


Mulheres camponesas e a quebra das cercas do latifúndio educacional: do campo ao ensino superior

 Isabel Mariana Ferreira da Silva¹,  Suzana Gomes Lopes²

^{1, 2} Universidade Federal do Piauí - UFPI. *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Rua Cícero Duarte, 905, Bairro Junco. Picos - PI. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: sglopes@ufpi.edu.br

RESUMO. O presente artigo tem como objetivo identificar os percalços no ingresso e permanência das mulheres camponesas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí. Nesta pesquisa qualitativa foram realizadas entrevistas, conduzidas através de questionário semiestruturado, com cinco mulheres camponesas estudantes do curso supracitado. Foram relatados pelas entrevistadas como fatores limitantes tanto para ingresso como para permanência na universidade a não permissão dos maridos, maternidade, trabalho formal, dificuldades financeiras, 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 preconceito de estudantes de outros cursos. Mesmo a Licenciatura em Educação do Campo sendo fruto da luta dos movimentos sociais e populares, ela ainda é excludente e limitadora quando tratamos do ingresso e permanência das mulheres camponesas, tanto devido ao espaço e gestão universitários como pelo sistema patriarcal, que impõe a essas mulheres a constituição de família e o cuidado dos filhos ao invés da formação acadêmica. Para essas mulheres camponesas a tão sonhada formação em um curso superior é algo possível e transformador, mesmo que para isso seja necessário quebrar as cercas do latifúndio educacional.

Palavras-chave: educação do campo, camponesas, movimentos rurais, mulheres na universidade.

Peasant women and the breaking of educational latifundium fences: from the countryside to higher education

ABSTRACT. This article aims to identify the obstacles to the entry and permanence of peasant women in the Licentiate Degree in Countryside Education, at the Senador Helvídio Nunes de Barros *Campus*, at the Federal University of PiauÍ. In this qualitative research, interviews were carried out, conducted through a semi-structured questionnaire, with five peasant women students of the course. The interviewees reported as limiting factors for both admission and permanence at the university: the non-permission of their husbands, maternity, formal work, financial difficulties, distance from the places where they live to the university *campus*, lack of accommodation and place to leave their children of non-school age, reduced supply of scholarships, and prejudice from students from other courses. Even though the Licentiate Degree in Countryside Education is the result of the struggle of social and popular movements, it is still excluding and limiting when it comes to the entry and permanence of peasant women, both due to university space and management and the patriarchal system, which imposes on these women the constitution of a family and the care of the children instead of the academic formation. For these peasant women, the long-awaited training in a higher education course is something possible and transformative, even if it is necessary to break the fences of the educational latifundium.

Keywords: countryside education, peasants, rural movements, women at the university.

Las mujeres campesinas y la ruptura de los cercos del latifundio educativo: del campo a la educación superior

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo identificar los obstáculos en el ingreso y permanencia de mujeres campesinas en la Licenciatura en Educación del Campo, en el *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, de la Universidad Federal de Piauí. En esta investigación cualitativa se realizaron entrevistas, mediante un cuestionario semiestructurado, a cinco mujeres campesinas estudiantes del mencionado curso. Las entrevistadas reportaron como limitantes tanto para el ingreso como para la permanencia en la universidad: la falta de permiso de sus maridos, la maternidad, el trabajo formal, las dificultades económicas, la distancia de los lugares donde viven al *campus* universitario, la falta de alojamiento y lugar para dejar hijos mayores de edad escolar, oferta reducida de becas y perjuicio de alumnos de otros cursos. Si bien la Licenciatura en Educación del Campo es el resultado de la lucha de los movimientos sociales y populares, sigue siendo excluyente y limitante en cuanto al ingreso y permanencia de las mujeres campesinas, tanto por el espacio y la gestión universitaria como por el patriarcado, que impone a estas mujeres la formación de una familia y el cuidado de los hijos en lugar de la formación académica. Para estas mujeres campesinas, la anhelada formación en un curso de educación superior es algo posible y transformador, aunque sea necesario para romper los cercos del latifundio educativo.

Palabras clave: educación del campo, mujeres campesinas, movimientos rurales, mujeres en la universidad.

Introdução

Historicamente, os direitos das mulheres não foram garantidos pelo reconhecimento delas como cidadãs e partícipes ativas de uma sociedade. Muito pelo contrário, com o avanço do sistema capitalista no mundo, as opressões mantenedoras desse sistema foram enraizadas e fortalecidas, como o patriarcado, e cada direito garantido às mulheres se deu através de grandes lutas.

De acordo com Faleiro e Farias (2017, p. 835), “o patriarcado é um modo de organização das relações sociais cuja lógica de divisão de trabalho entre homens e mulheres direciona o que cada gênero deve e pode fazer com base no que é natural”. Para Almeida (2010), patriarcado se define pela dominação de homens sobre mulheres através das relações desiguais impostas na sociedade. Segundo Delphy (2009, p. 173), o patriarcado “designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres”. Em suma, o patriarcado pode ser entendido como a divisão social, de trabalho e familiar, na qual homens são superiores e mulheres, além de inferiores, devem ser submissas.

Dentre essas relações desiguais está o direito à educação, que para as mulheres no período colonial brasileiro (1530-1822) estava restrita às funções de boa mãe e esposa, ou seja, como aponta Aragão e Kreutz (2010), a educação feminina limitava-se ao lar e para o lar. Dessa forma, não havia necessidade de escolarização para mulheres, pois, segundo Ribeiro (2000), as mulheres eram inferiores e não precisavam saber ler e escrever. Essa condição social perdurou durante muito tempo, havendo mudança apenas com a instauração do sistema imperial no Brasil (1822-1889), e que mesmo assim era desigual, pois estava condicionada ao mundo privado, como apontam Beltrão e Alves (2009) que a inserção das mulheres no ensino superior brasileiro deu-se apenas no século XIX, com a primeira mulher matriculada na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1881. Atualmente, segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil (SEMESP, 2020), as mulheres são 57% dos estudantes matriculados no ensino superior brasileiro. Ou seja, no que tange a luta pela educação formal de mulheres, estatisticamente, temos avançado.

Nesse debate, de uma educação nos moldes desse sistema que mercantiliza os direitos previstos na Constituição Brasileira e evidencia ainda mais as desigualdades sociais, a Educação do Campo pode (e deve) ser posta como uma grande luta política e de organização popular, principalmente pelos movimentos sociais, como o Movimento de Trabalhadores Sem

Terra (MST), pela educação dos povos do campo e com os povos do campo. Caldart (2004) afirma que a Educação do Campo tem a teoria e a pedagogia sustentadas em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos baseados na Educação Popular inspirada em Paulo Freire, nos pensadores da educação socialista e na chamada pedagogia do movimento. Esse sustentáculo estrutural da Educação do Campo favorece um processo de emancipação das mulheres camponesas frente às opressões enraizadas e institucionalizadas na sociedade.

Nesse sentido, o presente estudo buscou apontar os percalços enfrentados pelas mulheres camponesas para ingressar e permanecer no curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, e assim quebrar as cercas do latifúndio educacional que limitam o acesso ao ensino superior.

Sociedade, Luta, Educação e Conquistas: substantivos femininos da transformação frente ao sistema capitalista e patriarcal

A origem do que conhecemos hoje por sociedade remete às organizações de coletivos do período pré-histórico, onde o que conhecemos por homens e mulheres sobreviviam através da caça e da coleta. Há complexas discussões entre pesquisadores/as da Antropologia e Arqueologia acerca das primeiras civilizações terem sido matriarcais ou patriarcais, e essas discussões ainda não chegaram a um consenso. Mesmo assim, Zerzan (2011, p. 3) aponta que “houve um longo período de tempo no qual a mulher não era, de modo geral, tão subordinada ao homem, antes que a cultura masculinamente definida se fixasse, ou tornar-se universal”.

Mesmo com o apontamento de Zerzan, o que se tem posto sob a mesa histórica da construção social é a enraizada desigualdade nas relações sociais de sexo, onde as mulheres são tidas como seres inferiores. Paglia (1990, p. 38) defende que “se a civilização tivesse sido deixada em mãos femininas, estaríamos ainda vivendo em cabanas de palha”. Esse tipo de pensamento expressado pela autora, que por incrível que pareça é mulher, é reforçado por Le Guin:

O homem civilizado diz: Eu sou autossuficiente, eu sou o Mestre, todo o resto é o outro – o exterior, abaixo, inferior, subserviente. Eu possuo, eu uso, eu exploro, eu aproprio, eu controlo. O que eu faço é o que importa. O que eu quero é o que é importante. Eu sou o que eu sou e o resto é mulher ou selvagem, para ser usado como eu achar conveniente. (Le Guin, 1989 como citado em Zerzan, 2011).

Essa fala de Le Guin explicita o que é visto historicamente nas construções sociais de forma estruturada e institucionalizada no mundo: a mulher como objeto de dominação e submissão ao homem. A defesa de Paglia é o reflexo da educação moldada no sistema patriarcal e machista, ou seja, podemos dizer que ela está reproduzindo o que foi ensinado, que mulheres são inferiores e não devem ocupar espaços de poder e decisão ao risco de impedirem o avanço da sociedade. Estaria Paglia reproduzindo machismo e trabalhando a favor do patriarcado e contra os direitos das mulheres? Sim, pois se esse apontamento da autora fosse seguido sem ser confrontado, ela mesma não teria espaço para proferir teorias contra a importância das mulheres na construção social, pois estaria na sua casa, cuidando dos filhos e do jantar do marido, possivelmente, mal saberia ler e escrever, ao invés de ser uma pesquisadora.

Nessa ótica, Meillasoux (1981, p. 20) reflete que “tudo é imposto sobre a mulher através de coerção, todos são, portanto, fatos da civilização que devem ser explicados, e não usados como explicação”. Essa coerção apontada, por Meillasoux, é o que sustenta e fortalece o sistema patriarcal, que por sua vez, fortalece a manutenção do sistema capitalista, que para Saffioti (1992, p. 211) “estão em simbiose, inclusive com outras opressões, como o racismo”. Castro, Santos e Santos (2018) corroboram esse fato, apontando que o capitalismo, através da divisão de tarefas entre homens e mulheres, coloca a mulher em um local de desvalorização em relação aos homens no mundo do trabalho e isto se dá através da educação sexista, ou seja, os moldes educacionais arcaicos que dividem a educação formal para homens e a educação domiciliar para mulheres.

Para que essa realidade pudesse iniciar um processo de desconstrução tornando possível uma reconstrução social frente ao papel das mulheres como partícipes ativas da sociedade, a inquietação e o questionamento se apresentam como pontapé inicial na organização das mulheres e na luta pela igualdade de direitos.

Os principais documentos internacionais para a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero são a porta de entrada para a análise dos direitos adquiridos pelas mulheres, ao longo da história. Desde a Carta das Nações Unidas em 1945, que possui como principal diretriz o respeito aos direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos e todas, independente de raça, sexo, língua ou religião, passando pela Convenção Universal dos Direitos Humanos de 1948 que possui como princípio mais importante o de que os direitos do homem são universais, indivisíveis e inalienáveis. (Viana, 2017, s.p.).

Vale ressaltar que mesmo que não haja dicotomia entre as lutas das mulheres e as lutas feministas, quando se aponta “organização das mulheres” não se faz referência as “organizações feministas”, haja vista que a construção do feminismo é estruturada em teorias e mais complexa que a luta pela garantia dos direitos básicos às mulheres, que é mais ampla. Lima explana brevemente sobre essa diferença em um trecho do seu artigo para o jornal Nexoⁱ, no qual ela aponta que “a luta de mulheres contra as estruturas de opressão – assim como a reflexão e elaboração crítica sobre a condição de desigualdade a que estiveram historicamente submetidas – antecede a palavra feminismo e a existência de um movimento feminista organizado” (Lima, 2020). Conceição (2009, p. 739) aponta que a inserção das pautas e a teorização das lutas em estudo ocorreu nos anos 70:

Ainda nos anos 70 houve um avanço significativo quando o gênero será elaborado como a construção social das identidades sexuais e como objeto de estudos feministas. Assim abriu caminhos para a desconstrução e desnaturalização do masculino e do feminino. Nesse sentido o movimento feminista constitui-se um agrupamento com uma dimensão teórica e política e que não apresenta explicações e interpretações fechadas sobre a realidade e relações de gênero.

Em linhas gerais, não basta ser mulher para ser feminista, é preciso estudar o feminismo e suas reflexões teórico-metodológicas.

Dessa forma, com o avanço histórico da sociedade, as mulheres passaram a reivindicar cada vez mais espaço na construção social. E uma das lutas desenvolvidas pelas organizações de mulheres é a pelo direito à educação. Para Floresta (1989), de forma geral, o sistema patriarcal denomina a falta de acesso das mulheres à educação, a postos de trabalho e aos cargos públicos como indicações de uma injustiça dos homens. Para Ferreira (2010), se hoje a mulher tem livre acesso ao ensino, essa foi uma dura conquista que só foi alcançada após uma árdua luta travada durante muito tempo pelas mulheres.

A luta pelo direito igualitário entre homens e mulheres à uma educação formal esteve tão latente na sociedade que este assunto foi o cerne de debates desenvolvidos nas cinco conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) nos anos 1990: Jomtien (Tailândia) em 1990, Nova Delhi (Índia) em 1993, Aman (Jordânia) em 1996, Islamabad (Paquistão) em 1997, e Dakar (Senegal) em 2000 (Rosemberg, 2001). Os efeitos dessas discussões refletiram em leis que garantem o acesso de meninas e mulheres à educação formal, ao menos no papel, mesmo que de modo genérico, como aborda Cury (2002, p. 246):

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

Entretanto, mesmo estando na “forma da lei”, o acesso à educação pelas mulheres não se dá de forma plena em todos os seus estágios, principalmente para as mulheres camponesas.

A luta das mulheres camponesas pela educação anda em consonância com a luta geral pela Educação do Campo empreendida pelos movimentos populares, principalmente pelo MST, na década de 1980, onde Faleiro e Farias (2017) apontam a pressão no Estado para oferecer uma educação de qualidade para os povos do campo. Essa luta ganhou força com o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, apenas em 1998, composto por diversos movimentos sociais, como o MST; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e outros. No bojo dessa discussão, surgem projetos revolucionários: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998 (Valadão, 2014); e a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2007 (Santos, 2017):

As LEdoCs se estruturam em etapas presenciais, a partir do regime de alternância (tempo comunidade – tempo universidade). Esse regime contribui para que os discentes não precisem abandonar o campo para ingressar na universidade, fortalecendo a manutenção e valorização dos vínculos culturais, identitários, sociais e de classe dos povos do campo. (Faleiro & Farias, 2017, p. 835).

Dessa forma, as LEdoCs têm contribuído, no sentido de corrigir uma demanda, para o quadro nacional de formação de professores e, especialmente, professoras do e no campo para uma população historicamente marginalizada, que registra um índice médio de 20% de homens e mulheres analfabetos e em que o índice de escolaridade é de, em média 4,5 anos de escolarização contra 7,8 da cidade (Molina, 2015; Santos, Kolling, Rocha, Molina & Caldart, 2020). Segundo dados do Ministério da Educação, via eMEC, existem atualmente 62 licenciaturas em Educação do Campo presenciais em atividade (Brasil, 2023). E, de acordo com pesquisas recentes feitas com egressos de alguns cursos, a maior parte deles são mulheres do campo (Almeida, Faleiros & Santos, 2021; Gonçalves, Santos, Lopes, Pinheiro & Silva, 2021; Angelo, 2022). A formação dessas mulheres nas LEdoCs tem ampliado e fortalecido o vínculo orgânico delas e das comunidades as quais pertencem com os

movimentos sociais, a Educação do Campo e o território camponês, vislumbrando contribuir para o desenvolvimento sustentável das localidades e a problematização das questões de gênero no campo (Pereira, 2014; Gisloti, Santos, Santos & Silva, 2021; Molina & Pereira, 2021).

O curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, foi instaurado por meio da Resolução Nº 05/2014 UFPI/CEPEX, de 12 de fevereiro de 2014, e reconhecido mediante a Portaria Nº 584/2019 MEC/SRSES, de 20 de dezembro de 2019. Na apresentação do seu Projeto Político Pedagógico, o curso apresenta:

Trata-se de um Curso regular, com carga horária total de 3.260 horas e oito períodos letivos, que funciona em regime de alternância, entre dois momentos formativos por semestre: o tempo universidade (em que há aulas presenciais e outras atividades acadêmicas no *campus* universitário) e o tempo comunidade (em que ocorrem atividades acadêmicas orientadas por docentes universitários nas comunidades rurais dos alunos). O objetivo do Curso é habilitar para a docência multidisciplinar (em Biologia, Física e Química) nas escolas do campo da Educação Básica, no Ensino Fundamental e Ensino Médio; e para a gestão de processos educativos escolares e comunitários. (UFPI, 2013, p. 6-7).

Dessa forma, se tem posto à disposição da população camponesa do semiárido piauiense um curso que objetiva formar docentes do campo para atuarem no campo. Ao tratar disso, remetemos ao trecho da famosa música de Gilvan Santos, que é símbolo da luta pela Educação do Campo: “Não vou sair do campo/Pra poder ir para a escola/Educação do campo/É direito e não esmola.” Por isso, quando tratamos da importância da Educação do Campo, no campo e para o campo, tratamos diretamente da resistência camponesa frente à um direito básico de todo cidadão e cidadã, bem como da dignidade de uma parcela da sociedade historicamente marginalizada e invisibilizada nos processos decisivos do país e da participação na produção científica que vai contra a hegemonia imposta pelo sistema educacional brasileiro.

Mesmo com essa estrutura e organização, o tão sonhado acesso ao ensino superior pelo povo do campo enfrenta dificuldades. Em suma, poderíamos exemplificar a educação superior brasileira fazendo uma analogia à luta camponesa: é como se a educação superior brasileira fosse um grande latifúndio, cercado e inacessível para muitos e muitas camponeses/as que poderiam transformar esse vasto campo monocultor (e por vezes improdutivo), em uma divisão igualitária e produtiva, garantindo não só a pluralidade de culturas (produções e

vivências), como o aproveitamento real dessa terra (novos profissionais para atuar nas comunidades rurais).

Em confronto a esse grande latifúndio educacional, a luta pela Educação do Campo liderada pelos movimentos sociais camponeses está diretamente atrelada a luta das mulheres pela educação formal, principalmente as mulheres camponesas que são ainda mais oprimidas pelo sistema capitalista-patriarcal, que impõe valores e obrigações sobre os corpos, escolhas e vidas das mulheres.

Metodologia

Para a produção do presente estudo utilizou-se de pesquisa qualitativa, pois essa abordagem possibilita a investigação e compreensão dos significados que um determinado coletivo atribui a um processo social e humano (Creswell, 2010). Optou-se por efetuar entrevistas de forma totalmente remota, haja vista as condições de isolamento social aplicadas em virtude do contexto sanitário de *Corona Virus Disease* (em tradução livre, Doença do Corona Vírus) - COVID-19.

Os contatos das entrevistadas foram obtidos através de questionário *online* elaborado no *Google* Formulário e disponibilizado via grupo de *WhatsApp*, onde buscou-se obter, além dos contatos, a disponibilidade e interesse das estudantes em colaborar com o presente estudo. A partir da manifestação de interesse, as alunas foram contactadas entre os dias 05 e 09 de abril de 2021 para definição da data e horário para a realização da entrevista. As entrevistas ocorreram entre 10 e 16 de abril de 2021, através da plataforma *Zoom*, individualmente, e foram gravadas para análise dos dados informados pelas entrevistadas. Demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa cinco pessoas que se encaixavam no perfil do público-alvo, ou seja, mulheres camponesas estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí.

Este trabalho seguiu as orientações éticas para pesquisa em ambiente virtual estabelecidas pela Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz, 2020). Antecedendo as entrevistas foi encaminhado Registro de Consentimento Livre Esclarecido (RCLE) às entrevistadas por meio de formulário *online* disponível através da plataforma *Google* Formulário. O documento foi lido antes do início das entrevistas, para esclarecer dúvidas. As entrevistas só aconteceram após as participantes sinalizarem que concordavam com os termos da participação, registrada por meio da assinatura no formulário *online* disponibilizado. O

RCLE foi encaminhado posteriormente às entrevistas, devidamente assinado, por meio eletrônico. As gravações das entrevistas ficarão armazenadas por um período de até cinco anos, em plataforma segura e sem vinculação com rede de internet, visando garantir o sigilo e anonimato das participantes.

As entrevistas foram conduzidas através de questionário semiestruturado organizado em duas seções: a primeira continha seis perguntas, com o objetivo de delimitar o perfil das entrevistadas; e a segunda era composta por 13 perguntas, acerca dos processos de escolha do curso, ingresso à universidade, permanência no espaço universitário, gestão e impactos do ingresso no ensino superior na vida dessas mulheres camponesas. Optou-se por um questionário semiestruturado devido à flexibilidade deste, possibilitando a reorganização e modificação durante as entrevistas quando a entrevistadora julgava pertinente tais ações, buscando estimular as entrevistadas na pesquisa (Lüdke & André, 2013). As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, garantindo liberdade no tempo de fala para as entrevistadas.

Após as entrevistas, realizou-se a transcrição das falas das entrevistadas, seguido da textualização (Meihy & Ribeiro, 2011). Posteriormente, realizou-se a análise qualitativa dos dados apresentados pelas entrevistadas para a estruturação da discussão dos resultados, segundo Lüdke e André (2013).

Ao longo deste trabalho, tendo em vista manter o anonimato, as cinco entrevistadas serão identificadas pelo nome de mulheres que são referência no movimento camponês piauiense e brasileiro: Francisca Iones, Maria Antônia, Margarida Alves, Ana Primavesi, e Maria Izabel.

Quem são elas?

Optamos por iniciar nossa análise com alguns dados que remetem ao contexto social em que cinco mulheres camponesas estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí estão inseridas e se reconhecem.

Das cinco entrevistadas, quatro possuem mais de 30 anos (a idade variou entre 25 e 49 anos). Isso indica que as discentes que ingressam no curso de LEdoC possuem idade mais elevada, fato corroborado pelo estudo de Faleiro e Farias (2017, p. 840):

... as discentes ingressam na educação superior com idades mais elevadas, e que a política afirmativa conseguiu, de certa forma, atingir seu objetivo, haja vista que o perfil de ingresso nessa licenciatura é de professoras que já atuam nas escolas do campo, camponesas, mães de família etc.

O fator da idade, também foi abordado por Margarida Alves:

E a universidade tem tendência em dizer que tudo é igual, em equiparar. Tudo! ... pega todas as mulheres de todos os cursos e equipara. E aí quando chega na LEdoC a gente sabe que há uma diferença, de vida, de rotina ... até mesmo da questão de idade. A gente olha hoje pra maioria dos cursos, os outros cursos ofertados na UFPI, e a gente vê que a questão da idade. Na sua maioria são meninas, mulheres jovens, que tão começando ainda a vida, ainda tão se dedicando, tem o tempo muito maior pra se dedicar só ao estudo. E quando a gente vai olhar pras mulheres da LEdoC, a gente vê que são mulheres maduras, que já tem filhos, que tem que cuidar dos afazeres de casa, do trabalho, da família ... Porque sempre é responsabilidade da mulher cuidar da família. Então, essa equiparação não é boa. (Margarida Alves, entrevista, 2021).

Quando a entrevistada cita as especificidades das mulheres da LEdoC em relação as responsabilidades domésticas empregadas, principalmente às mães, evidenciam-se na compulsão do patriarcado em controlar e delimitar funções na vida das mulheres, como expressam Narvaz e Koller (2006, p. 52):

O papel prescrito aos homens na família patriarcal burguesa relaciona-se ao sustento econômico, o papel prescrito às mulheres é o de que sejam cuidadoras do marido, do lar e dos filhos. Essa prescrição parece ter atravessado os séculos, materializando-se na crença de que a mãe deveria dedicar-se integralmente aos filhos ...

Quanto ao estado civil, três se declararam solteiras e duas casadas. O controle dos homens sobre as mulheres, característica do patriarcado, foi apontado como um dos fatores que afetam o ingresso e a permanência de mulheres camponesas no ensino superior, principalmente ao que se refere a logística da LEdoC, como apontado por Ana Primavesi:

... às vezes o marido não quer devido não ter essa ida e vinda. Nosso curso também é muito demorado, devido a gente começar oito da manhã aí para onze, aí volta uma e termina cinco. Então ... tem marido que não deixa a mulher ir. (Ana Primavesi, entrevista, 2021).

Frente a isso, Narvaz e Koller (2006, p. 50) apontam:

Uma vez conhecida a participação do homem na reprodução e, mais tarde, estabelecida a propriedade privada, as relações passaram a ser predominantemente monogâmicas, a fim de garantir herança aos filhos legítimos. O corpo e a sexualidade das mulheres passaram a ser controlado, instituindo-se então a família monogâmica, a divisão sexual e social do trabalho

entre homens e mulheres. Instaure-se, assim, o patriarcado, uma nova ordem social centrada na descendência patrilinear e no controle dos homens sobre as mulheres.

Ou seja, para as mulheres solteiras, o fato de não comporem relações familiares tradicionais pautadas na lógica do sistema patriarcal (dominação masculina), a oportunidade de estudo é favorecida, em função da ausência das cobranças arraigadas na lógica machista de relacionamentos.

Quatro das cinco entrevistadas são mães, e os filhos moram com três delas. Entre elas, duas são “mães solo”, ou seja, não convivem com os corresponsáveis biológicos das crianças. Esse aspecto foi amplamente apontado pelas entrevistadas como um fator limitante para o ingresso de mulheres camponesas no ensino superior, principalmente, quando os filhos são de idade não escolar e dependentes.

... uma das questões é essa questão dos filhos, que vêm em primeiro lugar. Porque tá sendo acarretada só nas costas da mãe. (Margarida Alves, entrevista, 2021).

Tem mulher que o que mais dificulta é filho pequeno... Eu mesma, se tivesse feito essa prova há uns quatro anos atrás, que a minha filha era menor, eu não teria ficado no curso, porque eu não saberia deixar ela com ninguém. (Ana Primavesi, entrevista, 2021).

Esse fator é corroborado por Anjos (2019, p. 3) que na sua pesquisa com mulheres mães e pesquisadoras, uma das entrevistadas apontou que “deixou de realizar atividades onde necessitava se ausentar do convívio de seus filhos, devido viagens de três dias e por não poder levá-los, já que possuía tenra idade.” A autora ainda diz que “uma criança possui dois responsáveis por sua existência, mas a partir do momento em que vem ao mundo, a sociedade tende a responsabilizar quase que exclusivamente às mulheres por seus cuidados e sua educação.” (Anjos, 2019, p. 3).

Nessa perspectiva, é possível compreender como o sistema patriarcal impõe a divisão sexual do trabalho doméstico, no qual a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos é predominantemente feminina enquanto aos homens cabe ser provedor financeiro e de autoridade (Narvaz & Koller, 2006). “No Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas)” (IBGE, 2021, p. 3). Para as camponesas essa discrepância é ainda maior: 90,8% das mulheres que moram em áreas rurais dedicam 26,1 horas semanais aos afazeres domésticos, enquanto 43,1% dos homens dedicam semanalmente 10,2 horas semanais (Brasil, 2019).

Quando questionadas sobre o convívio, ou seja, com quem mais elas dividem o lar, constatou-se uma variedade na composição familiar, desde família nuclear formada pelos pais e filhos, apenas o casal, mãe e filha e, a menos comum, mulher e seu pai juntamente com filhos e sobrinhos, o que reflete as famílias contemporâneas. Com o passar do tempo, a composição familiar foi se tornando mais democrática e diversa, abandonando cada vez mais o modelo tido como tradicional, pautado no sistema patriarcal. Esse fator é evidenciado nos dados do último Censo Demográfico de Famílias e Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010, que ao realizar o comparativo com o censo de 2000, identificou-se que a composição familiar tradicional de casal com filhos passou de 56,4% em 2000 para 49,4% em 2010 enquanto outras organizações familiares passaram de 43,5% em 2000 para 51,6% em 2010, ou seja, um aumento de 8,1% das composições familiares contemporâneas (IBGE, 2010).

Quanto a localidade de residência das entrevistadas, todas residem na zona rural, fator que explicita o êxito do projeto proposto pela LEdoC em atender as pessoas do campo, entretanto, duas estão inseridas no contexto das Comunidades Quilombolas. Faz-se importante citar a inserção nas Comunidades Quilombolas apontadas pelas entrevistadas, em respeito à construção histórica dessas comunidades e na resistência cultural afro-brasileira das entrevistadas e de seus antepassados que, mesmo estando no meio rural e obtendo sua subsistência da agricultura, fazem questão de citar sua localidade como Comunidade Quilombola.

Nesse sentido, quando se trata do reconhecimento étnico-racial pelas entrevistadas, uma delas se identificou como branca, três como negras e uma como parda. Essa relação de autorreconhecimento étnico-racial está exposta dicotomicamente nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, onde 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas (IBGE, 2020, s.p.). Assim, nos referenciamos aqui, aos povos negros do campo, no campesinato negro, representado pela maioria das entrevistadas, onde suas comunidades representam “... formas específicas de ser e existir enquanto camponês e negro” (Gusmão, 1990, p. 26). Evidenciamos este fator, pois as relações sociais de sexo, raça/etnia e classe social são consubstanciais (Cisne, 2014). O sistema patriarcal que oprime duramente as mulheres como um todo, é ainda mais agressivo com as mulheres negras. Ou seja, “a mulher negra no Brasil é discriminada duas vezes: por ser mulher e por ser negra” (Aguilar, 2007, p.

87). Contudo, se o acesso das mulheres ao ensino superior é limitado, para as mulheres negras é ainda mais limitante como aponta Queiroz e Santos (2016, p. 84):

A articulação dos mecanismos de discriminação baseados na raça e no gênero tende a se apresentar como uma realidade extremamente perversa para as mulheres negras. Assim, a luta contra as perdas e as dores provocadas pelo racismo e pelo sexismo exige do grupo o compromisso cotidiano com o desafio de suplantá-los.

Desse modo, as mulheres negras que desafiam o sistema patriarcal-sexista-racista e ingressam no ensino superior, principalmente as mulheres negras e camponesas, representam o confronto a realidade excludente e que as desqualifica, a qual exprime um ideário de que o espaço universitário não é delas e muito menos para elas.

Mulheres camponesas da LEdoC/CSHNB/UFPI e o ensino superior

Algumas das entrevistadas, um pouco mais tímidas, proferiram respostas diretas e sucintas ao que lhes foi questionado, enquanto outras se sentiram mais livres em não só responder as perguntas como oferecer vasto conteúdo para o desenvolvimento da pesquisa.

Iniciou-se essa etapa questionando as entrevistadas sobre o porquê de elas terem escolhido o curso de Licenciatura em Educação do Campo. As respostas permearam pela vontade em ter uma formação superior, em colaborar com as escolas do campo e pela identificação com o curso devido à vivência no campo. Essa identificação com o curso é posta com viés de luta na fala de Margarida Alves: “Bom, é um curso que ele foi provocado, em tese, pelo nosso povo. Uma luta, uma conquista do povo, da classe trabalhadora. E que cabe a nós que somos descendentes desse povo, dar continuidade.”.

Nesse sentido, Faleiro e Farias (2017, p. 840) apontam que “... a LEdoC está conseguindo atingir mulheres advindas do campo, aumentando seu potencial para atuarem em seus próprios contextos como educadoras do campo”. Camacho (2014) diz que a “Educação do Campo é emancipadora” e Valadão (2014) pressupõe que as “mulheres também devam ter esse direito emancipatório”. Emancipação essa que já é garantida aos homens tanto do campo, quanto da cidade, através do enraizado sistema patriarcal.

Em seguida, questionou-se às entrevistadas se elas haviam ficado algum período sem estudar entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, em virtude da maioria ter idade mais elevada. Apenas uma das entrevistadas, inclusive a mais nova, já ingressou na LEdoC logo após a conclusão do ensino médio. As demais entrevistadas

relataram terem ficado longo período sem estudar, tanto entre o ensino médio e ensino superior quanto em outras fases da vida escolar.

Terminei o ensino médio em 2007 e comecei na universidade em 2020. Então foi bastante tempo. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Não, depois do ensino médio foi no ano seguinte. Mas antes disso eu passei bastante tempo. Eu parei de estudar quando tinha 18 anos, eu não terminei o ensino médio. Eu voltei a estudar em 2015, aí terminei o ensino médio em 2017 e em 2018 eu fiz a prova. Quando foi em 2019 eu comecei a estudar na universidade de Picos, na federal de Picos. (Ana Primavesi, entrevista, 2021).

Quanto aos motivos pelos quais as entrevistadas interromperam os estudos, estão a maternidade e questões financeiras, sendo fatores apontados por três das entrevistadas.

... porque também eu fui mãe muito jovem, então tive que optar por essa questão de estudar ou cuidar dos filhos. (Margarida Alves, entrevista, 2021).

... repeti duas vezes o segundo ano do ensino médio, aí engravidei e parei de estudar. (Ana Primavesi, entrevista, 2021).

Nesse sentido, Faleiro e Farias (2017, p. 840) apontam o exposto por Tardin (2012) e Melo (2003):

Pode-se notar também que essas mulheres optaram, ou tiveram que optar, por colocar a constituição de uma família como prioridade, deixando o ingresso na universidade como uma realização em longo prazo, tendo em vista que o percurso da vida da mulher do campo carrega valores patriarcais, segundo os quais o casamento, os filhos e a manutenção da vida doméstica são sinônimos da possibilidade de se ter uma boa vida ou de ser uma boa mulher. (Tardin, 2012 e Melo, 2003 como citado Faleiro & Farias, 2017, p. 840).

Ou seja, para o sistema patriarcal, a mulher do campo, para ser uma boa mulher, deve priorizar a constituição familiar. Diante disso, Anjos (2019, p. 3) aponta que “o controle dos corpos das mulheres faz parte da lógica do patriarcado, essas ideias reproduzem a tentativa de controlar as mulheres através de sua potência de reprodução além de dar ênfase a tentativa de limitar a mulher através da maternidade.” Ademais, o trabalho não pago das mulheres, que confisca o seu tempo e o seu corpo, é uma das engrenagens que move a sociedade atual (Cisne, 2018). “Ressalta-se que as atividades domésticas e outras atribuições trabalhistas de camponesas estão vinculadas entre si, sendo predominantemente desvalorizadas na sociedade. A desvalorização do trabalho feminino, tido como ajuda para a manutenção familiar,

predomina no campo, em que estruturas patriarcais ainda são reconhecíveis.” (Oliveira, 2019, p. 1079).

Na terceira pergunta questionou-se sobre as dificuldades enfrentadas pelas entrevistadas para permanência no curso. Para quatro das cinco entrevistadas a distância, ausência de transporte diário das localidades onde residem até o município onde fica localizado o *campus*, falta de alojamento adequado e problemas financeiros são fatores limitantes para a permanência no curso. Maria Izabel apontou como dificuldade somente as limitações tecnológicas apresentadas no período de aulas remotas adotadas em virtude da pandemia de COVID-19 desde o ano de 2020.

No tempo universidade tem aula todo dia o dia todo. Aí devido não ter transporte pra voltar e também devido ser distante mais ou menos 90 km, eu optei por ficar morando em Picos, porque facilitava mais e porque não tinha transporte pra voltar à noite. (Francisca Iones, entrevista 2021).

Esse ponto também foi abordado pelos entrevistados no estudo de Hage, Silva e Brito:

... as longas distâncias existentes entre as comunidades rurais onde residem e trabalham ... e as dependências da universidade onde se realizam os Tempos Universidades acabam por dificultar ainda mais o acesso e a permanência dos estudantes. (Hage, Silva & Brito, 2016, p. 164).

Esse fator confronta o objetivo principal da LEdoC, o de não sair do campo para estudar, o que apresenta uma falha no projeto do curso.

Quanto a falta de alojamento, Margarida Alves expõe:

Em todo período a gente tem essa questão dos alojamentos, porque a gente tem sempre que tá brigando por um espaço de um alojamento. Por um período a gente fez uma reivindicação e conseguimos uns colchões, pelo menos pra colocar no chão. Só que depois esses colchões sumiram, e no período de 2019.1, por exemplo, que ainda foi antes da pandemia, a gente passou o período todo dormindo em colchonetes bem magrinhos, os colchonetes já bem usados. Mas a gente passou o período de 45 dias dormindo nesses colchonetes que foram doados pelo MPA, pelo Movimento dos Pequenos Agricultores, porque a UFPI nem isso disponibilizou para nós. (Margarida Alves, entrevista, 2021).

Acerca disso, é possível identificar uma grande falha na oferta de uma educação de qualidade, pois as más condições de permanência no tempo universidade podem impactar diretamente no rendimento acadêmico dessas estudantes, assim como dos demais que

enfrentam esse mesmo problema. Cabe ressaltar aqui a necessidade de uma maior atenção da gestão universitária com esses estudantes que dependem do alojamento que, inclusive, está na pauta de reivindicações de outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo do país e é considerado uma estrutura básica para a permanência dos cursos nas universidades (Molina & Hage, 2019). “Importa destacar que o alojamento não é moradia estudantil, os estudantes têm direito ao uso do espaço apenas no período em que estão em atividade no Tempo Universidade, respeitando as regras, as condições e prioridades previstas no regulamento do Alojamento Estudantil” (Molina & Hage, 2019, p. 310).

Em relação às dificuldades financeiras, exemplifica-se com a fala de Francisca Iones: “O ingresso foi até fácil, fiz o vestibular, fui aprovada. Agora a permanência foi difícil, porque tive muita dificuldade relacionada aos aspectos financeiros, às dificuldades de morar em Picos”. Acerca das limitações tecnológicas, Maria Izabel relata:

Tecnologia. Eu entrei em 2019. Não por conta do acesso, porque às vezes quem mora no interior a internet não é boa, não é de qualidade. É por conta de digitar, tem muitas coisas que eu não sabia quando entrei no curso superior... Eu não sabia o que era um documento em PDF. Então, isso tudo pra mim foi novidade. Eu tô aprendendo muitas coisas que eu não sabia, porque na minha época do ensino médio não tinha isso. Não tinha tecnologia, não tinha nada. Então isso pra mim tá sendo novidade. Mas eu tô gostando, porque eu tô aprendendo muita coisa. (Maria Izabel, entrevista, 2021).

Por conseguinte, questionou-se às entrevistadas se já cogitaram trancar temporariamente ou desistir do curso em algum momento e, em caso afirmativo, qual ou quais fatores propulsores para isso. Apenas Ana Primavesi apontou não ter cogitado trancar ou desistir do curso em nenhum momento, até então. Entretanto, as demais entrevistadas apontaram já terem cogitado as possibilidades apresentadas. Os fatores apresentados pelas entrevistadas estão relacionados justamente às dificuldades apontadas para permanência no curso, como distância, questões financeiras e manuseio de tecnologias no contexto das aulas remotas. Para Maria Antônia, até o momento, o fator que a fez cogitar trancar o curso se deu pela possibilidade de retorno das aulas presenciais ainda durante a pandemia de COVID-19: “Se a universidade tivesse voltado para aulas presenciais em algum momento eu teria parado, porque... Mais no sentido de não arriscar a própria vida ...Como em vários momentos foi proposto voltar. Se tivesse voltado eu não teria ido.”

Em seguida, questionou-se se mais alguém da família das entrevistadas teve acesso ao ensino superior. Francisca Iones e Margarida Alves são as primeiras da família a ter acesso ao

ensino superior. Francisca Iones relatou: “Eu tenho cinco irmãos e nenhum dos outros tem ensino superior. Nem meus pais, nem parentes mais próximos.”. As outras três entrevistadas relatam terem primos, primas, irmãs, filhas e demais parentes que também tiveram acesso ao ensino superior, inclusive chegando a fazer pós-graduação.

Nesse sentido, os resultados encontrados no presente estudo corroboram os resultados de Cunha, indicando assim que mesmo com grandes dificuldades, camponeses e camponesas estão remando contra a maré e se desafiando a fazer um curso superior:

Quanto ao fato de ser a primeira pessoa da família estendida a ingressar no Ensino Superior, dos 20 estudantes presentes às atividades solicitadas para o registro de suas experiências, 09 afirmaram ser a primeira pessoa a chegar a cursar uma universidade pública. Dentre aqueles que afirmaram não ser a primeira pessoa a cursar uma universidade, a maioria citou tios e primos como os primeiros a romper com o ciclo elementar de escolarização. (Cunha, 2011, p. 273-274).

A seguir, questionou-se se as famílias das entrevistadas apoiam ou não a decisão delas de fazer um curso superior. Todas apontaram receber apoio da família, seja na forma de apoio financeiro, apoio moral para permanecerem no curso e/ou até mesmo cuidando dos filhos em idade não escolar dessas mulheres enquanto elas estão no tempo universidade.

Sim! Super! Muito! Acho que uma das maiores conquistas que um camponês, uma camponesa, pode ter na sua vida pessoal, é conseguir adentrar aqueles portões, porque eles de fato não foram abertos pra nós, nós que abrimos eles com muita valentia. Então, é super apoiado [pela família]. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Entretanto, Francisca Iones apontou que o apoio da família só se deu após um certo tempo em que estava no curso:

Não recebi muito apoio, devido a maior parte deles não ter feito um curso superior e não ter terminado o ensino fundamental. Então teve muitos momentos que chegaram a falar que era uma escolha que não iria valer a pena, que eu não teria condição de morar em outra cidade para fazer [o curso]. Então, assim, teve uma falta de incentivo em alguns momentos. ... E, assim, meu próprio pai dizia que eu só chegaria a cursar uma universidade se eu fosse rica, se eu tivesse dinheiro pra pagar um curso superior, então ele tinha essa concepção. Só que aí depois ele foi mudando, depois que eu já estava bem adaptada, aí eu falava que estava gostando do curso, e aí ele foi mudando essa concepção. E aí ele percebeu que pra estudar em uma universidade pública, federal, muitas pessoas conseguem mesmo não tendo uma condição financeira favorável. Então, o importante é ter dedicação, interesse e seguir em frente, não desistir por conversas e qualquer coisa. (Francisca Iones, entrevista, 2021).

Mesmo com as dificuldades já expressadas aqui, o apoio de algumas pessoas da família se mostrou ser um dos principais fatores que fortalecem as mulheres na escolha de fazer e permanecer em um curso superior, principalmente na logística da LEdoC. Nesse questionamento, pode-se notar que as entrevistadas falavam com um “ar de orgulho”, de acolhimento, de segurança. Mesmo precisando ficar pelo menos cinco dias (período de segunda à sexta-feira, retornando para as comunidades no final da semana) longe dos filhos e dos familiares mais próximos durante o tempo universidade, saber que estão sendo apoiadas e tendo suporte através da base familiar dá a essas mulheres a força propulsora e necessária para conduzirem suas atividades e atingir o tão sonhado diploma de um curso superior.

Vale ressaltar que essa força e suporte é na maioria das vezes cedida por outras mulheres, principalmente no que se refere ao cuidado com a casa e com os filhos. Uma fala que deixa isso claro é a de Margarida Alves (entrevista, 2021) que afirmou que “... mulheres maduras, que já tem filhos, que tem que cuidar dos afazeres de casa, do trabalho, da família... Porque sempre é responsabilidade da mulher cuidar da família.”. Essa fala demonstra como o patriarcado está entremeado no cotidiano dessas mulheres, conferindo uma visão estereotipada da organização do trabalho doméstico e o sexo da pessoa. As mulheres são alvos da exploração do sistema familiar, seja por meio do trabalho doméstico não remunerado e/ou por meio do cuidar de crianças, enfermos(as) e idosos(as) (Cisne, 2015). “Assim, o sair de casa envolve processos de ruptura com a alienação e o enfrentamento com instituições como a família e a Igreja, bem como com toda a construção ideológica de que a mulher deve estar necessariamente voltada para servir ao outro, ainda que passe por cima de si” (Cisne, 2015, s.p.).

Por conseguinte, questionou-se o tempo destinado pelas entrevistadas para desempenhar atividades referentes ao curso fora do tempo universidade, como cursos extras, pesquisas, leitura de materiais extracurriculares e afins. Verificou-se que as entrevistadas destinam em média duas horas por dia para verificar *e-mail*, ler notícias no *site* da universidade, ler materiais sugeridos pelos professores, assistir aulas de cursos *online*, entre outras atividades. Esse tempo é condicionado a partir da disponibilidade delas entre as atividades domésticas e trabalho formal.

Logo após, questionou-se a opinião das entrevistadas acerca dos percalços para ingresso de mais mulheres camponesas no ensino superior. Nesse ponto, as opiniões permearam entre dificuldades financeiras, dificuldades com a tecnologia (dificultando o acesso às informações,

como vestibular), trabalho formal, impedimento do marido, filhos em idade não escolar, a distância do *campus* universitário das comunidades, a ausência de espaço no *campus* para deixar os filhos (principalmente mulheres em período de amamentação) e o medo do espaço universitário. Aqui, aponta-se trechos de fala de todas as entrevistadas, objetivando exemplificar todos os pontos abordados por elas.

As maiores dificuldades acho que estão relacionadas às condições financeiras delas, da questão do apoio da família, que muitos companheiros não apoiam, a questão de ter filhos que acaba atrapalhando um pouco. E também outras dificuldades em relação a ter que ir e voltar, principalmente pra quem tem família que mora em outras cidades, ir e voltar todo dia se torna muito cansativo. (Francisca Iones, entrevista, 2021).

Acho que o medo existe, o medo no sentido de não conseguir. Um dia eu tava conversando com uma vizinha minha aqui e eu falei pra ela porque que ela não ia estudar, ela é tão inteligente. Ela disse que “eu não, eu tenho vergonha de ir e não passar no vestibular, e o povo perguntar e eu dizer que não passei.” ... Também tem, eu acho que, porque assim, “ah, vai estudar não, aprende mais nada não”, a gente vem aqui e conversa. “Ah, não! Tem é que ficar em casa. [A universidade] não é lugar de mulher”. Sabe, assim, sempre tem esses comentários desagradáveis que não sei se é por ruindade ou é por uma questão de cultura. Mas tem sempre a opressão sim. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Uma das dificuldades é porque a mulher já tem uma carga horária de trabalho extra, bem enorme! Assim, que a gente não consegue nem medir o tamanho. ... Então, uma das questões é essa questão dos filhos, que vêm em primeiro lugar, porque tá sempre nas costas da mãe. ... A ausência de ciranda, que seria um espaço dentro da universidade onde as mulheres que tivessem crianças pudessem levar [as crianças] e que tivessem cirandeiros, ou seja, que tivesse pessoas que pudessem ajudar a cuidar dessas crianças no período que as mães estivessem dentro da sala de aula. Esse é o espaço que a gente considera de ciranda. Um espaço de acolhimento das crianças naquele período, principalmente para as crianças que estão em fase de amamentação. Que as mães estão amamentando. Porque uma grande dificuldade é isso, as meninas vão [para a universidade], então levam as crianças, e aí, por várias e várias vezes, elas levam outras pessoas e essas outras pessoas ficam com os meninos ali jogado no pátio, em cima daqueles bancos, em cima das mesas. (Margarida Alves, entrevista, 2021).

Tem mulher que o que mais dificulta é o filho pequeno. Às vezes o marido não quer [deixar a mulher estudar], devido não ter essa ida e vinda. ... tem marido que não deixa a mulher ir e tem pessoas que não sabem com quem deixar o filho. (Ana Primavesi, entrevista, 2021).

Eu acho que é a dificuldade da tecnologia, porque muitas não têm condições de usar tecnologia, e hoje pra fazer um curso, principalmente agora nesse período que estamos enfrentando, depende 100% da tecnologia. (Maria Izabel, entrevista, 2021).

Esses fatores apontados pelas entrevistadas, revelam não só as injunções do sistema patriarcal (mulheres responsáveis pelos filhos, proibição dos maridos, sobrecarga de trabalho, inferioridade das mulheres e privação de estudo), como também a desassistência da

universidade. A ausência de espaço semelhante a creche, espaço para amamentação e auxílios são fatores que fazem as mulheres hesitarem em ingressar no ensino superior, principalmente em curso como a LEdoC que demanda longos períodos longe do seio familiar.

Atrelada a isso, questionou-se em seguida se, na opinião das entrevistadas, a universidade proporciona ou não o ingresso e a permanência das mulheres camponesas no curso. Nesse sentido, as entrevistadas apontaram que a universidade proporciona o ingresso através do vestibular específico para a LEdoC, mas não garante de forma eficaz a permanência das mulheres camponesas no ensino superior e isso é evidenciado na fala de Margarida Alves, onde ela diz:

Ele não foi um espaço criado pra nós, pensando na gente. É um espaço nosso, e nós temos que ocupar sim, mas não foi um espaço pensado na nossa figura, pensado nas mulheres do campo. Por essa questão desse espaço de ciranda, a questão de entender as especialidades, as coisas específicas com cada detalhe, a universidade nunca pensa. Sempre é levado em consideração a questão da sua totalidade. ... Então, definitivamente, pra mim, ali não é um espaço que foi pensado pra gente. E que se a gente fosse olhar só pra isso, eu considero sim que é um espaço excludente. Que, com muita garra, a gente vai dando de conta de tá ali naquele espaço. Mas ele é um espaço excludente, principalmente para as mulheres do campo. E acontece muito, existe esse tabu, é como se existisse uma parede invisível entre os cursos, os outros cursos e a LEdoC. ... eles não consideram o curso como se fosse os outros, mas eles consideram como se fosse extra, e é sempre considerado o menos favorecido. Então a gente sofre muito, e a gente vê muito esse preconceito (Margarida Alves, entrevista, 2021).

Elas apontam como falhas a ausência de alojamento, a baixa oferta de bolsas de auxílio, ausência do espaço para deixar filhos em idade não escolar e o preconceito. Esse último ponto foi abordado por quatro das cinco entrevistadas que vê na universidade um espaço excludente, não só pela instituição em si, mas por estudantes de outros cursos que não enxergam na Educação do Campo um curso sério, e não enxergam seus estudantes como partícipes ativos da universidade, por vezes constringendo e até oprimindo as e os estudantes de LEdoC, como relata Maria Antônia:

Então, assim, a universidade ainda intimida muito as pessoas, principalmente as pessoas do campo. E existe um grande preconceito. Na verdade, o curso de Educação do Campo é conhecido, é visto pelos outros cursos, eu não digo por todos, porque em todos os cursos também têm pessoas que não vê dessa forma, mas tipo, “ah, é o povinho de Educação do Campo”, “ah esses aí, ah”. O pessoal da medicina por exemplo, eles nos veem como, assim, uns nada. Eu não sei se você sabe, mas nós não temos bloco de Educação do Campo. Então nós estudamos no bloco de História, e uma vez coincidiram as aulas e nós tivemos que sair da sala. Eles chegaram e disseram “aqui vocês não vão estudar porque o bloco é nosso e

quem vai estudar é nós”. Então, assim, nós fomos praticamente expulsos. Ficamos ali na área aberta da universidade esperando arrumarem uma sala pra nós estudarmos, porque o bloco é deles, nós não temos bloco e acaba que eles tomam [as salas]. Quando eles chegam eles dizem que quem vai estudar é eles e aí quando vai um que diz “nós não vamos sair, porque nós temos o mesmo direito”, aí os outros “não, vamos sair porque é deles”. Aí você acaba saindo porque não vai ficar lá brigando sozinho. Então, assim, nós, o curso de Educação do Campo, dentro da universidade ..., eles nos veem como uns intrusos dentro da universidade. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Esse ponto é abordado pelas entrevistadas com um “ar de revolta” e indignação. Percebeu-se na fala delas que o preconceito com o fato de serem camponesas e fazerem um curso com formato diferente dos tradicionais (lê-se tradicionais os cursos que possuem período de aulas entre quatro e cinco meses, disciplinas espaçadas podendo ser matutino, vespertino ou noturno), causa um sentimento de desrespeito com elas, com o curso e com a luta que foi travada para o ingresso das pessoas do campo no ensino superior. O menosprezo de estudantes de outros cursos, principalmente cursos historicamente elitizados, como o curso de medicina, citado por quatro das cinco entrevistadas, exprime uma condição imposta inclusive no meio social. O preconceito com povos historicamente marginalizados está na estrutura universitária assim como está na sociedade. Acerca disso, Batista e Silva apontam:

Essa realidade impossibilita uma vida educacional regular para o povo camponês, agravando-se na conjuntura atual com o avanço de um Governo Federal conservador, deliberadamente comprometido com o agronegócio e a expropriação das terras camponesas, aumentando, por consequência, a miséria e a violência no campo. Acrescenta-se ainda a criminalização dos movimentos sociais rurais, inviabilizando a manutenção dos estudos diante de tantos ataques que geram negação da vida no campo. (Batista & Silva, 2020, p. 627).

Fatores como esse refletem uma “segregação educacional” (Cury, Reais & Zanardi, 2018 como citado em Silva & Corrêa, 2019, p. 193). Para além disso, o preconceito com estudantes da LEdoC, vai em total desacordo com uma das missões fundamentais da própria universidade, a de “Respeito à pessoa enquanto indivíduo, cidadão, membro da Instituição e da comunidade externa” (UFPI, 2013, p. 11).

É claro que o preconceito proferido em falas e ações contra esses estudantes não é de responsabilidade da universidade em si, mas cabe a ela enquanto instituição formadora e educadora, buscar minimizar ou, preferencialmente, acabar com essa prática, como as entrevistadas abordam na questão seguinte, onde são questionadas quanto as medidas que a

universidade pode tomar para ampliar o ingresso e a permanência das mulheres camponesas na universidade.

A universidade tinha que ajudar a quebrar esse tabu de achar que aqueles portões não são feitos pra pobre, pra camponês, pra camponesa entrar. Então eu nem sei te dizer qual, o que que seria na verdade, mas nessa questão de a universidade ser feita pra todos, pra quem quiser estudar, pra quem se desafiar a estudar... Porque realmente não é fácil. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Nesse questionamento, para além do exposto em relação ao espaço universitário ser para todas e todos, as entrevistadas também apontaram o acesso a bolsas de auxílio socioeconômico, auxílio creche ou espaço para as crianças pequenas, local apropriado para as mulheres lactantes, e alojamento. Para além disso, elas apontam que a gestão universitária deveria visitar as comunidades e fazer palestras com o objetivo de incentivar as pessoas do campo (homens e mulheres) a ingressar no ensino superior.

Se tivesse mais palestras nas comunidades, que não fosse só o pessoal do curso que viesse fazer palestra, fosse eles mesmo, os responsáveis, a direção e lá viesse mostrar como é, que é cabível pra gente buscar uma formação, até pra tentar entrar no mercado de trabalho. Porque tá difícil viver até como camponesa. (Ana Primavesi, entrevista, 2021).

Tem hora que eu fico pensando: eu morei quase 30 anos dentro, pode-se dizer, da universidade. Eu vi aquela universidade ser construída, porque quando eu fui morar lá tava construindo o primeiro bloco, que era de Pedagogia e Letras se eu não me engano. Então eu vi tudo aquilo ser construído. Meu marido ainda trabalhou lá e eu nunca me desafiei a ir fazer um curso superior. Oh, 2007 eu terminei o ensino médio, já tinha dado tempo fazer vários cursos. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Como a Educação do Campo é um curso fruto da luta dos movimentos camponeses, questionou-se se elas fazem parte de algum movimento social, para identificar se há relação real entre a conquista de um curso voltado para o campo com o ingresso de pessoas organizadas nos movimentos neste curso. Das cinco entrevistadas, três estão organizadas em movimentos sociais, sendo duas no Movimento dos Pequenos Aquicultores (MPA) e uma na Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Para essas que responderam comporem movimentos sociais, questionou-se se os movimentos auxiliam de alguma forma na formação acadêmica delas. De forma unânime, as entrevistadas relataram terem nos movimentos do qual participam um suporte para permanecer no curso e a colaboração na formação, como relata Francisca Iones:

Então, assim, os movimentos sociais foram e são ainda muito importantes, até porque o curso de Educação do Campo surgiu a partir dos movimentos sociais. E os movimentos sociais contribuíram e contribuem bastante em vários aspectos, principalmente na luta coletiva e da gente não aceitar tudo calada, sem procurar saber os motivos. Então, sempre que eu precisei falar com as pessoas envolvidas nos movimentos sociais, sempre estiveram à disposição pra apoiar, ajudar no que fosse preciso. (Francisca Iones, entrevista, 2021).

... acho que minha dificuldade ainda é um pouco menor por conta das participações nas ações de formação do movimento. Porque senão eu acho que seria bem mais dificultoso. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

A participação das mulheres nos movimentos sociais e populares se dá desde militantes de base até os cargos de direção, tendo em vista que movimentos pautados no contexto popular não estruturam sua organização em sistema presidencialista, mas em sistema colegiado, onde as tomadas de decisão são feitas de forma mais democrática e participativa. Essa participação das mulheres vem crescendo com o tempo, como apontado por Gohn:

As mulheres são maioria nos movimentos feministas, nos movimentos populares de luta por melhores condições de vida e trabalho e nas redes e fóruns transversais que ultrapassam as fronteiras nacionais. Nos movimentos organizados segundo a temática do gênero, as mulheres destacam-se por serem as que têm tido os maiores índices de participação e de organização de suas demandas em entidades associativas (certamente estamos considerando nos movimentos de gênero a presença feminina e a masculina). As mulheres também sustentam, majoritariamente, as redes solidárias de projetos sociais que trabalham pela inclusão de crianças e adolescentes nas ruas; educadores das escolas articulam-se com grupos comunitários e desenvolvem trabalhos contra a violência e o uso de drogas. Portanto, quer como grupos de mobilizações de causas femininas, quer como participação feminina em diferentes mobilizações, as mulheres têm constituído a maioria das ações coletivas públicas. (Gohn, 2007, p. 44-45).

Tanto no Brasil como no mundo, é expressiva a participação das mulheres nas lutas sociais, como aponta Lacerda (2020) em matéria escrita para o jornal Brasil de Fatoⁱⁱ:

Na Venezuela mais de 60% das lideranças dos conselhos comunais são exercidas por mulheres. Na África do Sul elas protagonizaram a luta por acesso a medicamentos, que teve início na década de 1990. Mais recentemente, na Índia, as mulheres estão a frente da luta contra as mudanças na lei de cidadania, que discrimina a população muçulmana. ... No Brasil esse aumento expressivo das mulheres na militância vem sendo observado há algumas décadas. Da presença na luta contra a ditadura [1964-1985] ao Ele Não [2018], elas foram forças essenciais para a anistia, as diretas já, o movimento sindical, a saída às ruas dos cara pintada pelo impeachment de Fernando Collor de Melo, o movimento estudantil, as lutas pela terra e por moradia e tantas outras.

Na mesma matéria, a autora expõe que das lutas sociais no Brasil protagonizadas pelas mulheres, uma das mais expressivas é pelo direito à terra com a Marcha das Margaridas, que desde 2000 leva milhares de mulheres camponesas a Brasília. Essas organizações das mulheres nos movimentos sociais e populares, é o primeiro passo para a revolução social, fator que para ter sucesso depende do grau de participação das mulheres (Lênin, 1956). Cisne (2015) apresenta a importância das mulheres nos movimentos sociais para a luta contra o patriarcado, como o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) que tem como missão “... a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação. Isso se concretiza nas lutas, na organização, na formação e na implementação de experiências de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história” (MMC, s.d.). Nesse caminho de luta, a Educação do Campo também é pauta:

De acordo com uma das cartilhas utilizadas pelo movimento “Educação Popular e Organização das Mulheres” (2010), para o MMC educar é despertar a verdade mais profunda que existe em cada uma, e fazer com que as mulheres sejam ainda mais capazes de desempenhar suas tarefas e funções na vida social como um todo. Nesse sentido, o movimento trabalha na perspectiva da educação popular para o processo de formação, organização e lutas do movimento. (Oldiges, 2014, p. 110).

Ou seja, as mulheres camponesas devem ter acesso a uma educação popular pautada nas vivências e no meio social em que estão inseridas, para que a partir disso, possam pensar alternativas de transformação social.

Por fim, questionou-se quais mudanças o ingresso no ensino superior trouxe para a vida das entrevistadas e, de forma unânime, a palavra “conhecimento” foi apontada por todas. Através desse conhecimento observou-se um “ar de liberdade” nas falas das entrevistadas. Falar das mudanças na vida delas, enquanto mulheres camponesas e estudantes de um curso superior de uma universidade pública, reflete o quão emancipador é o acesso à educação, isso evidencia-se na fala de Maria Antônia:

Então, eu acho que pra minha família foi um grande orgulho, quando viu lá meu nome ... no vestibular. ... acho que minhas filhas, por exemplo, acho que tem muito orgulho, quando elas falam “ah, minha mãe tá fazendo um curso superior, minha mãe tá fazendo o curso de Educação do Campo”. Então eu acho que trouxe, essa questão mesmo... de uma vitória. Uma grande vitória! Em ter conseguido entrar na universidade, depois de quase 50 anos de idade. Então assim, eu acho que trouxe essas mudanças mesmo, no sentido de quebrar desafios, de vencer desafios. (Maria Antônia, entrevista, 2021).

Dessa forma, o indivíduo se torna sujeito em seus processos, com capacidade de dirigir suas próprias ações, e não mais apenas objetos e através da Educação do Campo “expressam a afirmação de uma ciência contra hegemônica ao projeto de educação dominante difundido nas universidades brasileiras” (Batista & Silva, 2020, p. 629).

Ao final das perguntas, ofereceu-se às entrevistadas um tempo para que pudessem deixar alguma fala adicional, fora do que lhes fora questionado, caso assim quisessem. Nesse momento, percebeu-se, além do alívio em ter acabado a longa entrevista, a gratidão em poder participar de uma pesquisa, em poder colaborar com um trabalho como este. Todas as entrevistadas usaram desse espaço adicional para agradecer por terem sido contactadas para esse estudo. Percebeu-se nas falas delas um “ar difícil” de descrever com palavras, mas resume-se em honrar e respeitar a posição delas enquanto mulheres camponesas e estudantes de um curso superior.

Considerações finais

Com o exposto, acredita-se ter atingido o objetivo central do presente estudo. Foi possível identificar os reais percalços para o ingresso e permanência das mulheres camponesas no curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí. Mas este ainda é um estudo inicial. As opiniões apontadas pelas entrevistadas, em suma, refletem uma realidade de grande parcela das mulheres camponesas, mas não só delas como de parte da população do campo que se desafia a ingressar em um curso superior.

O estudo nos apresenta a realidade encontrada na literatura acerca da influência do patriarcado na educação superior de mulheres, principalmente quando as entrevistadas apontam que maridos proíbem as esposas de estudar. Mas não só isso, a sobrecarga de trabalho imposta às mulheres que são mães evidencia ainda mais essa questão. A sociedade patriarcal impõe as mulheres uma escolha injusta e unilateral, pelo fato de não ocorrer com homens, que é a de estudar ou ser mãe. Em contrapartida a essa imposição, os movimentos de mulheres se organizam na luta pelo “e” e não o “ou”. Estudante e mãe. Pesquisadora e mãe. Profissional e mãe. Ou seja, a maternidade não deve ser um fator limitante para as mulheres que anseiam ingressar e permanecer no ensino superior. Para isso, além da desconstrução social dos preceitos constituídos pelo capitalismo patriarcal, é preciso que as instituições de

ensino também assumam seus papéis sociais e de acolhimento dessas mulheres, oferecendo espaço para seus filhos em idade não escolar, políticas públicas voltadas para o auxílio como bolsa creche e o atendimento específico para todos as classes de mulheres, sejam as mães, as camponesas, as jovens.

Em suma, o patriarcado está enraizado na sociedade e cabe não só aos movimentos de mulheres, movimentos feministas e movimentos sociais ou populares fazer a luta contra esse tipo de opressão, cabe também as instituições que formam profissionais e, com isso, formadores e formadoras de opinião. Pois só através da educação será possível desconstruir ideias retrogradadas e opressoras para que se possa construir uma sociedade mais igualitária e livre.

Para além do já exposto, outras perguntas rondaram a finalização desse estudo, como: quantas mulheres que concluem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, do *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí dão continuidade aos estudos por meio de pós-graduações, como mestrado e doutorado? As mulheres (e homens) graduados na LEdoC atuam de fato nas escolas do campo? Quais os impactos do ensino remoto na formação de estudantes da LEdoC?

Contudo, desafiar-se a ingressar e permanecer em um curso de ensino superior como a LEdoC, mesmo diante de tantos percalços como os apontados pelas entrevistadas e outros tantos possíveis enfrentados por outros estudantes, fortalece os povos tradicionais do campo na construção e na manutenção de culturas e identidades próprias, o que não significa que estejam isolados ou que sejam alheios em relação ao resto do mundo, mas que são partícipes ativos e merecem os mesmos direitos que o restante da população.

No mais, 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.

Referências

Aguiar, M. M. (2007). A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 1(36/37), 83-88.

Almeida, J. P. (2010). *As multifaces do patriarcado: uma análise das relações de gênero nas famílias homoafetivas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Almeida, J. S. M., Faleiro, W., & Santos, W. B. (2021). Egressos da Educação do Campo nas Ciências da Natureza: perfil socioeconômico. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e7750.

Angelo, A. A. (2022). Egressos da Licenciatura em Educação do Campo: quem são, onde estão e como avaliam sua formação? *Olhar de Professor*, 25, 1-22. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.17707.020>

Anjos, M. H. C. (2019). Condição das mães na Pós Graduação: Narrativas de opressão. In *Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação* (s. p.). Fortaleza, CE.

Aragão, M., & Kreutz, L. (2010). Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. *Conjectura*, 15(3), 106-120.

Batista, O. A., & Silva, M. S. P. (2020). Educação do Campo na Universidade: realidades e desafios socioeducacionais dos camponeses. *Interfaces da Educação*, 11(33), 617-637. <https://doi.org/10.26514/inter.v11i33.4522>

Beltrão, K. I., & Alves, J. E. D. (2009). A reversão do Hiato de Gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 125-156. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>

Brasil. (2019). Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Dados. Recuperado de: <http://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/mulheres-do-campo-e-da-floresta/dados#:~:text=Na%20zona%20rural%2C%20foram%20contabilizadas,43%2C6%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>

Brasil. (2023). *Sistema e-MEC: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC*. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br/>

Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do movimento sem-terra* (3a. ed.). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Camacho, R. S. (2014). *Paradigmas em disputa na educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

Castro, A. B. C., Santos, J. S., & Santos, J. S. (2018). Gênero, patriarcado, divisão sexual do trabalho e a força de trabalho feminina na sociabilidade capitalista. In *Anais do 6º Seminário CETROS* (p. 1-14). Fortaleza, CE.

Cisne, M. (2014). Relações sociais de sexo, “raça”/etnia e classe: uma análise feminista-materialista. *Temporais*, 14(28), 133-149. <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2014v14n28p133-149>

Cisne, M. (2015). *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.138>

Cisne, M. (2018). Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. *Serviço Social & Sociedade*, 132, 211-230. 10.1590/0101-6628.138

Comitê de Ética em Pesquisa. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP/Fiocruz). (2020). *Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais*. Rio de Janeiro, RJ: ENSP/Fiocruz.

Conceição, A. C. L. (2009). Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 8(24), 738-757.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (3a. ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Cunha, M. A. A. (2011). Expectativas de Jovens Camponeses na universidade: Os desafios de uma Formação em nível superior. *Inter-Ação*, 36(1), 263-283. <https://doi.org/10.5216/ia.v36i1.15040>

Cury, C. R. J. (2002). Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 245-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>

Delphy, C. (2009). Patriarcado. In Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H., & Senotier, D. (Orgs.). *Dicionário Crítico do Feminismo* (pp. 173-178). São Paulo: Editora da UNESP.

Faleiro, W., & Farias, M. N. (2017). Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 833-846. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707168124>

Ferreira, N. B. S. (2010). Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade. In *Anais da 1ª Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessário à Educação* (p. 1-8). Fortaleza, CE.

Floresta, N. (1989). *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo, SP: Editora Cortez.

Gislotti, L. J., Santos, D. M., Santos, C. M., & Silva, S. P. (2021). Perfil e percepções de futuras educadoras do campo a partir do ingresso em Universidade Pública. *Educação e Pesquisa*, 47, e222383. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147222383>

Gohn, M. G. (2007). Mulheres – Atrizes dos movimentos sociais: relações político-culturais e debate teórico no processo democrático. *Política & Sociedade*, 6(11), 41-70. 10.5007/%25x

Gonçalves, R. C., Santos, N. B. L., Lopes, S. G., Pinheiro, T. G., & Silva, A. L. S. (2021). Perfil dos discentes de um Curso de Licenciatura em Educação do Campo: um estudo

comparativo. In Meurer, A. C., Folmer, I., & Almeida, R. S. (Org.). *Educação do Campo: saberes, diálogos e resistência* (pp. 245-261). Santa Maria, RS: Arco Editores. <https://doi.org/10.48209/978-18-CAMPO6-7-2>

Gusmão, N. M. M. (1990). A questão política das chamadas "terras de preto". *Textos e Debates - Publicação do Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas- UFSC*, 1(2), 25-37.

Hage, S. A. M., Silva, H. S. A., & Brito, M. M. B. (2016). Educação Superior do Campo: Desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. *Educação em Revista*, 32(4), 147-174. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Censo Demográfico 2010: Famílias e domicílios*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2021). Estatísticas de gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica*, 38.

Lacerda, N. (2020, 06 de março). A mudança que vem das mulheres: liderança feminina protagoniza a luta social. *Brasil de Fato*. Recuperado de: <https://www.brasildefato.com.br/2020/03/06/a-mudanca-que-vem-das-mulheres-lideranca-feminina-protagoniza-luta-social>

Lênin, V. I. (1956). Discurso no Primeiro Congresso Pan-russo das operárias. 1918. In Lênin, V. I. (Org.). *O socialismo e a emancipação da mulher* (pp. 285-286). Rio de Janeiro, RJ: Editorial Vitória.

Lima, J. D. (2020, 07 de março). Feminismo: origens, conquistas e desafios no século 21. *Nexo*. Recuperado de: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2020/03/07/Feminismo-origens-conquistas-e-desafios-no-s%C3%A9culo-21>

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2a. ed.). Rio de Janeiro, RJ: E.P.U.

Meihy, J. C. S. B., & Ribeiro, S. L. S. (2011). *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo, SP: Contexto.

Meillasoux, C. (1981). *Maidens, Meal and Money on the Mande Plateau: A Contemporary Perspective on Capitalism and the Domestic Community in West Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Molina, M. C. (2015). Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, 55, 145-166. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849>

Molina, M. C., & Hage, S. M. (2019). *Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão*. Florianópolis, SC: LANTEC /CED/UFSC.

Molina, M. C., & Pereira, M. F. R. (2021). Atuação de egressos(as) das licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 30(61), 138-159. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n61.p138-159>

Movimento de Mulheres Camponesas (MMC). (s.d.). Quem somos e nossa missão. MMC. Recuperado de: <http://mmcbrasil.org/home/quem-somos-e-nossa-missao/>

Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Famílias e Patriarcado: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia & Sociedade*, 18(1), 49-55. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000100007>

Oldiges, M. M. T. (2014). *O Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e os Cursos de Licenciatura em Pedagogia: investigando as possibilidades de intercâmbio e diálogo no âmbito das práticas educativas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó.

Oliveira, L. C. (2019). Perspectivas sobre o direito de produzir das camponesas. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1071-1091. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/32413>

Paglia, C. (1990). *Sexual Personae: Art and Decadence from Nefertiti to Emily Dickinson*. Yale University Press: New Haven.

Pereira, M. L. S. (2014). *As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero: um estudo de caso com as educandas do Assentamento Virgilândia de Formosa/GO* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Queiroz, D. M., & Santos, C. M. (2016). As mulheres negras brasileiras e o acesso à educação superior. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 25(45), 71-87. <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v25.n45.2286>

Ribeiro, A. I. M. (2000). Mulheres Educadas na Colônia. In Lopes, E. M. T., Faria Filho, L. M., & Veiga, C. G. (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil* (pp. 79-94). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Rosemberg, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, 9(2), 515-540. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>

Saffioti, H. I. B. (1992). Rearticulando Gênero e classe social. In Bruschini, C., & Costa, A. O. (Orgs.) *Uma questão de gênero* (pp. 183-215). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Santos, R. B. (2017). História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, 18(51), 210-224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>

Santos, C. A., Kolling, E. J., Rocha, E. N., Molina, M. C., & Caldart, R. S. (2020). *Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Silva, H. S. A., & Corrêa, J. L. C. (2019). Histórias de vidas dos povos do campo contadas por vozes da r-existência: os desafios das práticas curriculares na afirmação das identidades na LEdoC-Cametá-UFPA. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(18), 191-201.

Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior Privado (SEMESP). (2020). *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020* (10a. ed.). São Paulo, SP: SEMESP.

Universidade Federal do Piauí (UFPI). (2013). *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza*. Picos: UFPI.

Valadão, F. A. (2014). As mulheres na Educação do Campo transformando o território do pontal do Paranapanema: estudo sobre a participação das militantes do MST no PRONERA. In *Anais do 7º Congresso Brasileiro de Geógrafos* (s.p.). Vitória, ES.

Viana, R. (2017). O direito à educação das mulheres no Brasil e Oriente Médio. *Revista Jus Navigandi*, 22(4998), s.p.

Zerzan, J. P. (2011). Patriarcado, Civilização e as Origens do Gênero. *Gênero & Direito*, 1(2). Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/9702>

ⁱ O Nexo é um jornal digital independente que cobre diversos temas. Sua equipe é constituída por mais de 30 pessoas com diferentes formações e habilidades, incluindo jornalismo, ciências sociais, estatística, ciência de dados, design, tecnologia, marketing, economia, direito e administração.

ⁱⁱ O Brasil de Fato é um *site* de notícias e uma agência de rádio brasileira que reúne jornalistas, articulistas e movimentos populares do Brasil e do mundo. Também produz jornais regionais no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, em São Paulo, no Paraná, em Pernambuco, no Ceará, na Bahia, na Paraíba, no Rio Grande do Norte e no Rio Grande do Sul. Os temas abordados são de política, economia, direitos humanos, cotidiano e cultura, além de produções de serviços.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 28/05/2022
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 19/07/2023

Received on May 28th, 2022
Accepted on March 22th, 2023
Published on July, 19th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Silva, I. M. F., & Lopes, S. G. (2023). Mulheres camponesas e a quebra das cercas do latifúndio educacional: do campo ao ensino superior. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, exxxxxx. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14464>

ABNT

SILVA, I. M. F.; LOPES, S. G. Mulheres camponesas e a quebra das cercas do latifúndio educacional: do campo ao ensino superior. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, exxxxxx, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e14464>