado resultou em um afastamento da escola por mais de duas décadas:

Eu fiquei 23 anos, praticamente, na escola, né? Eu fiquei 23 anos sem ir para a escola. Em outra escola: da vida, né? Tendo meus filhos, cuidando, aprendendo e construindo. Aí eu entrei no LECampo, entrei com 46 anos. O LECampo foi a retomada mesmo da questão da educação (Gardênia).

Em um sentido próximo, Margarida narra os desafios de conciliar os estudos com o trabalho na roça:

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 farinha, para rapar a mandioca, para mexer e aí saía da farinha e ia direto para a escola, tomava banho... Era na casa da minha avó, eu tomava banho e saía direto (Margarida).

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.

Contudo, os relatos também apresentam contrastes importantes. Se para as gerações anteriores, mães e avós das egressas, o trabalho e a maternidade foram fatores de exclusão escolar, para mulheres camponesas mais jovens, como as entrevistadas nesse estudo, o acesso ao ensino superior surge como um espaço de contestação dessa lógica. Magnólia destaca que a busca pela educação foi motivada pela necessidade de garantir a sobrevivência e a autonomia econômica da família:

Então, a educação seria um local onde eu iria conseguir trabalhar, eu iria conseguir sobreviver, dar conta da minha família (Magnólia).

Em um mesmo sentido, Orquídea ressalta a superação material e intelectual de gerações da sua família:

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 (Orquídea)

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).

As trajetórias das mulheres camponesas são marcadas por uma luta constante para desnaturalizar o papel da mulher como única responsável pelo cuidado. A escolarização, nesse contexto, representa não apenas uma ascensão profissional, mas um ato de resistência contra o apagamento de suas subjetividades em prol do trabalho doméstico.

Território, educação e políticas públicas

As narrativas evidenciam um determinismo geográfico imposto pela ausência de instituições de ensino nos distritos e comunidades rurais, o que historicamente forçou o deslocamento e a migração de jovens camponesas em direção aos centros urbanos. Entretanto, esse cenário de isolamento é tensionado pela emergência de políticas públicas de interiorização do ensino superior, que reconfiguram a relação dessas mulheres com o seu lugar de origem.

A recorrência da migração forçada para fins de estudo aparece com clareza no relato das mulheres, que descreve o deslocamento para a cidade ainda na infância devido a inexistência ou fechamento de escolas do campo e da precariedade das políticas educacionais locais:

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 (Magnólia).

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 (Hortência).

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 (Antúrio)

O contraste a essa imposição migratória surge com a consolidação de políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reorganização e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a criação das Licenciaturas em Educação do Campo e das Formações Interculturais de Educadores Indígenas. Há nas narrativas a consciência de que o acesso a essas políticas

não ocorreu de forma orgânica, mas como resultado de luta dos movimentos sociais e sindicais do campo e de um projeto de sociedade específico:

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? (Antúrio).

Rosa reforça que o desejo de estudar, por si só, é insuficiente se não houver condições materiais de existência, evidenciando a importância das políticas de assistência estudantil para mulheres camponesas:

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 (Rosa).

Um outro ponto trazido pelas narrativas, à luz do discurso de Azaleia, demonstra que a política pública de educação, quando territorializada, qualifica a permanência no campo:

A gente vive com a renda da terra, né? A nossa forma de sobrevivência é aqui. E a escola [EFA] onde eu trabalho hoje é o que permite que os nossos filhos também vejam valor na terra e não precisem ir embora (Azaleia).

A identidade dessas egressas abrange, entre outras questões, uma especificidade territorial: “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, territorial” (Haesbaert, 2004, p. 20). Quando vinculamos identidade e território estamos dizendo sobre as marcas, materiais e não materiais, constituídas a partir da relação desses sujeitos com o campo, com a terra.

E aí, na minha escola aqui, 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 camponeses... É isso que a gente quer que eles aprendam, que eles não esqueçam... 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 (Girassol).

A análise das trajetórias demonstra que o território não é apenas um espaço físico, mas um campo de mediação simbólica e material (Haesbaert, 2004), de disputa política. Para as mulheres que vivem em áreas de reforma agrária, como Azaleia e Girassol, a política de educação está intrinsecamente ligada à luta pela terra e à permanência no território.

As políticas públicas de Educação do Campo promovem uma inversão pedagógica e política ao ressignificar o território: o que antes era estigmatizado pela carência e pelo isolamento, torna-se espaço de produção de saberes e exercício socioprofissional. Nesse cenário, a universidade pública atua como garantidora de direitos, permitindo que trajetórias marcadas pela resistência, como as das mulheres aqui entrevistadas, se consolidem em lideranças locais, docentes, gestoras e acadêmicas.

Luta, identidade e práxis docente

A educação para as mulheres camponesas transcende a qualificação profissional, constituindo-se como uma práxis de resistência e afirmação de identidade. As narrativas demonstram que o ingresso no ensino superior, especialmente em cursos com a matriz político-pedagógica do LECampo UFMG, promove uma ressignificação da condição camponesa. A educação deixa de ser um meio para “negar a origem” e passa a ser a ferramenta e processo que permite às mulheres permanecerem no território com dignidade, articulando os saberes acadêmicos com saberes tradicionais e com as lutas dos movimentos sociais.

A valorização da identidade camponesa como um processo intergeracional de resistência é central no relato de Azaleia. Para ela, a educação está intrinsecamente ligada à manutenção do modo de vida na terra:

[...] nenhum deles se distanciou da terra. Nenhum dos dois filhos se distanciou. 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, a gente vive com a renda da terra, né? (Azaleia).

Essa resistência também se manifesta na desconstrução de estigmas. O acesso ao conhecimento formal permite que estas mulheres ocupem espaços de liderança e quebrem o silêncio imposto pelos múltiplos processos de exclusão.

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 (Margarida).

Como Margarida, Melissa destaca como a formação política, vinda tanto da família quanto do movimento sindical, fundamenta a sua visão de educação como luta. Ela descreve a participação dos pais em movimentos sindicais e a luta pela construção de uma escola:

Quando surgiu essa escola agrícola meu irmão foi. 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? 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? (Melissa).

Caldart (2003) demonstra como a luta por escola faz parte da luta pela terra. Ela resgata como no MST, a luta pela terra e por escola, aconteceu concomitantemente “(...) para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele (Caldart, 2003, p. 62). Essa perspectiva coletiva de luta e valorização do conhecimento encontra eco nas trajetórias individuais das egressas, ganhando contornos de emancipação subjetiva. Para Margarida, por exemplo, a educação superior é descrita como um marco transformador que redefine sua atuação no mundo:

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? (Margarida).

A narrativa de Margarida sintetiza o impacto do LECampo na sua vida, termo que denota a ruptura com uma trajetória de invisibilidade e a entrada em um campo de afirmação política e intelectual. Similar ao que Antúrio diz, quando escolhe os contornos da sua narrativa:

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 (Antúrio).

Para as participantes dessa pesquisa, o LECampo configura-se como uma formação humana integral, que extrapola os limites de um “currículo” e alcança subjetividades e tensiona identidade camponesa. A identidade profissional, nestes casos, não anula a identidade camponesa; pelo contrário, reforça-a. O depoimento de Gardênia inverte a hierarquia tradicional entre o saber científico/formal e o saber prático, do dia a dia, da experiência, colocando a sua condição de agricultora como o alicerce da sua prática docente:

Eu sou professora, mas a profissão de agricultora e camponesa vem antes. Eu voltei a estudar para dar nome ao que eu já fazia na vida, para entender a política por trás da nossa resistência na terra. O LECampo foi esse encontro entre o que eu sou e o que eu faço (Gardênia).

A transição da formação para a prática em sala de aula é descrita como um processo de superação de inseguranças e de assunção de um novo papel social. Rosa relata a transição subjetiva necessária para ocupar o lugar de professora:

Então eu tive muito medo quando eu entrei para a sala de aula de ser o centro ali, de ser aquela pessoa que ia estar passando, passando não, né? Porque a gente aprende junto com eles. De estar ali mediando o conhecimento. Então a gente fica com esse receio, mas hoje eu já estou bem tranquila (Rosa).

Para além da realização pessoal, a inserção profissional é tensionada por questões de subsistência e estabilidade, especialmente em regiões com poucas oportunidades de emprego formal. No relato de Magnólia, a docência aparece como o pilar da autonomia financeira e da qualidade de vida:

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 (Magnólia).

Ao reconhecerem-se como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, as entrevistadas transformam a sala de aula em um espaço de reprodução da resistência campesina. A trajetória de mulheres como Girassol, que associa a sua prática docente à vivência num assentamento de reforma agrária, reafirma que a educação do campo é, por definição, uma educação em movimento e para a liberdade.

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: “Orquídea, 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? (Orquídea).

A inserção profissional das egressas do LECampo da UFMG aponta que a docência, para a mulher campestre, não é um exercício estritamente técnico, mas a materialização de um projeto de educação e de sociedade. As elaborações sobre a dimensão política da docência é uma recorrência nas narrativas. Na fala de Azaleia, o educador é um mediador de sonhos e um agente de transformação social:

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 (Azaleia).

As trajetórias demonstram que a entrada no mercado de trabalho é marcada por um sentido de responsabilidade e pela consciência do impacto que a sua atuação possui na transformação da realidade rural. Observa-se que a práxis destas mulheres é indissociável das suas histórias de vida, o que lhes confere uma autoridade ética e pedagógica perante a comunidade. O retorno ao território como educadoras e profissionais demonstra que a formação não serviu como passaporte para o êxodo, mas como ferramenta de fixação e resistência. O conhecimento acadêmico é devolvido à comunidade sob a forma de projetos pedagógicos que visam transformar o futuro do território, combatendo as desigualdades de classe e gênero na base.

Algumas considerações finais

A docência e a educação não são fatos isolados ou instantâneos na história dessas mulheres, pois elas se constituíram (e se constituem) cotidianamente como educadoras. Expressam 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 como sujeitos coletivos, e atestam que a educação se constitui como caminho de transformação social, sobretudo quando 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 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 resultado de um processo dialético, construído a partir de desafios, lutas e oportunidades.

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.

Referências

FEDERICI, Silvia. **O Patriarcado do Salário**: notas sobre Marx, gênero e feminismo. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (Texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p.19-63.

HAESBAERT, Rogério. **Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade**. Porto Alegre, Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em out de 2018.

KOFES, Suely. **Uma Trajetória, Em Narrativas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MUNIZ, Jerônimo O. Preto no Branco? Mensuração, Relevância e Concordância Classificatória no País da Incerteza Racial. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 1, p. 251-282, 2012.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

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, p. 230-249, ago/set. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São 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: Rosa dos tempos, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

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). In: XIII JORNADA DO TRABALHO. **Anais...** Presidente Prudente, São Paulo, 9 a 12 dez. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/11.pdf>. Acesso: 20 jan. 2025.

Recebido em setembro 2025.

Aceito em junho de 2026.