

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E  
MATEMÁTICA

THAIS DE SOUZA COSTA

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE MULHERES DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO  
MINEIRO**

UBERABA

2024

Thais de Souza Costa

Trajetórias formativas de mulheres do curso de Licenciatura em Educação do Campo na  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, área de concentração Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Klepka

Uberaba

2024

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

C876t Costa, Thais de Souza  
Trajetórias formativas de mulheres do curso de licenciatura em educação  
do campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro / Thais de Souza  
Costa. -- 2024.  
102 p. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)  
-- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024  
Orientadora: Profa. Verônica Klepka

1. Identidade de gênero. 2. Feminismo. 3. Educação rural. 4. Professores  
- Formação. 5. Ciência - Estudo e ensino. 6. Matemática - Estudo e ensino.  
I. Klepka, Verônica. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.  
III. Título.

CDU 305-055.2:377.8

THAIS DE SOUZA COSTA

Trajetórias formativas de mulheres do curso de Licenciatura em Educação do Campo na  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação em Ciências e Matemática, área de concentração  
Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Federal  
do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação em Ciências e  
Matemática.

05 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Verônica Klepka – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Halley Oliveira Pinto  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Tavares Mendes Froes  
Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a cada uma das mulheres que concordaram em participar e compartilhar um pouco de suas histórias comigo, possibilitando a construção desse trabalho. Aos alunos e alunas da LECampo/UFTM pelo espaço, aprendizados e acolhida.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Verônica Klepka, por ter aceito o desafio dessa pesquisa, pela orientação e paciência nessa trajetória. Sem seu apoio e compreensão, este trabalho jamais seria possível.

Aos membros da banca de defesa dessa dissertação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Tânia Halley Oliveira Pinto, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Lívia Tavares Mendes Froes, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Luzia de Fatima Barbosa Fernandes e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Júlia Guimarães Neves, pelos apontamentos, sugestões e orientações.

Aos colegas membros do grupo de pesquisa Integração de Saberes para a Formação de Professores de Ciências e Matemática para o Campo (INTEGRA) pelas conversas, reuniões, trocas de experiências e por caminharem junto comigo às discussões que hoje apresento neste trabalho. Ao Prof. Dr. Rodrigo dos Santos Crepalde pelo incentivo e pelas leituras.

À minha mãe, Rose, responsável por tudo que sou hoje, pelo apoio, compreensão e conselhos nestes últimos anos. Ao meu pai, Adilson, por incentivar o amor à matemática e aos estudos, que mesmo sem saber, me trouxeram até aqui. Ao meu irmão, Arthur, pelo amor incondicional e pela companhia em toda minha vida.

Aos amigos que Uberaba me deu, que seguem comigo desde a graduação, em especial à Ester por toda ajuda, carinho e apoio nesses últimos anos.

Ao meu companheiro de caminhada, Enzo Poiani, por toda escuta, encorajamento e partilha nesses últimos anos.

Aos amigos de Vila Velha que ainda são casa e que mesmo de longe, foram inspiração e apoio emocional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM – pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

## RESUMO

O acesso das mulheres à educação e ao ensino superior representa uma grande conquista dos movimentos feministas. Hoje no Brasil, apesar da inserção tardia nas instituições de ensino, isso quando comparada aos homens, as mulheres representam mais da metade das matrículas em cursos de ensino superior, mas o cenário é diferente se considerarmos a presença nos cursos de Ciências da Natureza e Matemática. Nos últimos anos tem crescido o número de pesquisas que investigam o distanciamento das mulheres nas ciências, mas ao considerarmos cursos de formação de professores de ciências, algumas questões se relacionam, como por exemplo a feminilização do magistério. Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba – MG, dentre os cursos de licenciaturas, temos a Licenciatura em Educação do Campo (LECampo), cujo objetivo é formar professores e professoras de Ciências da Natureza e/ou Matemática para atuarem em escolas do campo. Ao analisarmos o perfil de ingresso neste curso, podemos observar uma predominância feminina em muitas turmas, incentivando movimentos dentro do próprio curso de acolhimento a essas mulheres. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e teve como objetivo identificar o perfil de mulheres discentes e egressas da LECampo/UFTM e investigar elementos emergentes de suas trajetórias formativas que possuem relação com as questões de gênero, formação de professores de Ciências e Matemática e/ou Educação do Campo. Para isso, realizamos entrevistas semiestruturadas junto a cinco mulheres, sendo quatro discentes dos anos finais do curso e uma egressa da LECampo/UFTM, com idades entre 30 e 55 anos, sendo todas elas moradoras do campo. As análises realizadas mostram algumas características comuns apresentadas pelas participantes da pesquisa, principalmente quanto ao âmbito de suas trajetórias escolares e sociais tais como a dificuldade de acesso à escola quando mais jovens no meio rural, bem como de acesso e permanência no Ensino Superior. Especificamente trajetórias relacionadas ao gênero aparecem de modo distinto nos discursos das entrevistadas, uma vez que partem de trajetórias de vida, territórios e gerações diferentes. Outro aspecto fundamental para entendermos as trajetórias formativas destas mulheres é considerar as intersecções entre raça, classe e gênero, que discutiremos com base em autores que abordam os conceitos de colonialidade de gênero, feminismo decolonial e feminismo camponês.

**Palavras-chave:** Gênero; feminismos; educação do campo; formação de professoras de ciências e matemática.

## ABSTRACT

Women's access to education and higher education represents a great achievement of feminist movements. Today in Brazil, despite the late inclusion of women in educational institutions, when compared to men, women represent more than half of enrollments in higher education courses, but the scenario is different if we consider the presence in Natural Sciences courses its math. In recent years, the number of studies investigating the gap between women in science has grown, but when we consider training courses for science teachers, some issues are related, such as the feminization of teaching. At the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM), in Uberaba – MG, among the degree courses, we have the Degree in Rural Education (LECampo), whose objective is to train teachers of Natural Sciences and/or Mathematics to work in rural schools. When we analyze the admission profile for this course, we can observe a female predominance in many classes, encouraging movements within the course itself to welcome these women. This research is qualitative in nature and aimed to identify the profile of women students and graduates of LECampo/UFTM and investigate emerging elements of their training trajectories that are related to gender issues, training of Science and Mathematics teachers and/or Education from Camp. To this end, we carried out semi-structured interviews with five women, four of whom were students in the final years of the course and one who graduated from LECampo/UFTM, aged between 30 and 55, all of whom lived in the countryside. The analyzes carried out show some common characteristics presented by the research participants, mainly regarding the scope of their educational and social trajectories, such as the difficulty of accessing school when younger in rural areas, as well as accessing and remaining in Higher Education. Specifically, trajectories related to gender appear differently in the interviewees' speeches, since they come from different life trajectories, territories and generations. Another fundamental aspect for understanding the formative trajectories of these women is to consider the intersections between race, class and gender, which we will discuss based on authors who define the concepts of gender coloniality, decolonial feminism and peasant feminism.

**Keywords:** gender; feminisms; rural education; formation of science and mathematics teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Com meu pai e Arthur em Ponta da Fruta .....	10
Figura 2 –	Brincando com o livro de matemática .....	11
Figura 3 –	Folheto de divulgação da Aula Inaugural 2022.2 LECampo/UFTM .	46
Figura 4 –	Folheto de divulgação da programação de abertura do semestre 2022.2 LECampo/UFTM .....	46
Figura 5 –	Registros dos momentos da abertura do semestre 2022.2 da LECampo/UFTM: Mística .....	47
Figura 6 –	Registros dos momentos da abertura do semestre 2022.2 da LECampo/UFTM: Mística .....	47
Figura 7 –	Registros dos momentos da abertura do semestre 2022.2 da LECampo/UFTM: Fala das convidadas à mesa de abertura .....	47
Figura 8 –	Registros dos momentos da abertura do semestre 2022.2 da LECampo/UFTM: Fala das convidadas à mesa de abertura .....	47

## LISTA DE SIGLAS

ANMTR	Associação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CODAU	Companhia Operacional de Desenvolvimento, Saneamento e Ações Urbanas
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola-Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
ENMTR	Encontro Nacional Das Mulheres Trabalhadoras Rurais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACU	Programa de Extensão Fortalecendo a Agricultura Camponesa em Uberaba
IECLB	Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil
LECampo	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNDTR	Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural
PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências de Matemática
PROACE	Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TE	Tempo Escola
TC	Tempo Comunidade
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## SUMÁRIO

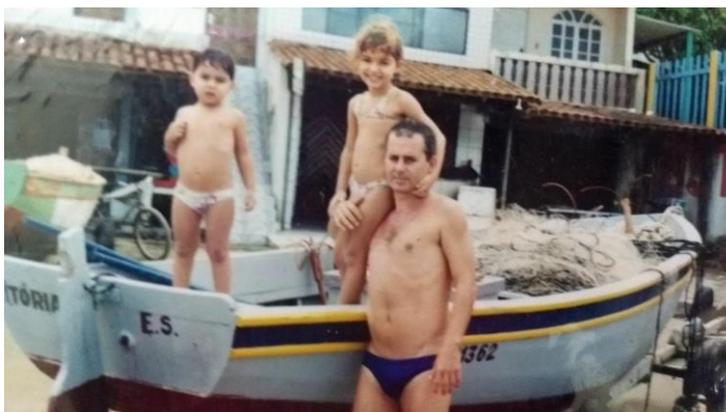
	<b>MEMORIAL .....</b>	<b>10</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>UM BREVE RESGATE DO MOVIMENTO FEMINISTA OCIDENTAL ....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>DIÁLOGOS SOBRE FEMINISMOS DECOLONIAIS .....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>FEMINISMO CAMPONÊS-POPULAR .....</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>44</b>
5.1	O CONTEXTO DA PESQUISA: Conhecendo a LECampo/UFTM .....	44
5.2	O PRIMEIRO CONTATO COM AS MULHERES DA LECAMPO/UFTM	46
5.3	AS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS .....	50
<b>6.</b>	<b>MOSAICO DE VIVÊNCIAS: Gênero, Formação de Professores e Educação do Campo.....</b>	<b>55</b>
6.1	REALIDADE EDUCACIONAL NO CAMPO: Contexto, Desafios e Superações.....	55
6.2	O TRABALHO DAS MULHERES CAMPONESAS: Entre o Campo e a Família .....	64
6.3	A IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE MULHERES CAMPONESAS.....	69
6.4	DESAFIOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: A Vivência de Mulheres Camponesas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	77
6.5	A ESCOLHA ENTRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	83
6.6	FEMINISTAS PLURAIS: Atuações, perspectivas e auto percepções.....	86
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas.....</b>	<b>100</b>
	<b>ANEXO A – TCLE .....</b>	<b>101</b>

## MEMORIAL

Para apresentar minhas aproximações com o tema da pesquisa que se desdobrou nas páginas que se seguem, optei por escrever este texto em primeira pessoa do singular, uma vez que é difícil me distanciar da minha própria trajetória enquanto a faço. Para isso, primeiramente irei me apresentar.

Nasci em um pequeno bairro litorâneo chamado Ponta da Fruta, na cidade de Vila Velha – ES. Sou filha de pai pescador, cresci à beira da praia numa aldeia de pesca que recentemente foi devastada pela erosão, onde o mar tomou de volta seu lugar. Minha mãe, como muitas mães, sempre foi muitas coisas: cabeleireira, manicure, vendedora, empregada doméstica e, atualmente, cozinheira. Tenho um irmão mais novo, Arthur, que sempre foi artista e hoje trabalha como barbeiro, ofício que herdou da minha avó.

Figura 1 – Com meu pai e Arthur em Ponta da Fruta.



Fonte: Da autora (2003).

Nenhum dos três conseguiu concluir os estudos. Minha mãe e meu pai, em outras épocas, precisaram escolher entre trabalhar ou estudar. Meu irmão, que nunca se encaixou nos moldes da escola e da educação formal, concluiu com muita dificuldade o Ensino Fundamental, tendo abandonado o Ensino Médio também para trabalhar.

Meu pai era de uma família com 11 irmãos, onde todos precisaram trabalhar desde cedo para ajudar nas despesas de casa. Minha mãe, ainda criança, cuidava dos irmãos mais novos, dos trabalhos domésticos e ainda realizava um trabalho remunerado durante o dia, frequentando a escola no período noturno. Sobrecarregada com essa rotina e responsabilidades, abandonou a escola, que tentou retomar algumas vezes por meio da

Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas nunca concluiu. Acredito que isso tenha contribuído para que eles sempre incentivassem minha trajetória escolar e acadêmica.

Durante a infância e a adolescência passei por muitas cidades, bairros e escolas diferentes. Em meio a tantas mudanças, a escola e a sala de aula eram os únicos lugares que me eram comuns. Meu pai, apesar de nenhuma formação, sempre demonstrou habilidade para cálculos e um interesse grande pela matemática, me instigando desde cedo com problemas e soluções lógicas que me fascinavam.

A matemática surge para mim, desde a infância, como uma ferramenta para abstração e solução de problemas. Até então, eu pensava a matemática como uma estrutura “universal”, uma linguagem sem palavras, onde independente do lugar ou da escola em que eu estivesse, poderiam ser utilizadas da mesma forma. Só anos mais tarde foi que eu descobri outras matemáticas, outros caminhos e outras linguagens.

Figura 2 – Brincando com livro de matemática.



Fonte: Da autora (2001).

Durante o Ensino Médio, comecei a dar aulas para os colegas de turma, para meu irmão e para outras crianças da família, e nesse processo de aprender para ensinar, foi

crescendo em mim a vontade de lecionar. Concluí meus estudos no Ensino Médio em 2014, período em que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estava se tornando a porta de entrada para o Ensino Superior, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Ingressei no ano seguinte no curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) em Uberaba - MG, com o sonho de me tornar professora.

Durante a graduação, desenvolvi pesquisas na área de História da Matemática, onde me deparei com a dificuldade de encontrar trabalhos de mulheres, tanto na Matemática quanto nas Ciências de modo geral. Esse apagamento manifestava-se também nos ambientes e eventos acadêmicos que frequentei durante a graduação, nos colegas e professores de outras universidades, em sua maioria homens.

Na UFTM, a Licenciatura em Matemática conta com muitas mulheres, inclusive na docência, mas uma questão começou a me intrigar: as professoras do curso, em sua maioria, faziam parte dos departamentos de Educação ou tinham interesse em pesquisas na área. Dificilmente um professor homem lecionava uma disciplina na área de ensino, de modo que as áreas mais "duras" da matemática (pura e aplicada), consideradas mais difíceis ou abstratas, eram ocupadas por homens.

Essas ideias eram implícitas, mas não eram tão veladas assim. Ouvi de alguns professores homens durante o curso que ensinar matemática para meninas era mais difícil do que ensinar para meninos; de outros, que as mulheres optavam pela área de educação porque era "mais fácil". Isso acabou tornando o curso e a área um espaço de não pertencimento, tanto para mim quanto para outras colegas. Por muitas vezes, duvidei que conseguiria me formar ou seguir pesquisando na área, mas não sabia o porquê.

Durante o curso, acabei me aproximando da História da Matemática, talvez pelo caráter interdisciplinar que percebia na área, enquanto campo de pesquisa. Dediquei-me à área trabalhando especialmente com traduções de tratados de cálculo diferencial e integral, de obras e matemáticos (sempre homens) que remontavam ao século XVI.

Ao finalizar o trabalho de Iniciação Científica, tive o interesse em continuar pesquisando na área do cálculo, mas dessa vez buscando trabalhos de autoria feminina. Nesse momento me deparei com o seguinte dado: a primeira mulher a obter um diploma de matemática em uma universidade foi Sofia Kovalevskaya, nascida em 15 de janeiro de 1850 na Rússia. Sofia concluiu seus estudos de doutorado em matemática em 1874, no século XIX.

Homens na matemática conhecemos muitos, pelos teoremas que recebem o nome deles: Pitágoras, Tales, Euclides, Euler, dentre outros. Muitos com registros de anos antes da era comum, e a primeira mulher matemática era do século XIX. Foi difícil encontrar documentos e registros de mulheres matemáticas na história. Algumas perguntas surgiram aqui: porque as mulheres, historicamente, demoraram a ingressar na área de ciências e matemática? Quais fatores contribuem para o distanciamento de meninas e mulheres na ciência e na matemática? Quais fatores aproximam as mulheres da área de educação?

Com essas questões em mente e pensando no contexto que eu estava inserida, na UFTM, me distanciei da história do cálculo para me aproximar da história da educação matemática, buscando indícios para responder minhas questões. Esse trabalho foi feito e essas perguntas parcialmente respondidas durante o Trabalho de Conclusão de Curso, no qual analiso a participação das mulheres nos cursos de Ciências Exatas na UFTM, dialogando com autores que já estudaram o tema.

Como o Trabalho de Conclusão de Curso é feito em pouco tempo, e essas questões surgiram já na etapa final do curso, não tivemos tempo hábil para aprofundar as discussões. Isso fez com que eu saísse do curso ainda com um interesse e muitos questionamentos que não tinham sido respondidos.

Pensando em dar continuidade ao trabalho de pesquisa, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) na UFTM com o objetivo de aprofundar as discussões de gênero dentre os cursos de exatas na universidade. Após ingressar, tive a oportunidade de ser orientada pela professora Verônica Klepka, que atuava como docente do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) e fazia pesquisa na área.

As questões de gênero e, especificamente, do feminismo como um todo me eram totalmente novas, visto que faziam parte de componentes curriculares que eu não ministrava na LECampo. Também faziam parte de um rol de leituras que eu ainda não tinha me aproximado. O projeto de pesquisa da Thaís colocou um desafio mais do que necessário, urgente: conhecer sobre o tema, romper preconceitos e assumir uma postura mais crítica reconhecendo meus privilégios enquanto mulher, branca e professora. Aproximações das quais sou muito grata à Thaís por me suscitar. Assim nasceu a proposta de ouvir as mulheres estudantes e egressas do curso em pesquisa, algo que não havia sido feito até então (Orientadora Verônica).

Nesse momento, tentamos uma interseção entre essas duas temáticas (gênero e formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo), tendo em vista que a LECampo na UFTM forma professores e professoras de Ciências da Natureza e Matemática. O tema era introdutório para mim, precisei me familiarizar com o regime e o plano de curso, com as disciplinas ofertadas, etc. Considero que um novo mundo se abriu para mim ao descobrir um curso que funcionava no mesmo *campus* que o meu na universidade, que tinha formação também em matemática como a minha, mas que para grande parte do corpo discente da faculdade, era inexistente.

Esse apagamento, podemos compreender hoje, é agenciado por inúmeros fatores históricos e sociais, dentre eles: o epistemicídio de saberes e práticas que fogem ao paradigma científico moderno eurocêntrico propagado massivamente pela academia, bem como o apagamento dos sujeitos que produzem esses saberes e práticas; o preconceito com o campo como lugar de atraso e subalternização dos seus sujeitos tidos como caipiras; o embate político contra movimentos sociais tidos como baderneiros ou invasores de terra, para citar alguns dos principais fatores.

Somado a isso, como os alunos da LECampo vinham para universidade para o Tempo Escola (TE) enquanto o calendário acadêmico dos outros cursos estava em recesso de férias, nós não tínhamos contato com eles, era como se não compartilhássemos a mesma universidade.

Simultaneamente à minha entrada no PPGECM, ingressei no grupo de estudo e pesquisa Integração de Saberes para a Formação de Professores de Ciências e Matemática para o Campo (INTEGRA), no qual participavam professores da pós-graduação, alunos e ex-alunos de graduação e colegas do mestrado. O grupo de pesquisa me iniciou também em discussões que antes eu não tinha tido no curso de matemática, tais como educação do campo, integração de saberes, conhecimentos tradicionais, estudos interculturais, colonialidade, decolonialidade, dentre outros.

Durante a formação em matemática, eu me aproximava apenas das questões que eram interseção entre educação e matemática, e outras questões sociais, culturais, políticas, não eram debatidas. Durante a trajetória do mestrado tive a oportunidade de me deparar com diversos autores que abriram o campo de discussão, caminhando para os objetivos e discussões que se apresentam nesta dissertação.

Existem algumas barreiras que operam de modo a distanciar as mulheres de certos espaços, como o espaço acadêmico e científico, que contribuem para perpetuar desigualdades e opressões. Entretanto, essas barreiras afetam de maneira distinta as

mulheres de diferentes raças, classes sociais, sexualidades, territórios, religiões, etc. Para a dissertação e pesquisa no mestrado eu esperava aprofundar essas discussões e ouvir de outras mulheres sobre suas experiências e trajetórias acadêmicas. Esses fatores contribuíram para despertar meu interesse nas questões relacionadas à formação de professoras de ciências e matemática para o campo, uma dimensão que não havia considerado em minhas pesquisas iniciais. Assim deu início às minhas primeiras aproximações com a LECampo da UFTM. O caminho percorrido a partir daí, poderá ser acompanhado em detalhes na metodologia da pesquisa.

## 1. INTRODUÇÃO

Pelo menos desde o final dos anos 1960, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, as discussões referentes às questões de gênero e feminismo vêm ganhando destaque nas universidades por meio do protagonismo de pesquisadoras e militantes feministas que, paralelamente, tem construído uma extensa produção teórica sobre a condição das mulheres na sociedade, dando início ao desenvolvimento dos estudos da mulher (Fonseca; Souza, 2010). Na área da educação, as pesquisas acerca da mulher desempenham um papel fundamental na compreensão e no enfrentamento das desigualdades de gênero no ambiente educacional e acadêmico, muito embora no contexto brasileiro a área esteja no início de sua integração nesses debates, já que a temática feminismo, mais especificamente, só ocupou recentemente o rol de temas em pesquisas e apresentações de trabalho dos eventos dedicados ao ensino (Fontana; Proença; Batista, 2019).

É fundamental destacar que a discussão sobre o feminismo e as questões de gênero não se restringe à academia, uma vez que, ao longo da história, as mulheres foram sistematicamente excluídas dos espaços de produção científica e intelectual. Desde seus primórdios, o espaço científico foi moldado como uma instituição predominantemente masculina, com a figura do mestre exemplar como modelo a ser seguido. No contexto brasileiro, os jesuítas desempenharam um papel significativo, consolidando uma instituição escolar primordialmente masculina e religiosa (Louro, 2014).

Muito antes da década de 1960 diferentes mulheres, principalmente aquelas fora do ambiente universitário, já dedicavam suas vidas ao enfrentamento e à busca de seus direitos que ora eram pertinentes apenas às mulheres, mas que em muitos casos, englobava a luta por direitos humanos para homens, mulheres, crianças, etc. Para citar apenas um exemplo, temos a pouco conhecida Luísa Mahin (mãe de Luiz Gama, ativista e advogado autodidata que libertou 217 escravizados no século XIX), mulher africana escravizada no Brasil durante o século XIX e que participou de diversas rebeliões em

busca da liberdade e da igualdade de direitos, como a Revolta dos Malês<sup>1</sup> em 1835, sendo também uma das líderes da Sabinada<sup>2</sup> em 1837.

Assim, pensar no debate acerca das mulheres exige um deslocamento tanto temporal, no sentido de localizar historicamente as lutas e sua evolução no mundo, quanto também local, para que as questões que cortam verticalmente a sociedade, principalmente as complexas realidades do ser mulher no Brasil, e especificamente, ser mulher no/do campo, sejam consideradas.

[...] no segundo semestre de 1974, [...] a segunda onda do feminismo estava começando no Brasil. [...] Na época, aliás uma época em que a população rural era muito maior que a de hoje, [...] a ênfase das feministas [era] quase que exclusivamente nas mulheres urbanas, operárias e moradoras de favelas. As agricultoras apareciam nos trabalhos sob a dominância dos estudos de família e comunidades rurais, nunca como objeto principal de estudo (Paulino, 2016, p. 18).

A categoria "mulher" engloba uma complexidade de significados que se entrelaçam em diversas dimensões, incluindo as dimensões biológica, simbólica e política, e que se tornam diferentes a depender do contexto do qual se fala. Do ponto de vista biológico, o termo mulher geralmente se refere ao sexo feminino, à fêmea, associado às características anatômicas e fisiológicas típicas do corpo feminino, como a presença dos cromossomos XX. No entanto, essa definição é apenas uma camada da compreensão da identidade de gênero, pois o termo mulher transcende suas raízes puramente biológicas.

Simbolicamente, a categoria "mulher" está impregnada de significados culturais, sociais, políticos, econômicos, psicológicos e históricos. Ela é moldada por construções sociais que atribuem papéis, expectativas e normas específicas às mulheres em diferentes contextos culturais. Essas representações simbólicas muitas vezes perpetuam estereótipos de gênero, influenciando a forma como as mulheres são vistas e como percebem a si mesmas na sociedade.

---

<sup>1</sup> Considerada a maior revolta de escravizados no Brasil (cerca de 600 pessoas), a Revolta do Malês, aconteceu em Salvador no dia 25 de janeiro de 1835. A capital era uma das principais cidades escravistas do Brasil. A revolta mobilizou na sua maioria pessoas da tribo nagôs, boa parte muçulmanos e de matriz africana e se deu contra a imposição do catolicismo, a tomada de engenhos e a libertação de outras pessoas escravizadas (Brasil, 2023).

<sup>2</sup> Sabinada foi a revolta iniciada em 1837 pela luta pela independência da Bahia, e, ao contrário do que propagam os livros didáticos, envolveu não apenas pessoas letradas, mas boa parte da população pobre da cidade que serviram de apoio aos rebeldes nos campos de luta, além da influência constante de pessoas de diversas origens raciais, livres e libertas (MST, 2020).

No contexto do campo brasileiro, local do qual emerge nossas reflexões nesta pesquisa, as mulheres estão ainda mais sujeitas a sofrerem com essas expectativas e outras formas de violência, como a violência física, psicológica ou patrimonial. Isso pode ser acentuado em consequência do isolamento geográfico, quando distantes dos centros urbanos e com dificuldade no acesso à serviços de segurança ou delegacias especializadas; por falta de recursos como serviços de saúde, educação e segurança adequados; e pelas desigualdades de gênero arraigadas no meio rural, perpetuada ao longo dos anos nas diferentes sociedades. Esses fatores podem levar a um aumento na vulnerabilidade das mulheres camponesas, e contribuir para um ambiente onde a violência é tolerada ou normalizada.

Ao discorrer sobre as dimensões sociais e culturais que envolvem as mulheres agricultoras na atualidade, Tadeschi (2009) afirma que estas estão imersas em complexas relações, que ao longo dos séculos foram nutridas por diversos arranjos, concebidos para preservar uma determinada ordem, em benefício do poder estabelecido.

As representações socioculturais a respeito da maternidade e dos papéis de dona-de-casa são a forma como o imaginário social configura determinados aspectos da realidade das mulheres, a ponto de que muitas dessas crenças que cercam os tradicionais papéis femininos - servir, cuidar e nutrir - tem se transformado numa verdade imutável. Muitas vezes as mulheres agricultoras omitem seu próprio cotidiano e suas histórias pessoais e até deslocam para um segundo plano seus interesses individuais, pela necessidade de reproduzir ou ajustar-se às identidades construídas pelas representações sociais (Tadeschi, 2009, p.166).

O trabalho feminino muitas vezes é subvalorizado em comparação ao trabalho masculino, perpetuando uma hierarquia de gênero tanto nas áreas urbanas quanto nas áreas rurais. Especificamente no meio camponês, as mulheres são frequentemente confinadas ao âmbito doméstico, onde sua realização e reconhecimento são limitados e muitas vezes atrelado à maternidade e ao cuidado, sendo a dimensão “doméstica” não reconhecida como trabalho. Essa dinâmica está intrinsecamente ligada à representação histórica das mulheres, como detentoras de "poderes" ou habilidades laborais, relegando-as ao espaço privado (Tadeschi, 2009).

Essa atribuição de um suposto "poder" às mulheres está muitas vezes associada a características biológicas, sendo considerado como inerente e, portanto, não produtivo. A divisão de tarefas baseada em critérios biológicos resulta na responsabilidade exclusiva das mulheres pela criação e educação dos filhos, visto como uma função biologicamente inalienável.

Isso tem implicações significativas na formação de jovens mulheres no meio rural, especialmente em comunidades onde a cultura normaliza a união de jovens casais, impondo uma forte pressão social para o casamento e a maternidade. Essas estruturas sociais arraigadas acabam por moldar a trajetória formativa de mulheres camponesas, limitando suas oportunidades e reforçando padrões de gênero que perpetuam desigualdades, anonimato e invisibilização.

O gênero é, portanto, um conceito importante para se pensar as experiências e conhecimentos produzidos por mulheres. O termo passou a ser um modelo explicativo para compreender a subordinação e opressão feminina. Há que se destacar, entretanto, que esse conceito, assim como o de mulher, não é universal, mas construções socioculturais, por isso devem sempre ser pensados num recorte interseccional de raça e classe (Oyewùmí, 2020).

No âmbito político, a categoria "mulher" também é central para os movimentos feministas e para as lutas por igualdade de gênero no Brasil. Mulheres historicamente têm enfrentado discriminação e desigualdades em várias esferas, desde o acesso à educação e ao trabalho até a participação na tomada de decisões. Assim, o termo mulher é instrumentalizado politicamente para reivindicar direitos, combater a opressão de gênero e buscar uma sociedade mais justa e igualitária. Essa dimensão política destaca a importância de olhar para além das definições estritamente biológicas e considerar as estruturas sociais e políticas que moldam as experiências das mulheres, e

[...] as diferentes condições de vida [que] levam a mulher a desenvolver e aceitar modos de vida e atividades que, de maneira alguma, se ajustam ao modelo idealizado que dela se faz, [...] na medida em que destrói o mito da feminilidade que lhe é imposto, a todo momento, pelos meios de comunicação de massa, histórias infantis e mesmo livros escolares [...] (Paulino, 2016, p. 26-27).

Entre as lutas protagonizadas pelas mulheres ao longo da história, temos a luta pela educação, e especificamente por uma Educação do Campo, que surge como uma das reivindicações de movimentos sociais, que, aliadas aos movimentos feministas, têm levantado pautas essenciais para as mulheres camponesas. Entre essas pautas estão o fortalecimento dos serviços de saúde, a promoção de uma educação de qualidade e acesso a transporte público eficiente. Além disso, destaca-se a luta pelos direitos à terra e a necessidade de implementação efetiva da reforma agrária, visando proporcionar

condições mais justas e igualitárias para as mulheres que vivem e trabalham no meio rural.

No âmbito das lutas pelo direito à educação, uma das premissas se dá pelo direito à uma educação não sexista aliada à compreensão das razões de seu alijamento da educação formal ao longo da história brasileira não apenas como educandas, mas como educadoras. Com as mudanças sociais que ocorreram a partir da segunda metade do século XIX, também no Brasil, as mulheres passaram a ocupar espaços antes proibidos, como os espaços educacionais e as salas de aula.

O magistério se tornará [...] uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (Louro, 2014, p.99).

A questão histórica da feminização do magistério levantada por Louro (2014) pode elucidar o porquê de ainda hoje os cursos de formação de professores terem tantas mulheres. Mas quando pensamos na formação de professores de Ciências e Matemática, esses dois fatores se relacionam, uma vez que a profissão de professora é considerada “feminina”, mas a formação em Ciências e Matemática não.

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), dentre os cursos de ciências exatas analisados por Costa (2019), os cursos de licenciatura eram os que tinham mais mulheres ingressantes e concluintes, inclusive dentre os docentes do curso. Outros autores que analisaram a situação das mulheres em outras universidades também apontam que apesar de serem maioria nas universidades de um modo geral, os cursos nas áreas de Ciências e Matemática são predominantemente masculinos (Cavalari, 2010; Menezes; Souza, 2013; Tabak, 2002).

Esse debate nos aponta a importância de se pensar as questões de gênero na educação e a importância das lutas feministas que contribuíram para a reivindicação do direito à educação e lutaram pela melhoria nas condições de acesso e permanência às estudantes. Dentre essas lutas, muitas vezes invisibilizadas, encontram-se as mulheres camponesas que buscam até hoje o seu lugar nos espaços educacionais. Pensando no contexto da educação superior, essas mulheres têm se mostrado representativas em cursos como o da Licenciatura em Educação do Campo, não só na UFTM, como em diversas outras universidades do Brasil (Alves; Nonato, 2020; Prsybyciem *et al.*, 2018; Valadão, 2014).

Na UFTM, a Licenciatura em Educação do Campo (LECampo) tem como objetivo a formação de professores e professoras de Ciências da Natureza e/ou Matemática, para atuarem em escolas de educação básica situadas no campo. O curso funciona na Pedagogia da Alternância, modelo que intercala períodos de aulas teóricas na universidade (Tempo Escola) com períodos de aprendizagem e aplicação prática do conhecimento nas comunidades de origem (Tempo Comunidade). Esse modelo permite que as mulheres, maioria no curso, não precisem se afastar completamente de seus territórios e trabalhos maternos, domésticos, de cuidado, na agricultura, entre tantos outros.

Nesse contexto, a LECampo/UFTM emerge como um terreno fértil para examinar essas interseções – entre gênero, formação de professores de ciências e matemática e educação do campo. O feminismo pode ser entendido aqui não apenas como uma ideologia, mas também como campo educacional, de produção de saberes e epistemologias. As mulheres camponesas desempenham um papel fundamental de agentes de transformação social, mas enfrentam uma realidade educacional marcada por desafios particulares. Essas condições nos fizeram questionar sobre as características e trajetórias formativas das mulheres camponesas, estudantes e egressas da LECampo/UFTM, sobre os fatores que as levaram a escolher esse curso, as conquistas e os desafios enfrentados por elas durante a formação. Estes foram os aspectos que delinearão nosso problema de pesquisa.

De acordo com Conte (2018), as mulheres camponesas no Brasil carregam um histórico de processos de luta pelo trabalho e pelos direitos decorrentes dele, pela produção de alimentos, entre outras bandeiras, e reflete uma resistência contra diferentes formas de opressão. Dessa forma, as discussões sobre a luta das mulheres camponesas no Brasil não podem se dissociar de uma abordagem anticapitalista, anticolonial e antipatriarcal.

Considerando as discussões apresentadas, esperamos compreender através desta pesquisa as relações existentes entre gênero, formação de professores de Ciências e Matemática e a Educação do Campo nas trajetórias formativas de uma amostra de mulheres estudantes e egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Foram nossos objetivos específicos nesta pesquisa: i) identificar o perfil das mulheres participantes; ii) investigar elementos emergentes de suas trajetórias formativas que possuem relação com as questões de gênero, formação de professores de ciências e matemática e/ou educação do campo.

Para a consolidação do texto da pesquisa, no próximo capítulo, apresentamos um breve resgate histórico da evolução do feminismo ocidental, explorando as diferentes fases conhecidas como "ondas feministas". Esse enfoque busca compreender, ainda que pontualmente, as múltiplas vertentes e epistemologias feministas, examinando as principais e diferentes demandas das mulheres ao longo do tempo. Destacamos ainda, a razão pela qual optamos por nos apoiar no feminismo decolonial e feminismo camponês para fundamentar nossas análises.

No terceiro capítulo, discutimos o conceito de colonialidade do poder, do ser e do saber (Mignolo, 2014, 2017; Quijano, 2005) e a colonialidade de gênero (Lugones, 2008, 2011), com o objetivo de entender como os "resquícios" do colonialismo afetam até hoje as relações de poder na sociedade, e perpetuam dicotomias e hierarquias de gênero, raça e classe nas sociedades latino-americanas. Também estabelecemos um diálogo entre autoras que discutem outros feminismos, o feminismo decolonial ou afro-latino-americano, produzido por mulheres do Sul Global, para o enfrentamento dessas duas formas de opressão, tanto colonial, quanto sexista (Gonzales, 2020; Vergès, 2020).

No quarto capítulo, apresentamos um resgate das lutas e conquistas das mulheres camponesas, na criação de um movimento feminista que reconhecesse as especificidades e demandas das mulheres do campo. O feminismo camponês-popular surge das experiências concretas de mulheres camponesas, a partir dos movimentos sociais em curso no Brasil desde a década de 1980. Acreditamos que essas duas vertentes feministas (decolonial e camponês-popular) nos darão maior subsídio para entender o contexto específico das mulheres participantes desta pesquisa, uma vez que se tratam de mulheres sujeitas à colonialidade (do ser, do saber e de gênero) e também aos preconceitos de classe.

Em seguida, no capítulo de Metodologia, discorreremos sobre o contexto da pesquisa e os procedimentos utilizados na construção dos dados, sobre o primeiro contato com as mulheres da LECampo/UFTM e traçamos o perfil das mulheres participantes da pesquisa. Também apresentamos o procedimento utilizado para análise dos dados.

No capítulo seguinte, intitulado de Mosaico de Vivências: Gênero, Formação de Professores e Educação do Campo, apresentamos os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas, dialogando com os autores utilizados como referências, a fim de investigarmos elementos que compõem as trajetórias formativas dessas mulheres, considerando a vida pessoal, acadêmica, familiar, social e profissional. O objetivo é identificar quais desses

elementos e experiências se relacionam com as questões de gênero, formação de professores e educação do campo.

Nas Considerações Finais, retomamos os objetivos de pesquisa a fim de estabelecer essas relações e entender como as discussões de gênero nos cursos de Licenciatura em Educação do campo podem contribuir para a emancipação dessas mulheres.

## 2. UM BREVE RESGATE DO MOVIMENTO FEMINISTA OCIDENTAL

Segundo Pinto (2010), para entender a história do feminismo é necessário tomar em consideração uma característica muito particular que é o fato de que o movimento, principalmente a partir da chamada segunda onda, produziu sua própria teoria. Isso se deve ao fato de que no início do movimento quem estava à frente eram principalmente as mulheres brancas, de classe alta e instruídas que passaram a ocupar as universidades e a produzir uma reflexão crítica sobre a condição das mulheres na sociedade. Assim, para conhecer o movimento, podemos partir de duas vertentes: da história do feminismo baseada na ação do movimento feminista ou da produção teórica feminista nas áreas das humanidades.

Em qualquer um desses dois caminhos intelectuais, é preciso ter em conta que neste trabalho, ouviremos vozes de uma parcela das mulheres, de mulheres específicas, e que outras tantas não serão ouvidas pois suas vozes partem de espaços invisibilizados ou como chamou Malcom Ferdinand (2022), de *fraturas*<sup>3</sup> outras, as quais pretendemos fazer emergir mais à frente.

Portanto, o que se chama de movimento feminista, toma conta da Europa a partir da França na segunda metade do século XX e tem caráter emancipatório, seja pela luta contínua por liberdade de expressão, participação na vida política e/ou pela igualdade de gênero. No Brasil dos anos 1980, período considerado como segunda onda do movimento feminista, importantes conquistas no âmbito das políticas públicas foram alcançadas como a de combate à violência e a atenção à saúde. Tais conquistas vieram a ampliar a organização feminina em diferentes frentes tais como nos movimentos negro, estudantil, pelos direitos humanos, em prol das populações tradicionais, entre outras (Barbosa; Lage, 2015).

A luta das mulheres pela afirmação de seus direitos e contra a opressão sofrida pode ser observada em diferentes lugares e momentos da história, de forma individual ou coletiva. Entretanto, quando nos referimos ao feminismo enquanto movimento social organizado pela emancipação das mulheres, é comum nos remetermos ao ocidente no século XIX. É nesse período que podemos distinguir as chamadas “ondas” (Louro, 2014).

---

<sup>3</sup> *Fratura* é o termo utilizado por Ferdinand (2022) para designar as separações na história colonial e ambiental do mundo, que distanciam, ausentam, homogeneizam corpos, discursos, objetos e espaços em detrimento da valorização de outros.

Isso porque as reivindicações das mulheres foram mudando com o passar do tempo e em decorrência das mudanças culturais, políticas e sociais de cada país e período.

Mesmo que essa história seja um recorte temporal e geográfico que diz respeito principalmente às feministas da Europa e dos Estados Unidos, brancas e de classe social média/alta, pode-se dizer que as ondas do feminismo deram origem a diferentes vertentes e epistemologias feministas que influenciaram debates distintos sobre a origem e o combate à opressão da mulher, além de concepções diferentes de sociedade. Assim, neste capítulo, nosso objetivo é apresentar um breve resgate da construção do feminismo ocidental.

Perez e Ricoldi (2019) afirmam que utilizar a ideia de ondas serve para apontar as tendências do movimento feminista e organizar a realidade do movimento, mas que essa categorização não deve ser limitadora da análise e nem desconsiderar as contradições e as diversidades do campo social nos quais emergiram. As autoras fazem a distinção de quatro ondas, sendo que a última ainda estaria em curso.

A primeira onda diz respeito ao movimento que começou a tomar força a partir do século XIX, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Neste contexto, as mulheres reivindicavam o direito ao voto, até então permitido apenas para alguns homens<sup>4</sup>, e esse movimento ficou conhecido como *sufragismo*. Liderado principalmente por mulheres brancas, de classe alta e bem instruídas em diversos países, esse movimento refletia também a luta pelo acesso à educação e por relações mais simétricas no casamento (Perez; Ricoldi, 2019). Nos EUA, o sufrágio feminino foi conquistado em 1920, no Reino Unido, parcialmente em 1918, num processo que se arrastou até 1928. Mas, um exame da América Latina mostra que o período de luta por sufrágio se estende até 1927 no Uruguai, no Brasil o voto foi conquistado pelas mulheres em 1932 e, apenas em 1961, no Paraguai.

Importante ressaltar que, apesar do termo mulher ser usado genericamente para se referir a todas as mulheres, o uso dessa forma pode sugerir que os direitos foram e são conquistados de maneira universal a todas as mulheres, independente de raça e classe social. No entanto, esses direitos foram e ainda estão em processo de conquista em diferentes lugares e tempos por mulheres, principalmente quando envolve o recorte de raça e condição social. A conquista de algumas mulheres ao direito ao voto, por exemplo, está submetida ainda a uma dimensão horizontal de hierarquias presentes em nossa

---

<sup>4</sup> Em diferentes sociedades, o direito ao voto era determinado com base não apenas no gênero, mas na classe social e na raça/etnia. Portanto, não eram todos os homens que exerciam os direitos políticos com relação ao voto, sendo esse limitado a uma parcela específica da população.

sociedade, que distingue as mulheres em brancas, negras, heterossexuais, homossexuais, urbanas, rurais etc. Assim, no Brasil, a conquista do voto pelas mulheres brancas carrega consigo a desigualdade mantida pelo racismo estrutural, uma vez que se exigia que as votantes comprovassem a permissão dos maridos, trabalho remunerado e, em leis anteriores, a alfabetização. Tudo isso contribuiu para a continuidade da exclusão de outras tantas mulheres a direitos, como ao voto, no Brasil (Ribeiro, 2021).

Desde o período do Renascimento, algumas mudanças de paradigma já vinham ocorrendo na Europa, mas é na Revolução Francesa, juntamente com os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade, que inspiraram mulheres a reivindicarem e repensarem seu lugar na sociedade francesa, que essas mudanças se tornaram mais fortes. Nesse contexto, as mulheres acreditavam que seria através das leis que alcançariam a igualdade com os homens. Por isso, participaram ativamente da Revolução Francesa, tanto na produção teórica quanto na prática. Mas, após a Revolução, com a publicação da Declaração dos Direitos dos Homens e do Cidadão (1789), ainda que a igualdade fosse para todos, na prática era limitada aos homens e às classes dominantes (Moura, 2018).

Dentre as autoras importantes nesse período podemos destacar Olympe de Gouges (1748-1793), dramaturga, ativista política, feminista e abolicionista francesa revolucionária que escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e do Cidadão (1791), apresentada à Assembleia Nacional da França. O documento defendia que as mulheres tivessem os mesmos direitos constitucionais dos homens. No ano seguinte, Mary Wollstonecraft (1759-1797) inglesa, escritora, filósofa e defensora dos direitos da mulher, publicou a Reivindicação dos Direitos das Mulheres (1792). Entretanto, é só no século seguinte (XIX) que essas mulheres se organizam ativamente num movimento e ficam conhecidas como as sufragistas, passando a ganhar mais visibilidade, o que levou outras mulheres a pensarem sobre seus direitos ou a falta deles.

Nos Estados Unidos, em meados do século XIX, emergiu um movimento forte e organizado de mulheres que lutavam pelo direito ao voto e pela igualdade de direitos civis e políticos para as mulheres. Nesse período, os Estados Unidos passavam por grandes transformações sociais, políticas e econômicas, tendo como marco a luta abolicionista que culminou na Guerra Civil Americana, resultando na abolição da escravidão em 1865. Muitas mulheres aliaram os movimentos feministas aos que lutavam pela abolição da escravidão nos EUA, das quais podemos citar Elizabeth Cady Stanton, Susan B. Anthony e Sojourner Truth.

Na convenção nacional de mulheres nos Estados Unidos, em 1851, Sojourner Truth (1797-1883), nascida escravizada em Nova Iorque, escritora, abolicionista e ativista dos direitos das mulheres afro-americanas, fez um discurso que ficaria famoso ao questionar a posição da mulher negra na luta pela emancipação feminina e a intersecção entre sufrágio feminino e os direitos dos negros, tendo como tópico central o questionamento: “*Eu não sou uma mulher?*”.

Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguntei as chicotadas! E não sou uma mulher? (Truth, 2009 apud Paula, 2020, p. 89).

Esse discurso inspirou o movimento de mulheres negras, que se uniram em torno de demandas distintas daquelas reivindicadas tanto pelo movimento negro quanto pelo movimento feminista. Naquele momento, enquanto o movimento feminista majoritariamente branco lutava para que as mulheres pudessem trabalhar e exercer profissões, as mulheres negras já eram forçadas a trabalhar uma vez que a abolição só viria a ser declarada anos depois, nos Estados Unidos (1865) e mais tarde ainda no Brasil (1888). Para Hooks (2022, p.11), o movimento de libertação das mulheres era visto pelas pessoas negras como “coisa de mulher branca”, o que acarretava críticas, isolamento e hostilização para as negras engajadas no movimento que focalizava unicamente a questão de gênero. Nasce então a necessidade de um movimento paralelo que pudesse debater sobre raça, classe e gênero de modo interseccional. Na Europa também havia o movimento das mulheres trabalhadoras e operárias cujas demandas se relacionavam ao salário, às jornadas de trabalho e em prol do socialismo.

No Brasil, como apontado por Pinto (2003), uma entidade bastante significativa para o sufrágio universal foi a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, fundada em 1922, que tinha sede na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. A organização teve como presidenta Bertha Lutz (1894 – 1976), ativista, feminista bióloga, educadora, diplomata e política brasileira. Defendiam a emancipação feminina, o sufrágio universal, a nacionalização do ensino público, além do direito à educação para as mulheres em todos os níveis de ensino.

Louro (2014), Fonseca e Souza (2010) destacam como importante marco da primeira onda do movimento feminista a publicação do livro "O Segundo Sexo" (1949), de Simone de Beauvoir, no qual a autora denuncia a condição da mulher enquanto o "segundo sexo", o "outro", em relação ao sexo masculino. A obra:

[...] expressa as inquietações da autora sobre o que constitui ser mulher em uma sociedade na qual as relações hierárquicas entre homens e mulheres produzem outras relações que tornam a sexualidade, a economia, o trabalho, a política, a história, etc., espaços de privilégio masculinos (Fonseca; Souza, 2010, p.19).

O livro viria a ser mais utilizado pelas ativistas feministas a partir do que ficou conhecido como segunda onda, onde passaram a questionar a natureza do que era ser mulher. Assim, a segunda onda do feminismo tem início no final da década de 1960 e vai até a década de 1980. Tendo o direito de se expressarem por meio do voto, as mulheres começam a perceber na prática que as relações de hierarquia com os homens não tinham mudado, o que levou a repensar a origem da opressão da mulher.

Esse período tem como marco a publicação da obra "A mística feminina" (1963) de Betty Friedman, na qual a autora analisa a obra de Beauvoir e passa a formular novas propostas para o movimento feminista. Nesse momento, além das preocupações sociais e políticas iniciadas com as sufragistas, emerge nas universidades uma produção teórica sobre a condição das mulheres e o começo do desenvolvimento dos "estudos da mulher", impulsionada por pesquisadoras e militantes feministas (Fonseca; Souza, 2010).

A partir de 1990, tem início a terceira onda do feminismo, que para Perez e Ricoldi (2014) é marcada pela emergência do conceito de *interseccionalidade*, que trata das sobreposições ou relações entre diferentes sistemas de opressão (raça, classe, sexualidade), além da abordagem pós-estruturalista da sexualidade, tendo como uma de suas principais autoras Judith Butler que inicia as discussões da Teoria Queer<sup>5</sup>.

Esses ideais ganhavam força também pelas demandas de outros movimentos sociais, principalmente os movimentos negros nos Estados Unidos que vinham crescendo desde os anos 1970. Com a consciência de que não existe a categoria "mulher" que seja universal, diferentes grupos de mulheres passam a reivindicar movimentos com pautas

---

<sup>5</sup> Teoria que começou a ser desenvolvida no final dos anos 80 por pesquisadores de diferentes áreas, principalmente nos Estados Unidos. Butler, considerada uma das precursoras da teoria, se apropria do termo *Queer* (que para o português pode ser traduzido como estranho, ridículo, excêntrico (Louro, 2004)), que era utilizado de forma pejorativa contra pessoas que não se encaixavam nas normas heterossexuais e de gênero, de modo a ressignificar o termo. A teoria faz uma crítica a normatividade de gênero e sexualidade, considerando que ambas não são "naturais" ou "biológicas", mas fruto de uma construção social.

específicas, como o feminismo negro, feminismo lésbico, transfeminismo, dentre outros que passam a surgir.

Louro (2014) define o conceito de gênero a partir da história do movimento feminista contemporâneo, quando através das feministas anglo-saxãs *gender* passa a ser usado de forma diferente de *sex*, rejeitando um determinismo biológico e acentuando o caráter social das desigualdades baseadas no sexo. "O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política" (Louro, 2014, p. 25). Além disso, ao entender gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, a autora é levada a definir o conceito de identidade:

[...] compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classes, de gênero, etc. - constitui o sujeito e pode levá-lo a se perceber como se fosse 'empurrado em diferentes direções' [...], pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (Louro, 2014, p. 29).

Para Pinto (2003), no Brasil, o movimento feminista pode ser reconhecido em três grandes momentos: 1) na luta pelo voto, portanto, por direitos políticos; 2) na resistência ao regime militar, de opressão em suas várias dimensões; e, 3) aproximação das esferas institucionais do Estado por meio dos Conselhos, Assembleias e criação de novas articulações para especializar e profissionalizar o movimento. Por fim, alguns autores (Matos, 2014; Perez; Ricoldi, 2014) falam sobre uma quarta onda que ainda estaria em curso e elaboração. Algumas características associadas a esse momento seriam:

O uso em massa de redes sociais e da tecnologia, e, portanto, um ativismo amplamente digital (como o 'feminismo de hashtag'); aprofundamento de discussões sobre identidade e corpo, como a nova visibilidade da questão trans e da gordofobia, por exemplo; e por fim, novos ativismos em torno de questões ainda não resolvidas, mas já levantadas em outros momentos do feminismo: violência (estupros coletivos, assédio em transportes) (Perez; Ricoldi, 2014, p. 5).

Para Pinto (2010), o movimento feminista é um dentre outros elementos presentes num campo de forças e poder que permearam a virada dos séculos XX para XXI. Isso porque, segundo a autora, o feminismo é um movimento que ultrapassa a militância política e constrói seu arcabouço teórico e crítico próprio. A tese de que o feminismo se insere num campo de poder sustenta-se pela busca da libertação feminina "[...] que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta,

sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres [...]” (Pinto, 2010, p.16), e que estas possam ter poder decisório sobre sua vida e seu corpo, mas também ter direito a voz nos espaços políticos, majoritariamente masculinos.

Do ponto de vista teórico podemos também demarcar as diferenças no entendimento acerca das discussões feministas. Se até a década de 1970 os estudos buscavam explicar as causas da opressão e subordinação histórica da mulher, numa perspectiva considerada essencialista, nos anos posteriores o enfoque passa a ser para as mulheres, no plural, e inicia-se o debate de sexo/gênero. No final dos anos 70 a categoria gênero passa a ser entendida como constructo social de identidades sexuais promovendo debates sobre especificidades históricas e culturais em relação ao binarismo masculino *versus* feminino. Assim, o conceito de gênero contribuiu para o rompimento com a ideia de determinismos biológicos. O feminismo negro também tencionou o debate deslocando as discussões para a articulação não apenas entre sexo e classe, mas também de gênero, raça, desigualdades, entre outros elementos das relações sociais (Conceição, 2009).

Dito isso, ainda é preciso considerar as mais recentes discussões que sugerem que todas as teorias feministas se encontram ancoradas nas perspectivas hegemônicas do Norte Global. Para a autora Mohanty (1984), trata-se da produção da mulher do Terceiro Mundo a partir de três aspectos principais: i) da construção “das mulheres” como grupo homogêneo e com demandas iguais; ii) da tentativa de comprovação do primeiro aspecto valendo-se da existência universal de um patriarcado e do fenômeno de opressão global das mulheres; e, iii) da construção de uma imagem ou representação feminina única compondo a oposição de forças de poder entre homens, aqueles que o possuem, e mulheres. Portanto, para Mohanty (1984), o feminismo ocidental também foi construído sob traços colonialistas.

[...] as teorias feministas ocidentais estariam construindo uma representação distorcida, estável, anistórica e reducionista a respeito das mulheres e dos feminismos do Terceiro Mundo como: sexualmente limitadas, ignorantes, pobres, não-escolarizadas, tradicionais e conservadoras, voltadas essencialmente para o doméstico e a família, dependentes e vitimizadas pelo sistema sócio-econômico, etc. (Matos, 2010, p. 75).

Assim, a história do feminismo ocidental também teria tido seu papel na opressão ou mesmo supressão dos aspectos conflitantes e complexos presentes nas sociedades do Sul Global principalmente no que se refere à vida das mulheres de classes, de raças, de religiões e de culturas tão distintas. É nessa perspectiva que apresentamos no capítulo

seguinte o feminismo sob o olhar das mulheres afro-latino-americanas, e em especial, das mulheres no Brasil, numa abordagem decolonial.

### 3. DIÁLOGOS SOBRE FEMINISMOS DECOLONIAIS

Nas duas últimas décadas, críticas ao feminismo têm sido produzidas seja por teóricas negras, seja por latino-americanas, e mesmo por estudiosas dos campos da antropologia e da sociologia junto às mulheres camponesas, indígenas, quilombolas, dentre outras. Tais críticas tem como característica o estudo de outras mulheres e suas outras condições, para as quais o movimento histórico feminista ocidental não alcançou.

Para entender os movimentos feministas e suas lutas na América Latina, precisamos voltar o olhar para a história do continente durante e após a colonização, considerando a invasão europeia e a constituição das identidades dos sujeitos na América. Primeiramente, precisamos distinguir *colonialismo* de *colonialidade*, e posteriormente, apresentar o conceito de colonialidade do ser e do saber (Quijano, 2005) e colonialidade de gênero (Lugones, 2008, 2011).

O colonialismo se refere ao processo histórico de dominação e exploração de um território sobre outro, exercendo domínio político, cultural ou religioso sobre os povos dominados. No Brasil, o processo de colonização teve início no século XVI, com a invasão portuguesa na América, antes ocupadas pelos povos originários, com um processo de exploração de riquezas no território para atender às demandas do mercado europeu.

A colonialidade, por sua vez, se refere às estruturas de poder e às relações sociais que persistem, mesmo após o período da colonização. Esse fenômeno envolve não apenas as instituições políticas e econômicas estabelecidas durante o período colonial, mas também as maneiras pelas quais as hierarquias coloniais continuam a moldar as relações nas sociedades contemporâneas. A colonialidade abrange dimensões mais amplas, incluindo aspectos culturais, sociais, econômicos e epistemológicos.

O conceito de colonialidade foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final da década de 1980, e posteriormente se desenvolve com outros pensadores da América Latina, no contexto do grupo de estudos sobre modernidade/colonialidade, liderado por Quijano, Walter D. Mignolo, dentre outros autores.

Para Quijano (2005), a América se constitui como o primeiro espaço/tempo e como a primeira identidade social da modernidade. O autor argumenta que a ideia de raça não existia antes da América, e que teria se originado como uma ferramenta de diferenciação entre conquistados e conquistadores, entre colonizados e colonizadores, e

que essas categorias foram construídas como referência a supostas estruturas biológicas que diferenciavam esses grupos.

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia [de raça], produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. Assim, termos como espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também [...], uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, [...] e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha (Quijano, 2005, p. 117).

Nesse sentido, os conceitos de raça e identidade racial foram utilizados como instrumento de classificação social e foram usados de modo a justificar as relações de dominação, associando características biológicas a supostas capacidades intelectuais ou culturais. A ciência também desempenhou um papel significativo nesse processo de legitimação da opressão durante o período colonial.

No que se refere às relações de trabalho no período colonial, Quijano afirma que para os colonizadores, a “inferioridade racial dos povos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário” (2005, p. 120), ou seja, os povos racializados pelos colonizadores - *índios, negros e mestiços* - estavam naturalmente obrigados a trabalhar para seus dominadores. Hoje, séculos depois, podemos ver a herança desse pensamento, naturalizado desde a colonização, que reflete por exemplo na diferença salarial entre negros e brancos<sup>6</sup>. Desse modo, não seria possível dissociar racismo e colonialidade, uma vez que um existe em função do outro.

Para Quijano (2005), a ideia de raça foi e ainda é utilizada como forma de manutenção da colonialidade ao classificar socialmente a população mundial e, por meio dela, exercer a dominação através de dicotomias e dualismos como classificar em primitivo *versus* civilizado; inferior *versus* superior, etc. Na mesma esteira, retira-se desses povos tidos como primitivos e inferiores, toda sua identidade rompendo com seu passado, experiências e saberes produzidos, considerado atrasado e buscando embranquecê-los e modernizá-los aos moldes europeus. Assim fabricam-se os índios, os negros e as mulheres, reduzindo as inúmeras etnias, linguagens, histórias, memórias e produtos culturais em uma única identidade racial, colonial e depreciativa.

---

<sup>6</sup> Segundo dados recentes do IBGE, os negros ganham em média 39,2% a menos do que os não brancos. Além disso, em todas as posições de ocupação, o rendimento médio dos negros é menor do que a média da população brasileira (DIEESE, 2023).

Ao lado da ideia de raça, está a categoria “gênero” que também faz parte do sistema de dominação colonial eurocêntrico. Oyěwùmí (2021) chama atenção para o fato de que o conceito de gênero foi exportado do ocidente e imposto às colônias. Ao escrever sobre alguma sociedade utilizando os marcadores de gênero como distinção social, estamos de certa forma impondo esse conceito colonial, o que Judith Lorber alega ser o principal paradoxo do gênero (*apud* Oyěwùmí, 2021, p.23): “que, para dismantelar a instituição [gênero], você deve, primeiro, torná-la bastante visível”.

Assim como a categoria “raça” criada pelos colonizadores como forma de subjugar uma população inteira com base em supostos fatores biológicos, “gênero” também desempenha esse mesmo papel, uma vez que classifica a população entre homens e mulheres com base em atributos biológicos, de modo a classificar e condicionar os sujeitos. Para Quijano (2005), gênero é uma categoria ainda mais antiga do que a modernidade, tendo desempenhado um papel fundamental na constituição da sociedade.

Oyěwùmí (2020) explica que o conceito de gênero, no movimento feminista europeu, não pode ser dissociado de um ideal de família nuclear, sendo esta a base fundante da teoria feminista. Assim, a discussão sobre gênero é influenciada e moldada por essa concepção específica de família e pelos papéis tradicionais associados a homens e mulheres dentro desse modelo familiar.

A família nuclear é uma família generificada por excelência. Cada casa, ocupada apenas por uma família, é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal e seus filhos. Essa estrutura, centrada na unidade conjugal, presta-se à promoção do gênero como categoria natural e inevitável. Não existem categorias transversais desprovidas de gênero nessa família. Em uma casa generificada, encabeçada pelo homem e com dois genitores, o homem-chefe é concebido como provedor e a mulher está associada ao doméstico e ao cuidado (Oyěwùmí, 2020, p. 88).

A universalização do conceito de gênero entra em conflito quando observa-se, por exemplo, a constituição familiar na África, especificamente entre os Iorubás, não generificada, antes difusa e baseada na idade relativa e não no gênero. Logo, enquanto na Europa, a família é construída em torno de um casal, na África Ocidental a família é considerada toda uma linhagem de relações consanguíneas.

A construção sociocultural do conceito de gênero e sua aplicabilidade não universal nos mostra que, no Brasil só faz sentido se pensar em gênero se este for associado à colonização, em primeiro lugar, uma vez que herdamos um sistema por meio do qual “diferenças de gênero foram introduzidas onde antes não havia nenhuma”

(Lugones, 2020, p.64) e ao capitalismo, em segundo lugar, com a imposição de formas de subordinação, complementa Lugones (2008). Gonzalez (2020) também destaca que ao se pensar em um feminismo no Brasil, é preciso ter a consciência da opressão de raça que vem em primeiro lugar, falando então de um feminismo afro-latino-americano.

Maria Lugones, tem um papel crucial na ampliação das análises propostas por Quijano sobre modernidade/colonialidade, ao estender a reflexão para uma interseção mais abrangente entre raça, classe, gênero e sexualidades nas sociedades latino-americanas. Ao aprofundar a temática, ela introduz de maneira pioneira a discussão da colonialidade de gênero, delineando três dimensões essenciais para a compreensão desse fenômeno. Primeiramente, aborda o conceito de colonialidade/modernidade europeia, revelando as complexas relações que moldaram as estruturas sociais na América Latina. Em seguida, destaca o eurocentrismo como uma lente distorcida que moldou as percepções e práticas, muitas vezes perpetuando desigualdades. Além disso, Lugones explora com profundidade a interseccionalidade entre raça, classe, gênero e sexualidade, reconhecendo a complexidade das experiências individuais e coletivas.

Lugones também empreende uma crítica à abordagem do grupo, destacando que as discussões sobre colonialidade frequentemente se ancoravam em conceitos eurocêntricos e heteronormativos em relação ao gênero. Essa observação aponta para a tendência de reproduzir a lógica moderna de dicotomização e biologização do gênero, perpetuando assim a concepção binária simplista de homem/mulher, entre outras categorias. A crítica de Lugones ressoa como um chamado à reflexão sobre a necessidade de desafiar e transcender essas estruturas conceituais limitadoras, enfatizando a importância de incorporar perspectivas mais diversas e inclusivas nas análises da colonialidade. Ao questionar a aceitação sem críticas de ideias eurocêntricas e heteronormativas sobre gênero, ela sugere repensar as fundamentações teóricas para alcançar uma compreensão mais sensível e contextualizada das dinâmicas complexas de poder e identidade na América Latina.

A autora explora a criação da categoria "mulher colonizada" como uma prática colonizadora destinada a controlar comportamentos e estabelecer normas para definir claramente os papéis de homens e mulheres na América Latina. Assim, a perpetuação do modelo binário de gênero eurocêntrico nas colônias é considerada uma ferramenta de dominação enraizada na estrutura da modernidade/colonialidade. No entanto, simultaneamente, essa perpetuação se revela como um ato de resistência. A autora argumenta que a expressão "mulher colonizada" é, semanticamente, uma categoria vazia,

pois nenhuma mulher é verdadeiramente colonizada, e essa discussão se baseia na dicotomia entre humano e não humano.

Outro autor que discute os impactos da modernidade nas sociedades latino-americanas é Malcon Ferninand, em *Uma Ecologia Decolonial* (2022), na busca de integrar as questões ambientais com as dimensões sociais, culturais e políticas no contexto pós-colonial. Dessa forma, reconhece as consequências negativas do colonialismo não só nas relações entre os humanos, mas na forma que os colonizadores exploraram recursos naturais e impuseram sistemas de conhecimento, valores e práticas prejudiciais aos ecossistemas locais e aos modos de vida tradicionais nos territórios colonizados.

Ao falar sobre a dicotomia entre humanos e não humanos, o autor apresenta o conceito da *dupla fratura*, a fratura colonial e a fratura ambiental. Para o autor, essa dupla fratura é visível pelo distanciamento entre os movimentos pós-coloniais e antirracistas, e os movimentos ambientais e ecológicos.

A *fratura ambiental* decorre desta dicotomia da modernidade que separa humanos de não humanos, natureza de cultura, meio ambiente de sociedade. Dessa forma, estabelece uma relação de hierarquia vertical que coloca “o Homem” acima da natureza e dos animais. Ainda sobre a fratura ambiental, existe a fratura animal, que classifica animais “nobres” (ursos-polares, baleias, elefantes ou pandas) e os animais domésticos (cães e gatos) acima dos animais de criação (vacas, porcos, galinhas, ovelhas, cordeiros ou atuns), que são explorados e vistos como produto no sistema capitalista.

A *fratura colonial*, se manifesta pela subjugação dos povos originários da Terra, nos atos de violência contra as mulheres não europeias, nas guerras de conquista colonial, nas migrações forçadas decorrentes do tráfico negreiro, no sofrimento dos escravizados, nos diversos genocídios e nos crimes contra a humanidade perpetrados ao longo da história. Para o autor, as mulheres, particularmente as racializadas, sofrem um processo de animalização, e se tornam ainda mais sujeitas a serem “caçadas” ao mesmo tempo pelos homens brancos e pelos homens racializados.

Portanto, podemos ver que diferentes formas de opressão estão no cerne da modernidade, não sendo possível então dissociar essas diferentes abordagens. Entendemos como estruturantes dessa relação, o sistema capitalista, que se beneficia de toda forma de exploração, seja contra os negros, as mulheres, as sexualidades destoantes da norma, os animais, o meio ambiente, etc.

Santos (2022) tem defendido a necessária articulação de diferentes tipos de lutas anticoloniais, anticapitalistas e antipatriarcais, uma vez que têm sido fragmentadas quando comparadas à força e união pela qual operam a tríade opressora (colonialismo, capitalismo e patriarcado).

Muitas das lutas anticapitalistas têm sido racistas e sexistas, enquanto muitas das lutas feministas têm sido racistas e capitalistas e, por último, muitas das lutas anticoloniais ou antirracistas têm sido sexistas e capitalistas. Enquanto não se superar essa fragmentação, a dominação moderna continuará de pé, e as vitórias em um dos campos de luta tenderão a coexistir com derrotas em outros campos da luta (Santos, 2022, p. 48).

Uma abordagem feminista que se aproxima dessa premissa é o feminismo decolonial ou feminismos de política decolonial (Vergès, 2020), corrente que se desenvolveu no Sul global através de uma série de práticas, experiências e teorias como crítica ao feminismo hegemônico e que luta conjuntamente contra o racismo, o sexismo, o capitalismo e o colonialismo. Além disso, se inscreve no amplo movimento de reapropriação científica e filosófica que revisa a narrativa europeia de mundo, tal qual as Epistemologias do Sul<sup>7</sup>. “Não se trata nem de uma ‘nova onda’, nem de uma ‘nova geração’ [feminista], [...] mas de uma nova etapa no processo de decolonização, que, sabemos, é um longo processo histórico” (Vergès, 2020, p.36).

Nesse sentido, os feminismos decoloniais, corrente teórica de mulheres latino-americanas, negras, indígenas e não-brancas, lutam contra toda forma de opressão consequente do colonialismo e do patriarcado e podem dialogar com as Epistemologias do Sul para valorização de experiências, existências e saberes de mulheres do Sul Global, e em especial das mulheres camponesas no Brasil. Se opõe então ao feminismo civilizatório, que nasce com as colônias, através do discurso de mulheres brancas europeias, que inclusive comparavam a situação de ser mulher na sociedade com a escravização dos negros na América. Por isso Vergès (2020) acredita que é primordial para o feminismo decolonial reescrever a história do feminismo desde a colônia, analisando os impactos da escravidão, do colonialismo e do imperialismo.

Se o feminismo permanece fundado na divisão entre mulheres e homens (uma divisão que precede a escravidão), mas não analisa como a escravidão, o colonialismo e o imperialismo agem sobre essa divisão - nem como a Europa impõe a concepção da divisão mulheres/homens aos povos que ela coloniza ou

---

<sup>7</sup> As Epistemologias do Sul se referem aos conhecimentos e práticas produzidos pelos povos do Sul Global, que são invisibilizados e descreditados pela modernidade, na qual compreende apenas o conhecimento científico eurocêntrico como forma válida de saber e ler o mundo.

como esses povos criam outras divisões -, ele é, então, um feminismo machista (Vergès, 2020, p. 44).

Françoise Vergès (2020, p.35) define o feminismo decolonial como “a despatriarcalização das lutas revolucionárias”, como um movimento político que desenvolveu uma multiplicidade de práticas, experiências e teorias desenvolvidas por mulheres do Sul global. Trata-se de uma retomada das lutas contra o colonialismo e o racismo nas sociedades colonizadas, tomando como eixo central a luta contra o sexismo e o patriarcado<sup>8</sup>.

O feminismo decolonial não tem como objetivo melhorar o sistema vigente para as mulheres, mas combater todas as formas de opressão, se respaldando em teorias e práticas forjadas por mulheres ao longo do tempo no seio das lutas antirracistas, anticapitalistas e anticoloniais, contribuindo para a ampliação das teorias de libertação e emancipação do mundo inteiro.

Barbosa e Lage (2015) apontam que o feminismo latino-americano teve na década de 1980 como uma de suas críticas o machismo e patriarcado que ainda predominam inferiorizando e subordinando as mulheres aos homens. Entretanto, ao se pensar nos processos globalizantes e econômicos atuais, mais do que nunca a tríade das opressões demarcadas antes encontra-se no bojo das lutas feministas que passam a não ser apenas voltadas às mulheres, mas também à soberania alimentar, à preservação do meio ambiente, etc. Assim, as conquistas dos movimentos feministas a partir desse período têm relação intrínseca com os movimentos populares.

Entendemos que a compreensão da colonialidade do poder, do ser e do saber surge concomitantemente com o advento da modernidade, em paralelo ao movimento feminista emancipatório, que busca beneficiar todas as mulheres. Compreender esses aspectos somados às práticas coletivas, críticas e contra-hegemônicas é o que fortalece o feminismo decolonial (Curiel, 2020). Nesse sentido, apresentamos na sequência as contribuições do feminismo camponês-popular no contexto das lutas brasileiras.

---

<sup>8</sup> *Sexismo e patriarcado* são conceitos distintos, porém relacionados entre si. O sexismo se refere à discriminação ou preconceito com base no sexo de uma pessoa, geralmente beneficiando o sexo masculino em detrimento do feminino. Pode se manifestar de várias maneiras, incluindo a perpetuação de estereótipos de gênero, diferença salarial entre homens e mulheres, dentre outros. Já o patriarcado se refere a uma estrutura social em que o poder e a autoridade são predominantemente masculinos, com os homens ocupando posições de liderança e controle em várias esferas sociais (política, econômica, religiosa, familiar). Enquanto o sexismo se refere à discriminação com base no sexo, o patriarcado é um sistema mais amplo que descreve as estruturas sociais em que os homens detêm de forma desproporcional poder e influência.

#### 4. FEMINISMO CAMPONÊS-POPULAR

O feminismo brasileiro tem se dedicado, atualmente, muito mais a pesquisas relacionadas à identidade de gênero, à violência doméstica e aos direitos reprodutivos, questões, sem dúvida, de alta relevância. Mas talvez porque essas questões cortam verticalmente a sociedade, ou seja, estão presentes em todas as classes sociais, a discussão da distribuição da riqueza e da propriedade tem ficado em segundo plano (Paulino, 2016, p. 15-16).

Ao tratar sobre os movimentos de mulheres agricultoras, Paulino (2016) destaca que durante um período em que o capitalismo exercia uma influência cada vez mais significativa sobre o campo, surge a convicção generalizada de que a agricultura familiar tenderia ao desaparecimento. Essa crença justificaria a falta de relevância das discussões pertinentes às mulheres camponesas no feminismo brasileiro, que só ganharam destaque em 1990.

No Brasil, no final da década de 1970, um processo de efervescência das lutas populares contra a ditadura militar e em prol da redemocratização do país estava em curso. Essa mobilização social abrangente encontrou expressão em diversos instrumentos de resistência, como movimentos populares, sindicatos engajados e partidos políticos de orientação progressista. Contudo, apesar da participação ativa das mulheres nesses movimentos, elas enfrentavam uma invisibilização, com suas necessidades muitas vezes não sendo devidamente reconhecidas ou representadas nas agendas de luta comuns. Nesse cenário, as mulheres brasileiras iniciaram um processo de organização e diálogo para abordar a situação das mulheres no Brasil, identificando as opressões e violências às quais estavam sujeitas (Lorenzoni; Seibert; Collet, 2020).

Dentre essas lutas, no âmbito rural, observava-se, a partir da década de 1980, um movimento de organização das mulheres camponesas, dentro dos espaços de luta popular. As mulheres camponesas passaram a se articular em um movimento unificado, o qual reconhecia as demandas e particularidades das mulheres que vivem no campo, destacando suas reivindicações específicas, como a luta pela participação sindical, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e nos locais de tomada de decisão em suas comunidades. Além disso, esses grupos ainda reivindicavam melhores condições de saúde no campo, garantia de direitos das mulheres camponesas e contra a grilagem de terras.

A partir dessas mobilizações, em 1995 acontece o Encontro Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais<sup>9</sup>, realizado em São Paulo, que segundo os autores, teria sido a primeira vez que as mulheres rurais se uniram a nível nacional para trocarem experiências de organização, debaterem os objetivos, lutas, princípios e estrutura organizativa. O encontro protagonizou:

[...] a unidade nas lutas pela documentação, os direitos previdenciários, como aposentadoria e salário maternidade; fim da violência contra a mulher; pela reforma agrária; por um novo modelo de produção e agroecologia; participação política da mulher na sociedade; saúde pública e saúde da mulher; novas relações; gênero; feminismo e nova sociedade (Lorenzoni; Seibert; Collet, 2020, p. 19).

Ainda em 1995, as mulheres se articularam com diversos movimentos sociais do campo e criaram a Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais – ANMTR, reunindo as mulheres de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e alguns sindicatos de trabalhadores rurais.

É importante ressaltar que a formalização da profissão de trabalhadora rural, reconhecendo a mulher como sujeito de trabalho, só ocorreu com a Constituição Federal de 1988. Até então, o trabalho que a mulher camponesa exercia no campo era tido apenas como “ajuda” ao marido ou como trabalho doméstico, logo, não remunerado. Destaca-se a luta por direitos como resultado da resistência camponesa, com grupos se organizando em diversas frentes.

Paulino (2016, p. 449) discute que o trabalho sempre foi ponto central do pensamento feminista e quando falamos de mulheres do campo é ainda mais necessário “considerar como trabalho as inúmeras atividades desenvolvidas pela mulher no lar e nas pequenas propriedades agrícolas” como “forma de torná-las visíveis e mais valorizadas”. A remuneração compõe um elemento fundamental para a independência financeira da mulher que concomitantemente passa a ter mais participação nas decisões tanto acerca da casa quando em seu círculo social, conforme mostram pesquisas, deixando de serem identificadas como “do lar” ou como “filhas ou esposas de agricultores” e passando a serem reconhecidas como “produtoras rurais” (Paulino, 2016).

---

<sup>9</sup> “O esforço de recuperar a história de luta das mulheres camponesas constatou que já havia acontecido outros dois encontros nacionais, o primeiro em 1986, o segundo em 1988, e este encontro de 1995 passou a ser considerado como o III Encontro Nacional” (Lorenzoni; Seibert; Collet, 2020, p. 19).

No ambiente rural, a marcante influência, especialmente da Igreja Católica e da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), ambas guiadas pela Teologia da Libertação, juntamente com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de outros movimentos, empreenderam um extenso processo de educação e organização nas comunidades. Esse esforço evidencia a consciência de classe sobre a identidade política dos camponeses (Munarini *et al.*, 2020).

Esses movimentos organizados de mulheres camponesas culminaram, em 2004, num congresso em Brasília, que consolidou o Movimento Autônomo de Mulheres Camponesas (MMC do Brasil), com a participação de aproximadamente 1500 mulheres. Hoje, o MMC define a mulher camponesa como aquela que produz o alimento e garante a subsistência da família. São elas:

[...] agricultoras, arrendatárias, meeiras, ribeirinhas, posseiras, bóias-frias, diaristas, parceiras, extrativistas, quebradeiras de coco, pescadoras artesanais, sem terra, assentadas... Mulheres indígenas, negras, descendentes de europeus. Somos a soma da diversidade do nosso país. Pertencemos à classe trabalhadora, lutamos pela causa feminista e pela transformação da sociedade (MMC, online).

Almeida e Jesus (2020) afirmam que esses movimentos organizados das mulheres do campo são e sempre foram feministas. Entretanto, as questões inicialmente levantadas por esses movimentos eram predominantemente trabalhistas, focados nas condições laborais e na valorização das mulheres no setor agrícola. Conforme observado por Paulino (2016), a partir dos anos 90, questões de natureza feminista começaram a emergir entre as militantes, que passaram a enfatizar a busca por autonomia em relação à igreja, ao estado e aos partidos políticos.

Pinto (1992) também diz que essas mulheres camponesas, ao participarem das lutas e movimentos sociais, não estão assumindo necessariamente um feminismo embora suas atuações modifiquem e transformem a rede de poderes a qual estão inseridas, questionando hierarquias, muito embora nem sempre conquistando igualdade.

[...] a presença da mulher, feminista ou não, é modificadora das práticas sociais, quer pela presença em si e seu explícito contraste com a presença dos homens, quer por constituir, pelo menos potencialmente, um canal de aproximação com os movimentos feministas, que tanto pode acontecer por uma mútua procura, como pelo próprio surgimento de indagações que norteiam o feminismo no interior de grupos de mulheres no sindicato, independente de qualquer contato efetivo com o feminismo organizado (Pinto, 1992, p. 143).

Essas mobilizações e o reconhecimento das lutas das mulheres camponesas foi e é fundamental, considerando que estas muitas vezes enfrentam tipos específicos de violência e encontra-se em situações ainda mais vulneráveis em comparação com as mulheres urbanas, uma vez que:

São muitas as facetas da violência a que são submetidas as mulheres do campo: a violência de gênero e sexista, a violência pela sobrecarga de trabalho, a violência pela desvalorização e condição social, a violência física, a violência moral e verbal, a violência psicológica, a violência sexual, a violência pelo uso de agrotóxicos, a violência no campo através de conflitos por terra e território, discriminação de sua cultura e identidade, a violência institucional, patrimonial e estrutural (Lorenzoni; Seibert; Collet, 2020, p. 26).

Um aspecto da colonialidade que se destaca e influencia as comunidades rurais é a dicotomia entre o campo e a cidade, onde o rural é muitas vezes estigmatizado como atrasado, em contraste com o urbano, considerado moderno e civilizado. Essa percepção cria uma divisão prejudicial, reforçando estereótipos que desvalorizam as contribuições e a própria identidade das populações rurais. E também é influenciada pela colonialidade de gênero, refletida na divisão desigual do trabalho, na normalização da violência de gênero e no acesso limitado à educação. Esses fatores perpetuam a dicotomia entre o moderno e o tradicional, impactando de maneira prejudicial às mulheres camponesas. Desse modo, o feminismo camponês-popular, vertente feminista nascida das lutas e conquistas das mulheres camponesas, reconhece os impactos da colonialidade nas relações de poder que se estabelecem tanto no meio rural quanto no urbano.

O fato é que a interação com os colonizadores foi caracterizada por atos violentos, genocídio, superexploração e supressão de culturas. No contexto das mulheres, especialmente entre as negras e indígenas, foi marcada também pela violência do estupro, que acontecia muitas vezes de maneira precoce nas senzalas. Esse fenômeno tinha o propósito de aumentar a mão de obra para os senhores e, posteriormente, era visto como um fator para promover o "embranquecimento" da sociedade.

A população negra, em especial as mulheres negras, que tem uma participação significativa nos movimentos de mulheres camponesas juntamente às mulheres indígenas, ainda sofrem com os impactos da colonização e da escravização, que se manifestam pela "precarização da vida, da subalternização do trabalho, mas também na internalização da condição de inferioridade a que foram submetidas desde a negação da sua cor, dos seus traços, cabelo, etc." (Almeida; Jesus, 2020, p. 81).

Para as mulheres camponesas, as lutas de gênero, de classe e de raça são indissociáveis, mesmo que nem sempre com o mesmo peso. Dessa forma, esses movimentos sociais entendem que é preciso transformar as relações de gênero, uma vez que essas oprimem e discriminam as mulheres camponesas, não reconhecem o trabalho produtivo das mulheres no campo, nem o trabalho reprodutivo que é fundamental para manutenção dos modos de vida camponês (Almeida; Jesus, 2020).

No contexto latino-americano, as mulheres apresentam distinções entre si, experimentando diferentes níveis de opressão. O feminismo decolonial surge como uma vertente que destaca as lutas das mulheres invisibilizadas pela modernidade eurocêntrica, frequentemente relegadas ao papel de mulheres colonizadas. Paralelamente, o feminismo camponês-popular oferece suporte ao abordar as lutas específicas das mulheres camponesas no Brasil. Essas duas correntes, distintas, mas semelhantes, estabelecem um diálogo enriquecedor e se complementam, buscando uma abordagem holística que engloba os diversos aspectos e marcadores sociais que definem os papéis de hierarquia na sociedade.

## 5. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, preocupamo-nos especialmente com os discursos das participantes ao buscarmos compreender a dinâmica das relações sociais e aspectos da realidade que não podem ser quantificados (Gerhardt; Silveira, 2009).

Yin (2016) define algumas características da pesquisa qualitativa que reforçam a natureza da pesquisa por nós empreendida para esta dissertação:

[...] 1) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2) representar a opinião e perspectiva das pessoas de um estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2016, p. 7).

Neste sentido, em busca de compreender as possíveis relações existentes entre gênero, formação de professores de ciências e matemática e Educação do Campo nas trajetórias formativas de mulheres estudantes e egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, buscou-se ouvir mulheres por meio de entrevistas semiestruturadas com a pesquisadora, conforme será detalhadamente descrito mais à frente.

### 5.1. O CONTEXTO DA PESQUISA: Conhecendo a LECampo/UFTM

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM iniciou sua primeira turma em 2014.2, como resultado de sua aprovação na chamada Pública do Edital n.º 02/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012 para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Na UFTM, o curso propicia a formação em duas áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática. Os profissionais formados podem atuar na Educação Básica, anos finais do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, na gestão de processos educativos escolares, em espaços não formais de ensino e na gestão de processos educativos comunitários, conforme consta em seu Projeto Pedagógico (UFTM, 2023).

Na LECampo/UFTM se adota a Pedagogia da Alternância, uma modalidade pedagógica fundamentada teórica-metodologicamente e que tem como princípio possibilitar que o calendário escolar e/ou acadêmico possa respeitar as experiências e

especificidades, modos de vida e sobrevivência dos trabalhadores do campo como o plantio, a colheita, etc., que exigem participação de todos na mão de obra que é familiar (Silva, 2012). Deste modo, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFTM ocorre de modo integral no *campus* em Uberaba-MG em dois momentos do ano, chamados de Tempo Escola (TE).

No período que compreende o Tempo Escola os estudantes deslocam-se de suas comunidades e territórios<sup>10</sup> com destino à Uberaba – MG onde permanecem por cerca de cinco semanas ou 40 dias. Em calendário letivo normal, o Tempo Escola ocorre duas vezes ao ano entre os meses de janeiro e fevereiro e junho e julho<sup>11</sup> para coincidir com o período de férias e recessos, principalmente das escolas da rede básica de educação. Durante o TE, os estudantes ficam em casas, repúblicas e/ou alojamentos coletivos alugados e organizados por eles próprios para este período. Desde meados de 2018, tal permanência só é possível graças aos auxílios (alimentação, moradia e transporte) recebidos da Pró- Reitoria de Assistência Estudantil (PROACE/UFTM) pelos estudantes que passam por avaliação socioeconômica em editais de fluxo contínuo do Programa de Auxílios Financeiros da Assistência Estudantil. Na LECampo/ UFTM, mais de 99% dos estudantes têm direito e recebem algum, senão todos, estes auxílios da PROACE.

Ao longo dos aproximadamente 40 dias em que estão em Uberaba – MG para o TE, os estudantes têm aulas de modo integral, de segunda à sábado, das 07h30 da manhã às 18h, com intervalos pela manhã e à tarde e uma hora e meia para o almoço que pode ser feito no Restaurante Universitário ou outro local de escolha dos estudantes. Muitos deles se organizam para fazerem as refeições em seus locais de estadia e trazem marmitas, o que segundo eles contribui com uma melhor refeição e no melhor gerenciamento dos custos. As aulas ocorrem, desde 2016, no *campus* Univerdecidade de segunda a sexta-feira e, aos sábados, num prédio ao centro da cidade, chamado de Centro Educacional, devido à baixa demanda de ônibus oferecida pelo município aos sábados.

Quando finalizadas as aulas durante o TE, os estudantes retornam aos seus territórios e iniciam o chamado Tempo Comunidade (TC), período em que conciliam as atividades produtivas familiares e vida pessoal com as tarefas acadêmicas iniciadas em

---

<sup>10</sup> Historicamente, a LECampo/UFTM recebe estudantes prioritariamente do Norte e Noroeste de Minas Gerais, Triângulo Mineiro, interior de São Paulo e da Bahia. Em outra ocasião já recebeu estudantes também de Rondônia.

<sup>11</sup> Estes períodos sofreram mudanças em decorrência da pandemia de Covid-19 o que causou alteração no calendário, e, conseqüentemente, nas datas de Tempo Escola. Prevê-se o retorno à normalidade em julho de 2024.

Tempo Escola. Ocasionalmente, por disponibilidade financeira individual, alguns dos docentes do curso tem se deslocado até as comunidades dos estudantes para realizar acompanhamentos, orientações, desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e/ou extensão.

A LECampo/UFTM possuía no semestre 2023.2, aproximadamente<sup>12</sup>, 64 alunos matriculados, dos quais 47 eram mulheres. Deste total, 8 eram estudantes da área do conhecimento matemática e 23 da área de ciências da natureza e as outras 16 ainda estavam no ciclo comum do curso. O curso conta com 42 mulheres egressas, tendo formado 30 delas em ciências da natureza e as demais, 12, em matemática.

Diante deste contexto, o contato inicial da pesquisadora diretamente com a LECampo/UFTM e com as mulheres alunas e egressas que poderiam contribuir com a pesquisa se deu na aula inaugural do Tempo Escola (TE) para o semestre 2022.2 (quando há época o número de egressos no curso ainda era reduzido).

## 5.2. O PRIMEIRO CONTATO COM AS MULHERES DA LECAMPO/UFTM

No dia 20 de outubro de 2022, no auditório da UFTM, campus Univerdecidade, aconteceu uma aula inaugural para dar início ao semestre da LECampo e que tratou do tema "*Mulheres educadoras, mulheres camponesas, mulheres trabalhadoras: por um feminismo decolonial*" (Figura 3). Como convidadas na mesa para a fala participavam uma egressa, uma discente e uma docente do curso. O evento contou com uma mística<sup>13</sup> dos alunos sobre a história de luta e resistência dos movimentos sociais por uma educação do campo, a referida mesa de abertura com a apresentação das alunas e professoras sobre a experiência de mulheres e um café compartilhado (Figura 4). Esse foi o primeiro Tempo Escola presencial desde o início desta pesquisa de mestrado devido à pandemia de Covid-19 (Figuras 5 a 8).

---

<sup>12</sup> Dados atualizados em dezembro de 2023 por ocasião da defesa desta dissertação que podem variar em função dos alunos que não estão na matriz vigente e cursam disciplinas isoladamente.

<sup>13</sup> Recurso de comunicação simbólica semelhante a uma performance teatral, recorrentemente utilizada durante encontros de movimentos sociais do campo. Normalmente, acontecem em situações de abertura e retomada de atividades durante encontros e reuniões dos movimentos (Froes, 2023).

Figura 3 – Folheto de divulgação da Aula Inaugural 2022.2 LECampo/UFTM.



Fonte: Facebook LECampo/UFTM (2022).

Figura 4 – Folheto de divulgação da programação de abertura do semestre 2022.2 LECampo/UFTM.



Fonte: Facebook LECampo/UFTM (2022).

Neste contexto se deu o contato inicial da pesquisadora com as alunas do curso, como ouvinte desta aula de abertura e não antes. Importante ressaltar que, devido a condição ainda de externalidade da pesquisadora, a mediação para acessar as participantes de nossa pesquisa foi feita pela orientadora que é de dentro do referido curso, na qualidade de docente. Assim, neste dia, fui apresentada a algumas das mulheres estudantes no curso e pude socializar com elas durante o café compartilhado da mesa de abertura, me fazendo

conhecer. Após este momento, coube a orientadora a continuidade da mediação para o convite de participação na pesquisa.

Figuras 5 a 8 – Registros dos momentos da abertura do semestre 2022.2 da LECampo/UFTM. A e B) mística; C e D) fala das convidadas à mesa de abertura.



Fonte: Facebook LECampo/UFTM (2022).

Com o critério de terem relação com o campo, foram convidadas inicialmente ambas as participantes da mesa de abertura da aula inaugural, sendo uma egressa da matemática e uma discente das ciências da natureza que prontamente aceitaram participar da pesquisa. Na sequência, foram convidadas outras cinco discentes, acrescentando-se

como critério: estarem no último período do curso e que estivessem presentes na aula inaugural. Duas delas aceitaram de imediato e as demais ficaram de dar a resposta acerca de sua participação posteriormente, o que apenas uma delas o fez. Dentre as egressas o convite foi feito por mensagem de e-mail e WhatsApp a três delas. Apenas uma egressa retornou o contato, mas não conseguimos combinar sua participação. À época, o curso contava com poucos egressos, menos ainda da área da matemática e com relação especificamente com o campo. Aliás, uma característica do curso, é a presença de sua maioria externa à cidade onde o curso é oferecido, Uberaba – MG, o que também pode ter dificultado uma continuidade no diálogo, já que uma vez formados, os egressos e, as mulheres, principalmente, dão continuidade a suas vidas muitas vezes “paralisadas” por ocasião dos anos de estudo, prosseguindo com sonhos como o casamento, maternidade e trabalho. Tanto é assim que apenas uma egressa retornou para cursar o mestrado na UFTM enquanto cinco dos seus colegas homens egressos da LECampo retornaram, conforme as informações que obtive junto ao curso.

Para o convite às mulheres, potenciais participantes, informamos que havia uma estudante de mestrado sendo orientada pela professora do curso e que estava pesquisando sobre as mulheres da LECampo: sobre o que é ser mulher no campo e as dificuldades que passam ou passaram lá e aqui durante a graduação. Orientamos que seria feita uma entrevista gravada presencial ou mesmo remota, a critério da estudante, e que seria uma conversa tranquila de modo que ela se sentisse à vontade em responder ou não as perguntas.

Avaliamos que alguns fatores afetaram a participação das mulheres estudantes do curso na pesquisa, o primeiro deles foi a timidez, seguido do receio de falar sobre si e sobre ser mulher. Talvez o fato de a pesquisadora ser externa ao curso também tenha contribuído. Outro fator é que se tratavam de estudantes com pouco tempo livre, visto que cursavam o último período, com muitas preocupações como a redação final e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e dos estágios finais. O 8º período é considerado um dos mais pesados pelos estudantes da LECampo. Já entre as egressas, a dificuldade de contato pode novamente estar associada à temática, a externalidade da pesquisadora, às atividades produtivas, ao desinteresse, mas acreditamos que principalmente ao momento em que viviam suas vidas, num cenário em que a Covid-19 ainda assombrava.

Portanto, inicialmente, esperamos a contribuição de, pelo menos, 10 mulheres na pesquisa, sendo metade dessas mulheres egressas e metade discentes do período final do curso (8º). Esperamos também representantes de ambas as áreas de conhecimento do

curso (Ciências da Natureza e Matemática). Importante também demarcar que nossa opção por convidar estudantes do final do curso e não por aquelas dos primeiros anos foi intencional, isso porque no momento da pesquisa (retomada da presencialidade na universidade), as turmas existentes haviam cursado até então seus semestres totalmente no remoto dado a pandemia de Covid-19, de tal modo que ainda não haviam vivenciado à LECampo e a universidade, muito menos tido a aproximação com os professores do curso para além da tela dos computadores e celulares durante as aulas. Esse fator pesou bastante nos critérios de escolha das participantes, reduzindo bastante nossas possibilidades.

### 5.3 AS PARTICIPANTES E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Aceitaram voluntariamente participar desta pesquisa cinco mulheres, sendo quatro discentes das Ciências da Natureza e uma egressa da Matemática do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM. Suas idades, no momento da pesquisa, variaram de 30 a 55 anos. Todas eram moradoras do campo. No quadro 1, a seguir, apresentamos as características das participantes da pesquisa com o nome fictício, idade, cidade onde residiam à época da pesquisa e outros dados gerais que serão apresentados na sequência.

Quadro 1 – Perfil das participantes da pesquisa, em ordem de participação (informações obtidas entre outubro e dezembro de 2022).

Nome Fictício	Idade	Cidade em que reside	Estado Civil	Possui Filhos	Relação com a LECampo/ UFTM	Período das discentes	Área do Conhecimento
Elena	50	Rio Pardo de Minas	Solteira	0	Egressa	-	Matemática
Juliana	30	Rio Pardo de Minas	Casada	0	Discente	8º	Ciências da Natureza
Sandra	55	Campo Florido	Casada	3	Discente	não regular*	Ciências da Natureza
Adélia	45	Veríssimo	Casada	3	Discente	8º	Ciências da Natureza
Ana	30	Porteirinha	Casada	0	Discente	9º	Ciências da Natureza

Fonte: Da pesquisadora (2023). \*Devido a trancamentos de semestre, a discente cursava disciplinas isoladas nos semestres finais do curso no momento da pesquisa.

Elena foi a primeira mulher entrevistada. Ela é uma mulher de 50 anos, moradora da comunidade de Simão Guedes, no município de Rio Pardo de Minas, Norte de Minas. Filha de agricultores, trabalhadores rurais e hoje ela também exerce essa atividade. Elena é de uma família de oito filhos, sendo sete mulheres e um homem. Ela é solteira, sem filhos e possui vários sobrinhos.

Antes de concluir os estudos, Elena já trabalhava. Ela, assim como todas as mulheres que participaram dessa pesquisa, apresentou dificuldades e percalços no caminho educacional, com falta de escola nas comunidades e de professores qualificados. Por causa das dificuldades educacionais estruturais, Elena teve o estudo interrompido algumas vezes, até conseguir concluir o Ensino Médio pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela precisou se mudar para a cidade para cursar o Ensino Médio, e, na época, começou a trabalhar no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, onde ficou por 10 anos. Após esse período, Elena se desligou do sindicato e ingressou na LECampo/UFTM, onde se formou na área de conhecimento de Matemática. Hoje, Elena voltou para sua comunidade e é trabalhadora rural, não exercendo a formação de professora até o momento da pesquisa.

Nossa segunda participante foi Juliana, tem 30 anos de idade e vem de uma comunidade camponesa composta por Geraizeiros<sup>14</sup>, também do município de Rio Pardo de Minas - MG. É casada e mora em uma comunidade próxima à de sua origem. Seus pais eram trabalhadores rurais e ela sempre trabalhou com eles. Hoje ela divide seu tempo entre os estudos, os cuidados com a casa e com a família, e o trabalho na horta de casa.

Quando conta sua experiência com o trabalho no campo, Juliana revela um dos motivos que a fez escolher Ciências da Natureza. Ela diz que um dos motivos que a fizeram estudar ciências foi porque sempre gostou de "*mexer com plantas, com sementes, essas coisas*" (Juliana). No momento da entrevista, Juliana estava finalizando o Trabalho de Conclusão de Curso, que apresentaria alguns dias depois.

Nossa terceira entrevista, que aconteceu em grupo conforme detalharemos mais a frente, contou com a participação de Sandra, Adélia e Ana.

Sandra é uma mulher de 55 anos, natural de Uberaba e hoje vive com seu companheiro, seus filhos e netos no assentamento Santo Inácio Ranchinho, na cidade de Campo Florido – MG, onde fixou residência há dois anos. No momento da entrevista,

---

<sup>14</sup> Os Geraizeiros são os habitantes tradicionais que vivem nos Gerais, cerrados do Norte de Minas. Vivem de práticas ligadas à pecuária, à agricultura e ao extrativismo. São descendentes de negros, indígenas e europeus.

Sandra era aluna não regular<sup>15</sup> da LECampo, em Ciências da Natureza. Antes da LECampo, Sandra já tinha se formado num curso profissionalizante na área de enfermagem, área que atua desde 1985. Sandra é militante de um partido político, do movimento pela terra e militante sindical. Atualmente está na direção de um Sindicato de Técnicos Administrativos.

Adélia tem 45 anos, é casada e tem três filhos. Ela é natural de Jaíba, uma cidade ao Norte de Minas e, há 33 anos, se mudou para Uberaba. Há seis anos, ela mora com a família em uma comunidade chamada Capão da Onça, no município de Veríssimo. Ela cursava, no momento da entrevista, o 8º período do curso, em Ciências da Natureza, entretanto, relatou que optou por trancar algumas disciplinas, adiando a conclusão do curso para trabalhar como professora de Ensino Fundamental I em uma escola na sua comunidade, uma vez que Adélia tem sua primeira formação no Magistério. Além dos estudos e da docência, Adélia ainda exerce a função de Assistente de Saneamento Básico, na cidade de Uberaba.

Com relação à trajetória escolar, Adélia conta que, além das dificuldades estruturais já relatadas por outras mulheres, outro fator que dificultou que ela concluísse os estudos no período regular foi o casamento. Adélia se casou antes mesmo dos 15 anos, e logo em seguida engravidou, o que dificultou ainda mais o acesso à educação.

Ana é do município de Rio Pardo de Minas, numa comunidade chamada Currealinho. Recentemente ela se casou e se mudou para uma comunidade próxima, a 80 km de sua cidade natal. Ela conta que estava cursando o 9º período do curso e, devido a pandemia de Covid-19 que culminou no adiamento das atividades do curso, foi necessário adiar a conclusão. Ela espera concluir o curso no próximo semestre.

Ana também teve dificuldades no acesso à educação básica, precisou se mudar algumas vezes para conseguir estudar e, após concluir o Ensino Médio, teve dificuldade também no acesso ao Ensino Superior. Não haviam cursos de graduação nas comunidades próximas, e quando tinham, eram cursos pagos, e por conta dessas dificuldades ela ficou oito anos sem estudar. Até que, em 2018, Ana ficou sabendo por um grupo de WhatsApp sobre o edital para ingresso na LECampo da UFTM, passou pelo processo e conseguiu ingressar no curso. Ela cursa a licenciatura na área das Ciências da Natureza.

Tendo conhecido um pouco acerca de nossas participantes, descreveremos agora como se deu os procedimentos de construção de dados.

---

<sup>15</sup> Devido a trancamentos de semestre, a discente cursa disciplinas isoladas nos semestres finais do curso.

A pesquisa se deu mediante entrevistas semiestruturadas guiadas por um roteiro (APÊNDICE A). Todas as entrevistas aconteceram nas dependências da UFTM, durante o Tempo Escola de 2022.2, ocorrido entre outubro e dezembro de 2022. Tentando conciliar as extensas atividades do curso e o trabalho da pesquisadora que também é professora na rede pública estadual, as entrevistas aconteciam sempre no horário do almoço, entre um turno de aula e outro, em comum acordo com as participantes.

A primeira participante da pesquisa a ser entrevistada foi Elena, egressa da Matemática pela LECampo e que veio a Uberaba para participar do evento de abertura do TE como palestrante da mesa descrita anteriormente. Como ela voltaria logo para sua cidade natal, ao Norte de Minas, marcamos a entrevista numa tarde de sábado após um evento do curso, no *campus* do Centro Educacional da UFTM. A entrevista foi bastante longa e muito proveitosa. Cabe reforçar que esta foi a única mulher que conseguimos que participasse na condição de egressa e que tivesse formação na área de Matemática, o restante foram todas das Ciências da Natureza.

A segunda entrevista ocorreu alguns dias depois com a estudante Juliana, no horário do almoço, entre uma aula e sua orientação de TCC, no *campus* Univerdecidade onde ocorrem as aulas do curso.

As outras três entrevistas ocorreram de modo diferente. Estávamos com duas entrevistas individuais marcadas para o último dia de aula do Tempo Escola e que seriam feitas no horário de almoço no sábado nas dependências do prédio do Centro Educacional. No entanto, no momento, as alunas optaram por fazerem juntas a entrevista de modo a sentirem-se mais à vontade. Para nossa surpresa, uma terceira aluna, convidada anteriormente, mas que havia mostrado bastante resistência, aceitou participar também de última hora. Devido ao fato de que seria o último dia de TE e que as estudantes voltariam às suas residências fora de Uberaba-MG de ônibus naquela mesma tarde, optamos que Sandra, Adélia e Ana fizessem suas entrevistas ao mesmo tempo.

Importante destacar que, embora as entrevistas tenham ocorrido juntas, não consideramos termos adotado para este caso a metodologia do Grupo Focal, dada a especificidade que esta impõe. Entretanto, o momento contou com várias aproximações com a referida metodologia uma vez que o roteiro de entrevistas foi o mesmo, e, durante o lançamento das perguntas pela pesquisadora, as participantes se complementaram, acrescentaram falas uma da outra, etc. Além disso, embora o roteiro de entrevista fosse semiestruturado focalizando nos objetivos de pesquisa, não ficamos presas às perguntas, uma vez que outros temas não abordados inicialmente surgiam durante a conversa.

O tempo de realização das entrevistas variou conforme o desenvolvimento das respostas, sendo que algumas relataram suas respostas num tempo menor e de forma mais direta e outras mais demoradamente, com mais detalhes, variando assim a extensão da transcrição do áudio gravado com a autorização delas<sup>16</sup>. As entrevistas foram submetidas à transcrição e os temas abordados durante as entrevistas são explorados e discutidos no próximo capítulo.

Para a análise buscamos olhar para as trajetórias descritas pelas mulheres, entendendo-as como caminhos ou percursos que um indivíduo percorre ao longo da vida, englobando uma série de experiências e aprendizados que vão além da formação educacional. A trajetória formativa também é moldada por experiências de vida, pela educação formal ou informal, pelas relações sociais, além de ser influenciado pelo contexto histórico, social e cultural dos sujeitos.

Assim, com base no texto produzido a partir da transcrição dos áudios, procuramos estabelecer alguns pontos comuns que apareciam nas falas dessas mulheres. Aparecem de forma recorrente nos discursos das mulheres a educação formal (escola, universidade), os movimentos sociais, o papel da família, a vida com o campo e a relação com o trabalho.

Esses pontos emergentes tornaram-se nossas categorias de análise ou subseções para as discussões que seguiram uma apresentação em uma ordem que não considerou a cronologia de suas vidas ou mesmo das perguntas da entrevista. Em outras palavras, as categorias refletem momentos do passado ao presente das mulheres, sendo eles: o contexto educacional na Educação Básica, a família, o trabalho e a relação com o campo, os outros espaços formativos, o ensino superior e à docência.

---

<sup>16</sup> A pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, CAAE nº 64930522.6.0000.5154.

## 6. MOSAICO DE VIVÊNCIAS: Gênero, Formação de Professores e Educação do Campo

Neste capítulo trazemos recortes das falas das participantes, dialogando com os autores, para responder ao nosso objetivo de pesquisa. O objetivo é investigar quais os elementos que emergem das trajetórias formativas de mulheres camponesas, que virão a se tornar professoras de Ciências e de Matemática em escolas do campo, possuem relação com as questões de gênero, formação de professores de ciências e matemática e/ou educação do campo.

### 6.1 REALIDADE EDUCACIONAL NO CAMPO: Contexto, Desafios e Superações

Os povos do campo frequentemente enfrentam uma série de desafios e dificuldades no acesso e permanência na Educação Básica e essas barreiras podem variar dependendo do contexto específico dos sujeitos. No que se refere à trajetória escolar, esse é um dos aspectos comuns que aparecem nos discursos das participantes desta pesquisa: a dificuldade no acesso e permanência na escola que se somam à falta de infraestrutura adequada, à falta de professores qualificados, transporte ineficiente e a ausência de escolas próximas, que dificultam a participação ativa no sistema educacional.

Nas palavras de Juliana, ficam claras essas dificuldades, quando relata que no início de sua vida escolar, não existiam escolas em sua comunidade, nem transporte que permitisse estudar em outros municípios. Ainda assim, Juliana andava por volta de uma hora até chegar na escola mais próxima, na época com 6 anos de idade. Após alguns anos nessa condição, ela se muda com a família para a comunidade de Vereda Funda, onde morava a 5 minutos do local onde ela estudava.

*[...] Só que a dificuldade mudou, porque a gente não tinha uma escola, a gente estudava [...] tipo numa casa, que se alugou e adaptou. Aí eram quatro séries juntas, [...] a primeira, segunda, terceira e quarta, aí você imagina a dificuldade de uma criança pra separar as coisas [...]. Pra começar a quinta série, aí era outra dificuldade, porque eu andava uns quarenta e cinco minutos mais ou menos pra pegar o ônibus. Aí tinha aquela questão, tinha dia que você ia aí [o ônibus] não vinha, você tinha que voltar pra casa no sol... Aí isso foi até 2006, eu formei no ensino fundamental em 2006 (Juliana).*

Dentre os problemas observados no contexto das escolas no campo, Peripolli e Zoia (2011) apresentam dados que demonstram que a questão do fechamento de escolas do campo foi uma realidade em todo Brasil desde o início dos anos 2000. Segundo dados do INEP: “[...] muitas escolas foram fechadas no campo entre 2002 e 2011. Em menos

de 10 anos, o número de escolas do campo, que eram 107.432 (2002), foi reduzido para 83.036. Ou seja, mais de 24 mil escolas tiveram suas portas fechadas” (Peripolli; Zoia, 2011, p. 194). Essa realidade reflete, segundo os autores, num projeto político e num processo complexo de “modernização” do meio rural, fazendo com que os alunos do campo precisem se deslocar para municípios maiores, muitas vezes distantes, para conseguirem estudar.

Na fala de Juliana, podemos observar os impactos desse projeto. Após concluir o Ensino Fundamental, passou quatro anos sem estudar, uma vez que, sem escolas de Ensino Médio por perto, se quisesse prosseguir os estudos teria que sair da casa dos pais, morando de favor com outra família. Até que em 2010, em decorrência de um decreto municipal, ela tem a oportunidade de estudar em uma cidade próxima, apresentando ainda muitas dificuldades estruturais.

*No início eu fiquei sem estudar porque não tinha escola perto, pra estudar eu teria que mudar e eu sempre fui muito apegada aos meus pais. E também não tinha como sair pra morar fora, né? Tipo de favor com outra pessoa. Aí eu fiquei até 2010 sem estudar. Aí em 2010 [...], se tivesse quatro alunos a prefeitura mandaria buscar a gente pra estudar no povoado [...], uns 90km mais ou menos [de distância]. Aí eu fui, comecei a estudar. Aí era essa mesma dificuldade, a aula começava sete horas eu saía da minha casa quatro e pouco, cinco horas pra estar lá sete horas. E era bem difícil porque era uma escola que ela ainda existe, só que ela sempre foi cercada de problemas assim desde a estrutura mesmo. Às vezes eu estudava sentada numa cadeira normal igual essa assim com o caderno na mão porque não tinha cadeira pra apoiar o caderno. Aí eu estudei lá até 2012. Lá em 2012 eu me formei (Juliana).*

Elena, alguns anos antes, apresentou dificuldades semelhantes para cursar o Ensino Médio, uma vez que as escolas próximas ofertavam apenas o Ensino Fundamental, que ela concluiu já adulta. Para se manter em uma cidade próxima, onde poderia cursar os últimos anos escolares, Elena morou com a família de uma professora, onde exercia o trabalho doméstico durante o dia e cursava o EJA a noite. Ela relembra o processo de saída do campo e as dificuldades que viveu na época.

*[Morei] sozinha e trabalhava de empregada doméstica em casa de família, ganhava uma mixaria, nem meio salário mínimo na época não era. Teve um dia lá, eu lembro disso, teve um dia que a professora pediu pra imprimir uns materiais pra fazer um trabalho e eu não tinha o dinheiro de pagar a impressão do material, e aí eu trabalhava na casa de uma mulher que era professora na mesma escola que eu estudava [...] e aí eu lembro que nesse dia eu não tinha e aí eu falei assim ‘nossa, mas eu não tenho o dinheiro de pagar a cópia pra fazer um trabalho’, e aí tinha um menino que era genro dessa mulher escutou e me deu o dinheiro, na época acho que 1 real de moeda, aí fui lá na papelaria e imprimi o material pra fazer o trabalho. Eu lembro disso,*

*no Ensino Médio já que eu passei por isso [2002]. Não é brincado não (Elena).*

Vergès (2020) aborda a importância das tarefas essenciais para o funcionamento da sociedade, frequentemente menosprezadas e marginalizadas. Estas responsabilidades, embora vitais, permanecem invisibilizadas, sendo predominantemente desempenhadas por mulheres racializadas, como é o caso de Elena. Sem a execução destas tarefas, as mulheres brancas não conseguiriam realizar outros trabalhos remunerados. Enquanto, anteriormente, o âmbito da vida privada era predominantemente atribuído às mulheres na estrutura familiar e social, à medida que uma mulher adentra o espaço público, exercendo profissões remuneradas, as responsabilidades essenciais do lar são frequentemente transferidas para outras mulheres, muitas vezes negras, de classes sociais mais baixas e com menos instrução. Essa dinâmica é evidente nas palavras de Elena, inserida em uma dinâmica em que mulheres que ocupam posições remuneradas, como professoras, acabam empregando outras mulheres em condições precárias e com salários reduzidos para manter o funcionamento do lar.

Ao relatar as dificuldades vividas em sua trajetória escolar, Elena diz que a primeira barreira, além de ter que ir para cidade por causa dos estudos, foi a documentação. Como o acesso à cidade era difícil e não tinha transporte adequado, Elena e seus irmãos foram registrados de uma só vez, quando todos já tinham nascido. Ela só foi registrada aos 17 anos de idade, juntamente com seus sete irmãos. *“Hoje eu não sei como que eu estudei né, que eu consegui fazer o ensino, acho que foi com a certidão da igreja, de batismo, porque não tinha [o registro]. Eu nasci em 72, o registro nosso é de 89, eu já era adolescente já”* (Elena).

Munarini, Cinelli e Cordeiro (2020), discutem que, em meio a tantas lutas por direitos, as mulheres camponesas ainda tinham que lutar pelo básico: os documentos de identificação própria. Na região sul do país, em 1994, campanhas de documentação como a “Nenhuma Trabalhadora Rural sem Documentos” deram origem ao movimento nacional em São Paulo, no ano seguinte e, finalmente, a luta pela documentação foi absorvida pelo governo de Lula que instituiu o Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural (PNDTR), garantindo assim a emissão gratuita de documentos civis e trabalhistas.

O Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural (PNDTR) foi criado em 2004, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, com o intuito de garantir a emissão gratuita de documentos civis e trabalhistas, assegurando

às mulheres atendidas o exercício de seus direitos básicos. Entre 2004 e 2009, o Governo Federal realizou mais de 2.000 mutirões itinerantes em 2.368 municípios predominantemente rurais, garantindo a emissão de mais de 1,22 milhão de documentos, que beneficiaram em torno de 550 mil mulheres trabalhadoras rurais. Para sua execução, o PNDTR articula órgãos dos governos federal, estaduais e municipais, bem como os movimentos sociais de mulheres. Conta com um Comitê Gestor Nacional, que tem como um de seus membros a Secretaria de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2010, *online*).

Portanto, a luta pela documentação própria está diretamente associada à emancipação e a identidade da mulher, que do contrário, fica à sombra e dependente da apresentação de documentos de um homem (pai ou marido) (Munarini, Cinelli e Cordeiro, 2020).

Elena também relata outras dificuldades com que se deparou ao ingressar no sistema educacional, como a falta de escolas na comunidade, professores sem formação adequada para lecionar determinado conteúdo e o fechamento constante de escolas rurais. Especificamente no caso de Elena, que tem idade superior à de Juliana, essa situação escolar era ainda mais agravante, pois, com a falta de professores formados para a docência, as alunas que terminavam o Ensino Fundamental (4ª série), se tornaram professoras das turmas anteriores.

*Eu sou dessa época que não tinha escola em todas as comunidades, tinha em algumas e não era igual hoje. [...] Na minha época começava, ia a professora leiga, não tinha professor com curso superior, nada, era até a quarta série, ou muito a oitava série né, falava série na época [...]. Aí ia da cidade pra lá, ficava uns 2, 3 meses, transporte era complicado também pra tá deslocando, aí acabava, voltava pra cidade, aí fechava a escola (Elena).*

O fato de não terem o devido acesso à escola, fez com que ambas, Elena e Juliana, terminassem os estudos fora do tempo considerado regular, sendo que Juliana atrasou alguns anos por não ter escola de Ensino Médio em sua comunidade e Elena se formou no Ensino Médio pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos 30 anos de idade.

Adélia também sofreu as consequências de uma educação interrompida, ao relatar que, devido ao trabalho de seu pai, precisou se mudar de cidade algumas vezes, e consequentemente de escola.

*Então a gente estava num lugar, começava a estudar, uma semana depois [...] já mudava, deslocava daquele lugar e tornava ir pra outra cidade, ficava um mês... Então todas as regiões aqui do Norte de Minas, a gente ficava um mês e aquilo foi dificultando, chegava na escola já não tinha mais vaga. [...] Eu já cheguei a catar lápis no lixo pra eu poder escrever, os meus colegas de escola*

*me davam folha de caderno, tinha um senhor que tinha uma mercaria e eu passava lá e pedia ele aquele saquinho de pão pra eu poder escrever (Adélia).*

Esse processo de migração entre comunidades para concluírem os estudos, que aparece tanto na fala de Adélia quanto de Elena, contribui para um processo descontínuo de ensino e aprendizagem. Froes (2019) relata esse fenômeno, ao dizer que, para a população camponesa de modo geral, o processo de escolarização é efetivado e viabilizado na comunidade rural de residência só até o quarto ano do Ensino Fundamental I, e que concluir as etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio “[...] demanda, na maioria das situações, deslocar-se diariamente para a instituição de ensino mais próxima, usualmente situada apenas nas sedes urbanas dos municípios” (Froes, 2019, p. 122).

A migração sazonal também é outro fator que afeta as comunidades do campo. Migrantes para o trabalho principalmente em safras por todo Brasil, famílias inteiras se deslocam em busca por melhorias de vida, direitos, oportunidades, mas principalmente por sobrevivência. Souza *et al.* (2015, p. 8) discute que “[...] muitos dos que hoje migram no Brasil o fazem entre regiões rurais e parece não mais buscar ‘alternativa para a mobilidade ou ascensão social’, mas lutar sem medida para a simples sobrevivência.” Logo, a migração agrava, por meio da evasão escolar, um problema que já é delicado no campo, a trajetória escolar.

Para as mulheres, a migração é um dos comportamentos que afetam esposas e filhas, dado que as condições de vida no meio rural são socioeconomicamente heterogêneas e acabam por influenciar seus destinos, por assim dizer, na medida em que sua mão de obra é demandada duplamente: nas atividades domésticas e produtivas, mas ainda vistas como subsidiário ao trabalho do homem. Paulino (2016) chama de trabalho feminino sazonal, aquele executado por mulheres volantes em safras e fazendas. Geralmente deslocadas às moradias na periferia de cidades, famílias migrantes são arregimentadas para o trabalho manual no período agrícola com grande ritmo de atividade e reduzido número de dias.

Se o trabalho sazonal é lucrativo para os empregadores, o trabalho feito pelas mulheres o é ainda mais. Os fazendeiros falam sem nenhum pejo que: a mulher trabalha bastante, não faz questão de ser registrada, não queixa na justiça, não precisa trabalhar o ano todo, e sua diária é menor, cerca de 80% da dos homens. Nessa explicação, fica clara a concepção de que a mulher só deve trabalhar para ‘ajudar’ o marido e que seus esforços valem menos que os dele no mercado de trabalho (Paulino, 2016, p. 47).

Devido a esses deslocamentos territoriais e atraso escolar, Adélia relata que sofria *bullying* na escola por ser a aluna mais velha e mais alta da turma, e essa discriminação vinha por parte dos colegas e da professora.

*[...] sofri muito bullying na escola, porque eu com 13 anos e as crianças tudo pequena, eu tinha apelido de 'cavalona', até a própria professora, porque a gente encontra professor de várias formas, [...] então ela colocava bullying em mim, a 'cavalona', porque eu era grande, ficava na frente dos meninos, então eu sentava lá no canto porque eu era maior e aquilo ali foi indo né [...]* (Adélia).

Outro fator que contribuiu para que Adélia não finalizasse os estudos na idade regular, foi o casamento precoce. “Com menos de 15 anos, casei e tive meus filhos. Lá no Norte a gente casa muito cedo também, né. E eu levava o meu filho mais velho, que hoje tá com 25 anos, no carrinho pra escola e deixava lá” (Adélia).

A dificuldade de acesso à educação é um fator comum para os povos do campo, tanto para homens quanto para mulheres. No entanto, as mulheres muitas vezes enfrentam desafios adicionais devido às normas e expectativas de gênero existentes, além de sofrerem com os processos resultantes da colonialidade de gênero, que segundo Lugones (2008), se reflete na imposição de expectativas restritivas sobre as mulheres, limitando seu acesso à educação e perpetuando desigualdades no ambiente rural. Essas expectativas explicam, por exemplo, porque o cuidado da família e dos filhos é comumente associado ao trabalho feminino, mesmo que seja “preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Isso reflete a desumanização pela qual os povos do campo sofrem, em especial as mulheres, com dificuldades e percalços no caminho escolar sendo um fator comum na fala de todas as participantes. A ausência de políticas públicas adequadas à garantia ao direito à educação para os povos do campo pode ser entendida como um resquício da colonialidade do saber e do poder (Quijano, 2005). A herança colonial, que perpetua desigualdades estruturais, reflete na falta de investimentos e na negligência das necessidades educacionais nas comunidades rurais.

Os processos de desumanização se intensificam quando se considera a jornada educacional das mulheres rurais. As mulheres, frequentemente sobrecarregadas com responsabilidades domésticas, veem seus sonhos educacionais sufocados pela carga desproporcional de trabalho.

A escolarização interrompida ou repleta de percalços é vivenciada de forma semelhante na pesquisa de Froes (2019) que destaca que as condições só apresentam

melhora quando se “diminui a faixa etária das mulheres, também o número de filhos nas famílias, [...] envolvimento e adesão dos pais em torno da valorizada escolarização dos filhos” (Froes, 2019, p. 119).

Adélia contou que, após se casar aos 15 anos, passou alguns anos alternando o ano letivo com o marido, onde ela estudava por um ano, depois parava para ele estudar por mais um ano, e assim seguiram até a conclusão do Ensino Médio. Entretanto, quando ela concluiu, o marido não quis que continuasse os estudos. Mesmo assim, quando os filhos já tinham por volta de oito anos e demandavam menos cuidados, Adélia voltou a estudar mesmo com o marido contrariado, e concluiu o curso de Magistério, com muitas dificuldades.

*Então eu andava muito aqui dentro de Uberaba, vou falar pra você. Eu andava de bicicleta, eu saía, que eu trabalhava numa firma, eu era merendeira numa escola, então o vale transporte que eles davam eu fazia o quê? Eu ia de bicicleta, que dava mais ou menos uns 12km da minha casa até onde eu trabalhava [...], de bicicleta pra eu economizar os dois vales transportes que eu tinha pra eu poder fazer o Magistério a noite (Adélia).*

Adélia conta que o que a motivou a estudar foi observar de forma crítica as dificuldades e desafios que sua família enfrentava devido ao analfabetismo. Ela vem de uma família em que as últimas gerações não sabiam ler ou escrever, o que implicava muitas dificuldades. Nas palavras dela:

*Eu comecei a observar a dificuldade que a minha família tinha, inclusive a minha mãe. Ela não anda de ônibus porque ela não sabe ler, não vai ao supermercado porque não conhece nada de leitura. E a minha trajetória de vida foi bem difícil, mas isso não me impediu de lutar para eu estar aqui hoje (Adélia).*

A falta de acesso ao ensino formal e à educação básica nas comunidades rurais reflete em altas taxas de analfabetismo, configurando-se como um desafio expressivo que impacta em diferentes dimensões da vida. A limitação na oferta de oportunidades educacionais, influencia desde o acesso à informação até às oportunidades econômicas e a participação política. Essa realidade ressalta a necessidade de investimento e iniciativas educacionais adaptadas às particularidades do contexto rural, reivindicada há muito tempo pelos movimentos sociais do campo e pelos movimentos de mulheres camponesas, com vista a superar as barreiras educacionais e promover uma transformação positiva nas condições de vida dessas comunidades.

Entretanto, a ideia que se tem do meio rural associada a altos níveis de analfabetismo não é realidade, e contribui para uma imagem estereotipada do campesinato como desprovida de inteligência ou empobrecida. Sobre a educação rural no Brasil, nas últimas décadas do século XX, Damasceno e Beserra (2004) fazem um apanhado histórico que ajuda a compreender o tema. Segundo as autoras:

[...] é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente – o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto de interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial (Damasceno; Beserra, 2004, p. 75).

Ou seja, para o Estado brasileiro, a questão da educação formal e da alfabetização da população camponesa (e da população no geral, uma vez que até então a população brasileira é majoritariamente rural), só aparece como solução para os problemas da urbanização e do desenvolvimento industrial, ou quando vira um problema para a cidade. Nesse sentido, Ferraro (2012) apresenta dados que comprovam que, nos últimos anos, em números absolutos, o analfabetismo se tornou um problema crescentemente urbano, e em 2008 registrou quase duas vezes mais analfabetos no meio urbano do que no meio rural.

Sandra resgata sua trajetória escolar que, ao contrário das outras mulheres, não se iniciou em Minas Gerais. Quando completou 4 anos, Sandra foi morar no Mato Grosso do Sul e foi lá que iniciou sua trajetória na escolarização. Seu pai foi trabalhar em uma fazenda, onde não havia escolas próximas. Para ficar mais próxima da cidade, ela foi morar com seu avô, em um sítio que ficava a 5km de caminhada da escola. *“Era uma vida bastante rural e campestre que a gente vivia, andava nas estradas de terra, comendo coisa na beira da estrada. Aos 11 anos eu vim pra Uberaba, pra continuar os estudos. Aí o meu pai tinha condições e pagava”* (Sandra).

Nesse momento, Sandra passou a estudar em uma escola privada na cidade, onde terminou o Ensino Fundamental e iniciou o Ensino Médio. Sandra tinha o desejo de estudar medicina, e estava se preparando para o vestibular, quando teve que interromper os estudos ao descobrir uma gravidez. Nesse momento, iniciou um curso profissionalizante numa área que não chegou a atuar, e em seguida cursou técnico em enfermagem, com o que trabalha até os dias de hoje e na qual pretende se aposentar.

Mesmo com diferentes trajetórias escolares, algumas características aparecem comuns a essas mulheres. A dificuldade de acesso no campo a uma Educação Básica de qualidade, as questões familiares e matrimoniais que sobrecarregam mais as mulheres.

Entretanto, tratam de questões que não fogem da realidade de outras mulheres de cor e classe social baixa no ambiente urbano, salvo pela questão particular da raça, e do total esquecimento da escolarização que historicamente assola o campo brasileiro. Processo esse mais que intencional na medida em que o esvaziamento do campo é a meta que justifica os processos de nucleação de turmas de diferentes idades escolares numa mesma sala, consequentemente causando o fechamento de escolas localizadas no campo.

Essas trajetórias escolares nos dizem que é a questão de classe a mais evidente nos relatos contados por essas mulheres, que possuem em comum o histórico familiar diretamente vinculado à terra e a subsistência a partir dela. Mostram e denunciam em suas trajetórias uma sociedade desigual para os povos do campo, homens e mulheres, a partir de um sistema que oprime e nega um dos direitos básicos, o da educação, ao mesmo tempo em que, quando o oferece, o faz em condições precárias e preconceituosas. É nesse sentido que a luta por uma Educação do Campo se faz tão presente entre os movimentos sociais e ainda mais intensa entre as pautas das mulheres camponesas, conforme mostram Munari, Cinelli e Cordeiro (2020).

No Brasil, desde os anos 2000, havia inúmeros movimentos dispersos que representavam iniciativas autônomas das comunidades, especialmente no âmbito educacional. Essas ações eram respostas ao processo de exclusão dessas comunidades, visando estabelecer políticas públicas que assegurassem o direito ao acesso à educação. Essa abordagem visava não apenas combater a exclusão, mas também construir uma identidade única para as escolas rurais. Dentre essas iniciativas, podemos destacar as Escolas-Família Agrícolas (EFAs), presentes em diversos estados, contando com mais de 200 centros educativos em regime de alternância. Elas têm como foco a educação dos filhos e das filhas da agricultura familiar. Além disso, merece menção o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB), que se dedica à alfabetização de jovens e adultos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) também desempenha um papel significativo com suas escolas nos assentamentos e acampamentos, contribuindo com sua experiência na formação de professores. A luta indígena e dos povos da floresta pelo acesso a uma educação vinculada às suas culturas também é notável, assim como diversas iniciativas isoladas que se espalham pelo Brasil (Amorim, 2007).

As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil são uma das respostas às demandas desses coletivos já que não basta lutar por uma educação no, do e para o campo se não houver formação adequada para os profissionais que nela participam; além, é claro,

de capacitar sujeitos da própria comunidade para serem educadores. Com relação a implementação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e a inserção de mulheres camponesas no ensino superior, Faleiro e Farias (2017) afirmam que cursos como este:

[...] causou grandes impactos na vida dessas mulheres e na consolidação de suas identidades, qualificando-as e empoderando-as como mulheres capazes de transformar as relações patriarcais do campo. O processo de inserção na licenciatura, ao mesmo tempo em que faz com que essas mulheres tomassem outros papéis sociais e começassem a se reconhecer com sujeitos, a partir da valorização dos seus saberes e de seus modos de vida, também contribuiu para a transformação de uma marca cultural (o patriarcado) que assola a cultura camponesa. Assim, há um processo de valorização cultural de forma crítica, rompendo relações de dominação, inferiorização e subordinação dessas mulheres (Faleiro; Farias, 2017, p. 844).

Portanto, a inserção e permanência das mulheres no curso se torna importante não apenas no sentido de formar professores, mas de emancipar essas mulheres. Froes (2019) destaca que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm uma formação que articula linguagem acadêmica e militante, assim como os movimentos feministas, e tem um papel importante para superação de dificuldades socioeconômicos de pessoas de origem popular e campesina, uma vez que "[...] tem proporcionado o acesso ao ensino superior de uma camada da população reconhecidamente alijada da educação formal e recorrentemente associada aos índices de analfabetismo" (2019, p. 109).

Ao analisarmos as trajetórias formativas das mulheres camponesas da LECampo/UFTM sob essa perspectiva, deparamo-nos com indivíduos cujas histórias são marcadas por diversas formas de resistência, seja no âmbito feminista, de classe, ou na própria luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento enquanto sujeitos ativos na sociedade. Reconhecemos a LECampo como uma ferramenta fundamental para a emancipação dessas mulheres.

## 6.2 O TRABALHO DAS MULHERES CAMPONESAS: Entre o Campo e a Família

A história do trabalho<sup>17</sup> feminino, especialmente no ambiente rural, é intrinsecamente entrelaçada à constituição da família, das dinâmicas entre os sexos e de seus respectivos papéis sociais, como observado por Tadeschi (2019). A família, para

---

<sup>17</sup> Entendemos por trabalho qualquer atividade, física ou mental, realizada por uma pessoa para atingir um objetivo ou produzir algo. Isso inclui o trabalho remunerado (emprego) e o trabalho não remunerado (como tarefas domésticas, cuidados dos filhos).

além da esfera laboral que ela condiciona, emerge como o verdadeiro alicerce da existência das mulheres, moldando suas lutas e funcionando como freio ou motor de suas transformações. Como destaca Perrot (2005, p. 244), “o trabalho por si só, não pode libertá-las, ainda que possa contribuir para isso”.

No cerne dessa discussão, está a ideia mencionada na introdução, que aborda a concepção de um papel biológico atribuído às mulheres, considerado um "superpoder", contribuindo para a definição do espaço doméstico e do cuidado dos filhos como inerentemente feminino. Todas as mulheres participantes, de diversas maneiras, refletem a influência da família em suas trajetórias formativas, seja desempenhando papéis de filha, mãe, irmã ou esposa.

Com relação ao contexto familiar, cabe destacar uma diferença significativa no que se refere ao apoio que Juliana e Elena tiveram da família para seguir os estudos. Juliana em diferentes perguntas mencionou o apoio do pai, uma figura masculina, para prosseguir com os estudos escolares, o incentivo e influência que ele teve para que ela escolhesse a formação na área de ciências, além do aspecto formativo que se refere aos espaços comunitários, a participação em associações, intercâmbios, dentre outros, como veremos mais adiante.

Já Elena destaca a dificuldade que teve de concluir o Ensino Fundamental e de como o pai teve influência nessa restrição. Vale destacar que as duas participantes são de gerações diferentes, o que pode ser um fator que diferencia as experiências delas nesse aspecto, o que fica claro na fala de Elena.

*Quem quisesse fazer a quarta série tinha que sair lá da comunidade pra cidade, aí nessa época várias colegas minhas saíram [...] e aí na época eu lembro que eu pedi meu pai pra deixar eu ir né, porque as meninas tavam indo e aí ele não deixou, falou que não podia, que não ia deixar e aí naquela época a gente obedecia demais, se fosse hoje acho que era diferente, mas aí eu não fui (Elena).*

A restrição do pai, que possuía em sua maioria filhas mulheres e apenas um filho homem, também pode estar vinculada à época, décadas de 1970 e 1980 em que, ao sair de casa para estudar, as filhas, inevitavelmente acabariam residindo e trabalhando para casas de outras famílias, o que reduziria a mão de obra que a família contava para sobreviver da terra. “As crianças ajudam tanto no roçado quanto no trabalho doméstico. Geralmente, os meninos ajudam no campo, e as meninas, em casa. Mas, no caso de a família não ter filhos do sexo correspondente ao tipo de trabalho que necessita, as meninas vão para o roçado [...]” (Paulino, 2016, p. 85).

Adélia também relata a falta de incentivo do pai para prosseguir com os estudos, tendo saído de casa aos 14 anos para morar no local em que trabalhava na cidade para poder estudar. Um fato que fica evidente em sua fala é que existiam dois fatores que influenciaram para o pai dizer que ela não poderia estudar: o fato de ser mulher, e o fato de pertencer a uma classe social para a qual o estudo não era prioridade. “*Ele falava pra mim que gente pobre não estudava, filha de pobre não estudava, [...] filho de pobre mal sabia fazer o nome*” (Adélia). Ela entendia essa negativa como uma forma de machismo por parte do pai. Nas palavras dela,

*[...] comecei a observar que isso era uma forma de machismo, que mulher era vista assim só pra cuidar de casa, que mulher não pode trabalhar na roça, e a gente que mora na comunidade [...] tem que trabalhar, mas a gente [também] tem o direito de estudar (Adélia).*

Ao contrário da trajetória de Adélia, Juliana relata o fato de seu pai estimular a filha mulher a sair do campo para estudar, além de estimular sua participação em eventos da comunidade que contribuíram significativamente para sua formação. Seu irmão também foi discente da LECampo, o que possibilitou um contato inicial com o curso e posteriormente o ingresso.

Das participantes dessa pesquisa, as mais novas, Juliana e Ana, não têm filhos. Sandra e Adélia ingressaram no curso no momento em que os filhos já eram mais velhos, adultos, e não demandam tantos cuidados, e Elena, egressa da matemática, não tem filhos nem marido. Ainda assim, elas relatam as dificuldades de deixar seus territórios, suas casas, filhos e maridos. Exceto Elena que disse não ter tido dificuldades, justamente pela conquista de uma necessária independência muito cedo e, também por não ter constituído seu próprio núcleo familiar via matrimônio.

*Você tem que deixar marido pra trás, graças a deus os meus filhos são grandes já né, o mais novo tem 22 anos, então não é muito dependente, mas tem vezes que eu tô uma semana dentro de Uberaba [...] e não vejo menos filhos né. Então por isso que eu falo, [...] nem todo mundo teve oportunidade (Adélia).*

Alguns exemplos concretos ilustram essa conexão entre família e trabalho feminino. Elena relata como retornou à sua comunidade para assumir o cuidado de sua família, após concluir os estudos na LECampo. Juliana, por sua vez, compartilha a responsabilidade pelos cuidados domésticos, incluindo os relacionados à sogra, enquanto seu marido "trabalha fora".

*Eu divido meu tempo entre estudar, resolvo as questões de fora, porque meu marido trabalha fora, aí acaba que tem coisas tipo [...] levar minha sogra em algum lugar pra fazer um exame, ou outro lugar... Aí essa função fica pra mim. Eu ajudo minha mãe também, divido meu tempo pra ajudar ela e as questões de casa normal, como fazer comida, lavar roupa, as partes que ficam pra dentro de casa. E a gente tem uma pequena horta no quintal [...] Mas eu continuo exercendo as mesmas coisas. Eu participo de igreja, tipo eventos, festas pra ajudar a organizar. Eh nessas comunidades tem o costume de fazer a celebração da palavra todo domingo eu continuo participando, participo com a minha mãe. Continuo trabalhando em pesquisas quando aparece, que eu fui bolsista de um projeto que mexia com café por muito tempo, aí continuo trabalhando. Ajudo minha mãe nas questões dela a mexer com farinha, com goma, com café. Continuo exercendo as mesmas atividades (Juliana).*

Elena também relata o trabalho no campo desde cedo, a relação com a família e o cuidado da mãe, após o falecimento de seu pai, e, atualmente, o trabalho que concilia entre sua casa e plantação, e o trabalho de cuidado na casa de sua mãe, onde residem juntamente a irmã e o sobrinho.

*Meu pai adoeceu e aí em 2020 fui eu que fiquei né cuidando, levando em hospital e tudo, ficou 2020 o ano todinho, saía de médico, voltava pra médico, aí quando foi em janeiro de 2021 ele faleceu. Aí como só ficou minha mãe, minha irmã e meu sobrinho lá, aí agora tô ficando mais lá do que na cidade. [...] Aí por causa da minha mãe e da minha irmã, as duas lá sozinhas e as outras irmãs moram fora, eu fico dividindo meu tempo, eu fico 15 dias cuidando do que é meu lá e 15 dias cuidando de mãe lá junto com minha irmã. Aí ultimamente eu tô desse jeito. E aí o meu sobrinho que morava com eles lá decidiu ir embora pra estudar, adolescente, saiu menor de idade e foi pra Betim agora, aí foi pra lá ficou estudando e ficou só nós três em casa (Elena).*

Além do trabalho laboral e concreto, essas tarefas também demandam uma carga mental invisível atribuída às mulheres, o de planejamento, organização, gestão emocional, o que contribui para a sobrecarga que as mulheres enfrentam. Elena relata isso, ao dizer que no momento da entrevista, quando estava na cidade de Uberaba, estava preocupada com a horta e a plantação que tem em casa.

*[...] Eu não tenho filho, não tenho marido e não sei se um dia terei, não tenho vontade. [...] Aí eu comprei um hectare de terra lá próximo de Rio Pardo, porque da casa da minha mãe a Rio Pardo dá 50km e aí eu fui e comprei uma na distância de 20km, 1 hectare só e aí fiz dois quartos, um banheiro. Só levantou e cobriu, tá lá fechada mas não terminei não, a força acabou, não deu não. Aí esse pedacinho de terra eu faço horta, eu planto. Agora mesmo, o dia que eu tava vindo, eu tava dentro do ônibus, aí a minha vizinha liga: 'Elena, o feijão tá sequinho, você tem que vir arrancar se não vai chover e vai perder'. Eu falei: 'Oh dona [...], depois eu vou, eu tô aqui dentro de um ônibus, depois eu chego e arranco' (Elena).*

A dualidade enfrentada por essas mulheres, que desempenham não apenas um trabalho remunerado, mas também o trabalho doméstico e reprodutivo, implica na necessidade de conciliar suas atividades com os estudos, especialmente aquelas que se preparam para serem professoras do campo. Essa carga adicional é percebida como inerente ao gênero feminino.

A complexidade dessa relação não é igualmente partilhada pelos homens, que tendem a enfrentar menos dificuldades ao se afastarem do ambiente doméstico, como relatado por Juliana. Isso se deve, em parte, ao papel que as mulheres desempenham na sustentação do lar, não apenas financeiramente, mas também na manutenção da casa e das relações familiares. Mulheres mais jovens, mesmo sem filhos, demonstram maior apego à família, enquanto as mais velhas, já fora do ambiente parental, enfrentam desafios distintos, relacionados tanto ao apego familiar quanto ao abandono de funções tradicionalmente associadas a seus papéis. A dinâmica familiar, portanto, se revela como um elemento fundamental na vida dessas mulheres.

Se entre as trajetórias escolares é sobre as questões de classe que falamos, aqui é a interseccionalidade que nos ajuda a compreender a figura feminina no campo e seus papéis sociais introjetados, embora não seja “[...] simples cruzar questões de gênero e de classe, nem na prática nem em teoria” (Paulino, 2016, p. 265).

Se considerarmos primeiramente o caso de Elena perceberemos situações que não se aplicam a maioria das mulheres camponesas, já que conforme observou Paulino (2016), as mulheres do campo e, principalmente, aquelas militantes, são em geral, casadas.

O meio rural não é um bom lugar para as solteiras. [...] essa condição é constituída por ‘recusas, retenções e negações’. A solteira não tem direito a uma vida sexual nem a uma casa própria. Fica com os pais até que morram, depois mora de favor com irmãs ou cunhadas, ajudando nas lidas da casa, da roça e no cuidado dos sobrinhos [...] (Paulino, 2016, p. 265).

Assim, ainda que Elena tenha conquistado certa independência, ela é restrita visto que por ser solteira e sem filhos, naturalmente lhe é imposto o trabalho adicional de cuidado para com os pais e a casa destes, algo que provavelmente não é imposto às irmãs casadas e muito menos ao irmão, ainda que esse fosse solteiro.

Entre as demais mulheres de nossa pesquisa, todas casadas, percebe-se o quanto as tarefas se somam ao trabalho doméstico, trabalho produtivo no lar e fora dele. Ao discorrer acerca desses três tipos de trabalho nas atividades femininas, Paulino (2016)

explica que, enquanto no ambiente urbano, qualquer atividade fora ou mesmo dentro do lar é remunerado, no campo o trabalho é familiar em hortas, roçados etc.

[...] historicamente as mulheres rurais sempre exerceram trabalho produtivo e não precisaram, como as urbanas, lutar contra preconceitos arraigados. Para as agricultoras, as atividades agrícolas fazem parte de uma tradição que não precisou ainda ser repensada. [...] Se tradicionalmente o trabalho da mulher nos campos é valorizado positivamente, o grande esforço que as mulheres têm que despender para dar conta de casa, lavoura, criação, filhos, idosos e docentes faz com que ela, quando muito pressionada, sonhe com uma diminuição desse ônus (Paulino, 2016, p. 49).

Com isso, a autora ilustra a necessidade de se pensar classe e gênero no campo, já que as categorias e pautas feministas urbanas não acompanham o ser mulher camponesa.

[...] a ‘mulher’ em abstrato não existe, nem mesmo para fins de estudo. Toda mulher está inserida em uma realidade socioeconômica e cultural, que por ser heterogênea e conflitante, não permite que o problema ‘mulher’ seja um problema único, dependendo de uma solução que possa ser benéfica para toda a população feminina (Paulino, 2016, p. 53).

### 6.3 A IMPORTÂNCIA DE ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES NA FORMAÇÃO DE MULHERES CAMPONESAS

Todas as mulheres da pesquisa apontaram espaços de formação como movimentos sociais, sindicais, igreja ou família reconhecendo a importância desses espaços para a formação pessoal, profissional e escolha acadêmica. Movimentos de luta pela retomada da terra, associações comunitárias e sindicatos são espaços nos quais emergem saberes e processos educativos, além da igreja, da família e da escola.

Sandra, militante de um partido político, o PSTU, também é militante de movimentos pela terra e relata sua atuação militante dentro do sindicato dos técnicos administrativos de uma instituição pública, ao qual faz parte desde 2000, que contribuiu para sua educação social. Nas palavras dela, fica claro que essa consciência social e política parte também do fato dela ser mulher.

*[...] Eu comecei a militar dentro do sindicato, [...] meu primeiro contato foi numa greve grande que teve [...]. Eu acho que [...] começa minha educação social assim. Começou dentro do sindicato e enquanto mulher também, porque dentro do sindicato é uma luta muito grande pra gente fazer prevalecer as propostas da gente, pra que seja pelo menos avaliadas, né. É um mundo de muitos homens, um mundo muito machista, que fala em direitos dos trabalhadores, ‘trabalhadoras e trabalhadores’, mas que a mulher é [...] como se ela fosse obrigada a ficar submissa, né. Então a gente enquanto mulher, a*

*gente só de ser mulher, eu acho que a gente já se impõe né, a gente já quer fazer que a proposta da gente seja pelo menos avaliada pelo conjunto, né, que seja discutido. Mas no começo, eu não via dessa forma assim, que existia a necessidade de a mulher lutar contra o machismo. [...] quando eu comecei a ir nas atividades em Brasília, na federação, que eu comecei a perceber que tinha os grupos de mulheres, as secretarias de mulheres, aí que eu comecei a ver que em muitos momentos eu sofria com o machismo, mas eu não tava prestando muita atenção naquilo. Meu pai era muito machista e eu brigava muito com ele, batia muito de frente com ele, mas não compreendia muito o que era machismo, né (Sandra).*

Além do papel de formação social e política dos movimentos sociais, Sandra reflete sobre a participação das mulheres nesses espaços e a necessidade das mulheres se apoiarem, uma vez que muitas estão sendo vítimas do machismo nos movimentos sociais e no campo.

*Os movimentos sociais, os movimentos de luta que a gente tem aqui na UFTM, [...] os movimentos no campo [...], a gente não é reconhecida, mas as mulheres são maioria, as mulheres fazem muito mais que os homens né e infelizmente é como se fosse um papel subordinado ao homem, né? Dentro de casa, dentro da própria comunidade, no labor da roça, né. E aí a gente começa a ver na companheira, na vizinha, na cunhada, na amiga, em alguém ali que sofre os problemas do machismo e que tem uma necessidade da gente se fortalecer uma com a outra (Sandra).*

Outro espaço de formação que aparece nas trajetórias das participantes é a igreja. Tanto Elena quando Juliana compartilham da experiência de participarem dos movimentos que aconteciam, porém com perspectivas e experiências diferentes. Para Juliana aconteceu, o envolvimento se deu desde a infância, apoiado e incentivado pelo pai.

*[...] meu pai sempre foi muito envolvido com a comunidade, com movimentos sociais, [...], ele viajava muito participando de oficinas, intercâmbios, e ele levava sempre a experiência dele para as pessoas e também trazia das pessoas pra comunidade, pra compartilhar. E eu sempre acompanhava ele, onde que ia que dava pra me levar, ele sempre me levava. E aí eu fui participando das coisas e fui aprendendo a gostar, e fui aprendendo também a entender o que era mais certo, o que não era, aí eu acredito que contribuiu muito na minha formação como mulher e como pessoa também. [...] Na nossa comunidade sempre foi muito presente essas questões de movimentos social, porque é uma comunidade que tem uma história muito grande de luta pela retomada do território e tudo, aí eu sempre participei de tudo. Lá tem associação, tem a igreja, que o salão da associação e a igreja é um do lado do outro, aí eu sempre estive participando de todos os movimentos. Por ser pequenininha, meu pai e minha mãe sempre incentivaram e levaram, a gente já cresceu participando das coisas. Eu era muito jovem, né. Eu participava mais como ouvinte e como colaboradora, tipo, precisava de alguém pra preencher alguma coisa, pra auxiliar as pessoas que iam fazer pesquisa e eu sempre tava ajudando. E pelo sindicato de Rio Pardo, sempre tinha umas oficinas pra mulheres, tipo, pra conversar mesmo, coisas relacionadas e saúde feminina,*

*tinha cursos, quando era Dia Internacional da Mulher, sempre tinham oficinas, alguma coisa assim [...]. Eu sempre estive envolvida como jovem e participando também e sempre precisa ter voz pra falar, não só pra escutar também. Ainda participo só que menos, porque até com a pandemia deu uma diminuída nas coisas né e também como estudante não tem muito tempo pra participar das coisas, mas eu ainda participo (Juliana).*

Sobre o papel da igreja na formação de jovens no meio rural, Elena relembra a atuação das comunidades religiosas no meio rural, que propiciaram espaços de formação e possibilitaram aprendizagem, como a associação comunitária, a cooperativa de agricultores, a Pastoral da Criança.

*Eu acho que a comunidade, né. Hoje eu não acho que a comunidade forma, em questão de religião né, a comunidade religiosa do meu tempo era a Comunidade Eclesial de Base (CEB), né. Os grupos, as comunidades, as famílias que se organizavam a partir dos grupos que surgiam na CEB, criavam a associação comunitária, cooperativa de agricultores, se tivesse algum problema na comunidade, juntavam os membros da comunidade religiosa mesmo[...] sentavam e “vamos discutir isso aqui”. Capacitava, formava mesmo as pessoas. Hoje não acontece isso mais [...] Na minha época contribuiu pra minha formação, porque eu participei desses movimentos, nesse momento aí surge a Pastoral da Criança, que trabalhou muito tempo e trabalha até hoje com a questão da criança e adolescente, que trabalha não só a fé mas discute a questão de alimentação, de educação, de higiene, da não violência na família, violência infantil, essas coisas. E o sindicato né, as parcerias do sindicato, troca de experiências, intercâmbio, você sair de um município e conhecer a realidade de um outro município, tinha intercâmbio de visitar comunidade tradicional de uma outra cidade, isso também acho que contribuiu muito pra minha formação (Elena).*

Quando perguntada sobre a participação das mulheres nesses espaços, Elena diz que na comunidade religiosa a maioria é mulher. Apesar de hoje ter aumentado a quantidade de homens que participam dos trabalhos nas comunidades, a maioria continua sendo mulher.

*Na comunidade religiosa a maioria é mulher, os homens não são muitos não. Hoje aumentou um pouco a quantidade de homem que participa dos trabalhos nas comunidades, mas muito pouco, a maioria é mulher. Na igreja né, na parte religiosa. Por exemplo, se vai na missa você pode contar masculino e feminino, a maioria é mulher. Mas acho que é também por uma questão de... Sei lá, de machismo, não sei se é porque mulher tem que rezar e homem não, sei lá. Não sei, mas na igreja geralmente a maioria é mulher (Elena).*

Sobre a atuação no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, ela diz que a maior participação é dos homens, inclusive nos espaços de tomada de decisão. Ela se refere à lei de cotas para participação feminina nos sindicatos, uma forma de combater a desigualdade de gênero nesses espaços.

*E no sindicato tem aquele negócio lá que tem que seguir né, os 30% de mulher, que querendo ou não tem que seguir, que às vezes, nem sempre, mas ultimamente, tão levando em consideração, mas aí como é lei tem que cumprir. Aí tem que ter, na diretoria do sindicato tem que cumprir, mesmo que tenha uns machistas lá que não gostam e fazem uma discussão e briga que não quer, mas tem que cumprir os 30%, aí tem lá. Nas associações também (Elena).*

Por essa fala de Elena fica claro como a participação das mulheres em espaços comunitários e associações no campo ainda é muito baixa se comparada aos homens, sendo necessária uma lei para garantir ao menos 30%, que segundo ela não era seguido pelos sindicatos antes.

Atualmente, o sindicato da região onde mora é dirigido por mulheres, mas não sem muita briga por parte delas. Ela conta como foi difícil para eleger duas mulheres no sindicato no ano de 2020, uma na tesouraria e outra na área de previdência, *“foi uma briga pra colocar uma mulher como tesoureira [...] aí o machismo falou em cima e brigou, aí entrou ela e uma outra lá [...] elas brigaram, brigaram até que conseguiu, [...] mas porque brigaram... Se não peita, era só homem. Tem maioria homem”* (Elena).

Para Juliana, as mulheres *“[...] participam, e como eu disse antes, elas têm voz ativa e tem muitas mulheres que são liderança assim, participam igual os homens mesmo, não tem nenhuma diferença assim não. Elas participam de palestras, de conversas, têm os mesmos direitos”*.

Ana relata o papel das instituições religiosas na sua formação. Além do ambiente familiar e religioso, outro espaço de formação que contribuiu para sua trajetória é o esporte. Ana jogava futebol em sua comunidade, esporte que até os dias de hoje é considerado masculino, uma vez que as mulheres são menos prestigiadas nos campeonatos, jogos e transmissões.

*[...] hoje as mulheres, praticamente que decidem. [...] na comunidade que eu morava [...] saiu um homem e entrou 2 mulheres, aí sempre [...] tudo que tem que fazer tem que passar por elas, e como eu falei no futebol a mesma coisa, mas é claro também que tem um preconceito né, como lá muitos pra muita gente ainda, futebol é coisa pra homem não é coisa pra mulher. Se tem duas bolas no bar, por exemplo, você ganha uma bola, a outra fica lá guardada porque a outra é pros homens. Então tem um preconceito ainda com isso, mas se tratando mesmo das mulheres dentro do campo é uma liderança muito boa né de ter, se tem um time sempre tem uma mulher que lidera aquele time né, em alguns lugares é homem mas no nosso mesmo é mulher sempre que lidera. [...] Eu mesma, só dentro da igreja mesmo, que lá antigamente eram mais os homens que comandavam né, aí depois eu fui coordenadora da igreja e tomava conta lá da igreja, das coisas da igreja, mas fui por um tempo. E também no futebol né, porque lá futebol era só pra homem né, a gente tinha o time feminino e no mais foi isso mesmo. Tem um tempinho que eu parei com o futebol porque como eu mudei de cidade, aí eu parei (Ana).*

No assentamento em que Sandra vive, atualmente existem duas associações, uma majoritariamente masculina, e outra com direção e maior representação feminina, além do sindicato que conta com maioria feminina. Mesmo com mais mulheres, ela diz não estarem isentas de atitudes machistas.

*No sindicato nós estamos com uma direção majoritariamente de mulher, o que facilita bastante, mas isso não significa que nós não temos atitudes machistas junto das mulheres, existe mulher que ainda acha que tem que falar mais alto, mulher que só acha que vai ganhar no grito, infelizmente a gente ainda vive essas situações, mesmo nos grupos de mulheres né (Sandra).*

Esse aspecto evidencia uma internalização do machismo por parte de muitas mulheres, que acabam reproduzindo atitudes que, conscientemente ou não, acreditam estar associadas a hierarquias de poder.

Para Adélia, os reflexos do machismo ficaram muito evidentes quando, no local de trabalho, ela escutou de um homem que “*lugar de mulher é na cozinha*” ao realizar um trabalho que exigia maior resistência física. Após algum tempo refletindo sobre a frase, Adélia entendeu a discriminação que estava sofrendo por parte de colegas de trabalho, quando reagiu e:

*Disse pra ele que não, do mesmo jeito que ele [passou] num concurso, eu também passei num concurso, o mesmo direito que ele tinha de estar lá, eu também tinha o direito de estar lá, que o mesmo serviço que ele fazia eu dava conta muito bem de fazer né, [...] e infelizmente a gente se depara com isso sempre (Adélia).*

Essas situações apresentadas até o momento refletem situações vivenciadas por essas mulheres no contexto do campo, como participação em sindicatos, movimentos sociais, igrejas. Nessas situações, fica mais evidente a discriminação de gênero e a resistência dessas mulheres as estruturas patriarcais tão arraigadas no campo. Além das dinâmicas sociais, as entrevistadas apresentaram também queixas estruturais referentes à diferença salarial, à participação ativa em eleições e movimentos e o medo de ser mulher no campo, em questão de segurança.

*Acho que tem a questão salarial né. Por ser mulher [...] [no sindicato] as cinco recebiam um salário mínimo. E tinham três rapazes, os três recebiam três salários mínimos. Aí um dia eu questionei, eu falei ‘eu não consigo entender, porque se a gente exerce a mesma função que fulano e fulano, porque que tem essa disparidade de salário?’. Eu lembro que eu questionei isso [...], mas também ficou por isso mesmo [...]. E aí continua até hoje, os três rapazes que tão lá continuam recebendo três salários e as meninas um salário mínimo, e faz a mesma coisa [...] Essa acho que é uma das dificuldades, e eu acho que lá*

*devia pensar diferente, porque é um sindicato de trabalhadores e trabalhadoras rurais né, que devia ter esse... Devia ser exemplo pros demais. Porque o sindicato é aquele que luta, reivindica direitos da classe, aí se não respeita nem quem tá colaborando internamente lá dentro, como que vai buscar direitos da classe que é bem mais extensa. Porque Rio Pardo é uma população nossa lá que é mais de 60% rural e é mulher trabalhadora rural. [...] tem o agricultor familiar, ele trabalha em grupo, produz e vende lá mesmo, fica internamente na família, não tem essa questão de pegar, produzir, vender e dividir o dinheiro em partes iguais, acaba juntando e sendo gasto coletivamente na família. [...] A mulher ganha menos que o homem pra fazer a mesma coisa. Nas empresas reflorestadoras de eucalipto, hoje que não contrata mulher né[...] mas quando tinha era assim (Elena).*

A problemática da disparidade salarial, abordada e contestada por Elena no sindicato, persiste de maneira generalizada nos dias atuais, tanto em ambientes urbanos quanto rurais. De acordo com informações do IBGE, as mulheres continuam a receber salários, em média, 20% menores do que seus colegas masculinos, mesmo desempenhando as mesmas funções. Essa disparidade salarial é um problema sistêmico que afeta as mulheres de maneiras diversas, variando de acordo com fatores como raça e região. Sandra, ao ponderar sobre a discrepância salarial entre homens e mulheres, destaca uma questão crucial: a desvalorização salarial de profissões consideradas "femininas".

*Eu acho que essas duas profissões [...] são profissões consideradas profissões femininas, a enfermagem e a docência né, principalmente na licenciatura a gente vê que é bem menos remunerado que outras e bem menos valorizado, porque são profissões que é majoritariamente de mulher, e que iniciou com mulher como se fosse cuidadora né, a enfermagem eu já ouvi muita gente falar 'ah mas você pode fazer uma injeção em mim?' Se você der um valor a pessoa acha que você tinha que ir de graça né e a gente vê que cargos de chefia por exemplo que são dados a homens na enfermagem, são mais bem remunerados do que cargo de chefia dado às mulheres né e geralmente os cargos de chefia são por exemplo dentro do hospital hoje tem muita enfermagem, muita enfermeiras e enfermeiros ocupando cargos de chefia mas os maiores cargos dão para os médicos porque o salário é maior e assim na docência também né, cargos de coordenadores de curso, de direção de instituto é muito mais homem do que mulheres né e que infelizmente é mais bem remunerado do que as mulheres [...] concurso público [...] é [salário] igual mas as condições de trabalho a gente já vê que é diferenciado (Sandra).*

Além da disparidade salarial que persistentemente favorece os homens, há uma barreira adicional que separa as mulheres de posições de liderança, geralmente ocupadas por homens. As observações feitas por Sandra encontram respaldo nos dados mais recentes do Dieese e nos levantamentos do IBGE. Embora as mulheres representem a maioria nas instituições de ensino superior, paradoxalmente enfrentam taxas de desemprego mais elevadas, recebem salários menores e ocupam proporcionalmente menos cargos de liderança em comparação com seus colegas masculinos. Essa

discrepância ilustra a complexidade das desigualdades de gênero que persistem em diversos setores da sociedade.

Esse cenário não é recente, e diversos autores vêm discutindo as razões desse fenômeno nas últimas décadas. Silvia Federici, uma renomada autora e teórica feminista, ficou conhecida por suas análises críticas que abordam o trabalho reprodutivo, a exploração das mulheres e as dinâmicas de gênero dentro do sistema capitalista. Em sua obra “O Patriarcado do Salário” (2021), ela explora como a discriminação salarial e a subvalorização do trabalho reprodutivo das mulheres se entrelaçam no contexto do patriarcado e do capitalismo, perpetuando a subordinação das mulheres. Esses elementos contribuem para a reprodução das hierarquias de gênero, fortalecendo o controle masculino sobre as mulheres.

Quando perguntada das dificuldades de ser mulher no campo, e se já havia presenciado casos como diferença salarial entre homens e mulheres, ou outras formas de discriminação, Juliana afirma que já observou isso na cidade, mas não nas comunidades, uma vez que as dinâmicas de trabalho são diferentes. Essa percepção pode ser devido ao fato de ela estar inserida num contexto familiar em que isso não era comum.

*Por ser do campo, sempre tem dificuldades, por ser mulher, às vezes sim. Depende do espaço que você está, você sente medo só por ser mulher, você se acha mais vulnerável, mas eu acho que assim, em questão dentro da comunidade, não tem essa diferença. [...] Nas comunidades, não, mas na cidade já vi. Porque nas comunidades trabalha tanto com diária quanto com troca de serviço, tipo você tá precisando de um serviço, eu te ajudo a fazer o seu e você me ajuda a fazer o meu, aí fica mais ou menos igual. Porque o jeito de viver das comunidades é diferente, a convivência é completamente diferente da cidade. [...] Eu acho que machismo existe em todos os lugares, mas as vezes no campo os homens se igualam mais, os homens são mais iguais as mulheres. Igual o meu pai, eu nunca vi, eu digo que nunca presencial porque eu nunca vi o meu pai tratar minha mãe diferente por ser mulher, sempre igual, a gente também, são 5 rapazes e 2 moças, sempre foi igual o tratamento. A dificuldade que a gente tem é que às vezes a gente mesmo sente mais medo por ser mulher, mas diferença, meus irmãos nunca me trataram diferente por ser menina, sempre foi igual (Juliana).*

Por outro lado, quando perguntadas sobre o machismo no ambiente universitário, esse aparece em segundo plano, sendo primeiramente observado a discriminação de classe, por serem camponesas, estarem inseridas num ambiente reconhecidamente elitista por elas, as distinções de classe ficam mais evidentes.

No que se refere a discriminação de gênero ou de classe tanto no espaço acadêmico quanto nas comunidades, as participantes apresentam perspectivas diferentes. Quando perguntadas se já sofreram algum tipo de preconceito ou discriminação por ser

mulher, devido a sua cor/raça/condição social, Elena e Juliana responderam de formas diferentes. Elena afirma que:

*Eu acho que assim, discriminação pode ser que eu tenha sofrido mas não percebi que é discriminação né, porque a gente sofre todo dia com a discriminação e já tá tão impregnado que a gente nem sabe se é. Pode ser que eu tenha sofrido e não sei que foi. [...] Às vezes nem percebe que tá sendo discriminada e acaba que naturaliza, nem percebe que é uma forma de desvalorização mesmo da mulher. Tá tão impregnada que a gente nem percebe que é. Elas nem percebem o machismo, acham que é natural. E a igreja também acaba contribuindo, porque a própria igreja prega, né, o machismo. É complicado demais. Porque assim, nos movimentos sociais, na igreja, devia discutir essa questão de gênero, de machismo, de violência doméstica e acaba engavetando, não discutindo (Elena).*

Já para Juliana, “Não, que eu me lembre não. Eu já sofri preconceito, igual eu relatei, na escola, [...] não por ser mulher, mas por ser do campo, tinha uma certa diferença que tratavam a gente sim, por ser do campo eles achavam que a gente era menos, mas por ser mulher não” (Juliana). Neste último caso, de Juliana, é importante discutir que possivelmente a entrevistada cresceu envolvida em um ambiente em que as mulheres foram ativas nas decisões e espaços, como relatado por ela, deste modo não sofreu machismo ou não o percebeu, diferente de Sandra e Adélia, que relatam casos sofridos de machismo no trabalho realizado no contexto urbano.

*Eu sofri, teve uma época que eu passei por um problema muito grave [...] de assédio moral [...] vindo de um homem e endossado por outras mulheres [...] nessa época [eu] fazia muita defesa da questão da reforma agrária, dos movimentos sociais e principalmente dos movimentos pela terra. [...] então não era bem compreendida e sofri muito [...] mas infelizmente muitas mulheres em volta dele ajudavam nessa questão desse assédio não por ser ... porque na época eu não tava no campo então não era porque eu era uma mulher do campo e nem era porque eu fazia a defesa da reforma agrária e das questões do campo não, era porque eu era uma mulher e eu acho que eu oferecia perigo para aquela liderança né, tanto que depois a gente conseguiu ganhar uma eleição desse grupo [...] (Sandra).*

*[...]no local que eu trabalho hoje, quando eu entrei era só homem [...] todo reservatório tinha só homem né, [...]tem um castelo de 5m de altura, eles me colocavam pra subir, eu subia, e teve vez de eu ouvir de um colega de trabalho ele disse pra mim assim “lugar de mulher é no fogão” e ali eu parei pra refletir e deixei né, não levei muito aquilo a sério [...] mas eu sentia aquilo como forma de machismo né (Adélia).*

Nesta categoria alguns aspectos nos chamam atenção: i) a formação propiciada por espaços não formais de ensino; ii) a não percepção das discriminações por parte de algumas e iii) as contradições dos espaços em que mesmo promovendo a luta de classe, perpetua a opressão patriarcal.

Em relação à formação propiciada pelos diferentes espaços mencionados pelas participantes da pesquisa, percebemos o papel da igreja no início de uma formação crítica a partir da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base nas palavras de Elena, que hoje integra outros espaços com certo distanciamento da instituição religiosa que um dia as fundamentou. Esses movimentos femininos ao qual Elena menciona sua participação, como a Marcha das Margaridas, são exemplos de lutas pela terra ao mesmo tempo que contra autoritarismos da cultura patriarcal. Vale ressaltar que suas lutas não são (unicamente) por questões de mulheres, mas por vida, terra, trabalho, educação, reforma agrária dentre tantas outras que beneficiam toda a sociedade. Assim, os sindicatos e associações também cumprem esse papel na luta pelo coletivo.

Interessante notar que na fala de parte de nossas participantes o preconceito por ser mulher não é observado ou está naturalizado, como mencionou num primeiro momento Elena e Juliana. Mas ao relatar suas histórias percebemos o quanto a discriminação de gênero está presente em seus cotidianos. Disso podemos inferir que a discriminação feminina ocupa um lugar secundário em suas vidas, isso porque a que mais percebem em seu cotidiano é a luta de classe, o ser camponesa.

Dentre os relatos, vemos então contradições. Enquanto sindicatos lutam por direitos de classe e de trabalho, atuam na manutenção da opressão patriarcal seja refletida na diferença salarial ou mesmo na representatividade feminina. Paulino (2016) discute que há, de fato, uma dificuldade de coexistir tranquilamente movimentos mais centrados nas questões de classe e movimentos mais centrados nas questões de gênero, o que acaba por ocasionar na escolha por uma ou outra bandeira de luta.

#### 6.4 DESAFIOS DE ACESSO E PERMANÊNCIA: A Vivência de Mulheres Camponesas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Nesta categoria as participantes apresentaram uma característica comum também no que diz respeito ao acesso e permanência na universidade. Elena, Ana e Juliana afirmam terem tentado diversas vezes realizar o vestibular para ingressar em cursos de licenciatura ou outras áreas, apresentando dificuldades tanto burocráticas, relacionadas à documentação, quanto dificuldade de acesso e realização da prova do vestibular. E mesmo depois de conseguirem ingressar na universidade, as dificuldades de permanência foram aspectos comuns mencionados.

Na fala de Elena, ao citar um dos vestibulares que realizou junto a um grupo de pessoas, comenta apenas casos de homens que conseguiram aprovação, embora depois que entrou, um deles tenha tido dificuldades de se manter no curso.

*[...] lembro que foram umas cinco pessoas de Rio Pardo fazer, e eu não consegui, só teve um colega de Rio Pardo que conseguiu, mas depois ele desistiu também porque era muito difícil. [...] Aí depois eu tentei um outro [...]. aí nós arrumamos um carro da prefeitura, a prefeitura deu um micro-ônibus, de umas cadeirinhas duras, quase que mata a gente na estrada de lá de Rio Pardo a Cidade Velha de Goiás, com 25 pessoas dentro do ônibus, nós fomos lá fazer essa prova. Aí desses, só um colega nosso que conseguiu passar, e eu não passei por um ponto e meio porque eu enganchei na redação, e era uma prova bacaninha de fazer, fiz bonitinho, mas aí na redação por um ponto e meio não passei. Aí esse colega que conseguiu passar, foi lá, fez, sofreu igual um condenado lá, conseguiu, depois fez a prova da ordem e hoje ele tá trabalhando na comissão de direitos humanos em Montes Claros. Aí assinaram um contrato lá, e quando renovaram o contrato, ele foi em Rio Pardo buscou a esposa e o filho e tá trabalhando lá. E aí os demais não conseguiram [...]* (Elena).

Apesar das dificuldades, fica evidente no discurso de Elena, como o projeto de ingresso ao ensino superior na LECampo da UFTM aconteceu de modo coletivo, mobilizando moradores de várias comunidades locais. Ela diz que soube do curso e do processo seletivo na UFTM através de uma amiga que cursava Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde o curso era mais antigo. Um professor dessa amiga soube do curso na UFTM, falou com ela e a amiga falou com Elena.

*Ela falou comigo e aí eu já falei com outras pessoas lá das comunidades e aí juntou todo mundo e foi pro sindicato. Aí na época uma colega nossa [...] trabalhava no sindicato dos funcionários públicos lá da cidade e eu trabalhava no [sindicato dos trabalhadores] rurais e aí a gente se dividiu pra fazer a inscrição de todo mundo, ficava eu lá e ela no outro e imprimia papel num canto e no outro, e aí fizemos a inscrição acho que de mais de 45 pessoas lá de Rio Pardo de uma vez.* (Elena).

Esse processo de divulgação do curso pelos próprios alunos do curso, facilitado também pelos membros dos sindicatos de trabalhadores é percebido também no trabalho de Froes, no qual ela analisa que:

Talvez um dos quadros institucionais que mais contribua para a divulgação da licenciatura [em Educação do Campo], informando sobre os procedimentos, período de inscrição, etc., sejam os sindicatos de trabalhadores rurais dos municípios. Entretanto, conforme pude perceber, o meio mais eficaz de difusão da licenciatura abarca os próprios estudantes que, ao retornarem aos seus

municípios e comunidades, passam a ser porta-vozes, ao mesmo tempo mediados e mediadores da LECampo (Froes, 2019, p. 135).

Nesse sentido é importante mencionar uma ação promovida pela LECampo da UFTM anualmente para formar multiplicadores do curso, antes, durante e após o Processo Seletivo de entrada de candidatos, conforme consta em seu PPP:

Desde 2019, o Curso tem desenvolvido anualmente Projeto Extensionista de comunicação e divulgação da Licenciatura em Educação do Campo em territórios rurais, registrado na Pró-Reitoria de Extensão com creditação para seus participantes: docentes, discentes e egressos participantes. O projeto nasce da necessidade de ampliação da rede de comunicação, divulgação e assistência quanto ao acesso dos candidatos nos processos seletivos do curso na UFTM, formando novos multiplicadores por meio da participação dos nossos estudantes e egressos, os maiores divulgadores do curso. O objetivo do projeto é divulgar o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM e as possibilidades de atuação de suas áreas do conhecimento Ciências da Natureza e Matemática em territórios rurais, promovendo o conhecimento do curso e de seus processos seletivos aos sujeitos residentes e trabalhadores em territórios rurais, contribuindo com a ampliação de possibilidades formativas de professores do campo, divulgando e propiciando o reconhecimento da UFTM como uma Universidade Pública e gratuita, ampliando os territórios de seu alcance no Estado de Minas Gerais e fora dele e propiciando o protagonismo de licenciandos na representação do curso e instituição (UFTM, 2023).

Foi dessa forma, através de alunos do curso, que cada uma delas, mulheres participantes da pesquisa, souberam do curso. Para Ana, o conhecimento se deu por um grupo de WhatsApp. *“Aí entrei em contato com as pessoas que tinham conhecimento do curso, tem um aluno que hoje já é formado, que fez a inscrição pra mim, e aí em julho de 2018 eu consegui entrar na LECampo”* (Ana). Já para Adélia, o conhecimento veio por parte de uma amiga do assentamento, que era aluna do curso e a ajudou no processo de inscrição, no qual foi aprovada e ingressou no curso.

Para Juliana e Sandra, o conhecimento do curso partiu também do núcleo familiar. O irmão de Juliana já era discente antes que ingressasse, e acompanhou de perto os estudos, via suas fotos no curso, as imagens da universidade, o contato com os professores que visitavam a comunidade. Esse contato a fez ter a vontade e a segurança para realizar o vestibular. Por último, para Sandra, o conhecimento do curso se deu uma vez que seu companheiro já era discente. No primeiro edital de ingresso, Sandra não atendia aos requisitos por ainda não ser assentada. No segundo edital, que abrangia a comunidade no geral, ela conseguiu participar.

*[...] Porque eu já participava das atividades do assentamento, já tinha essa defesa da reforma agrária, compreendia a necessidade de uma educação*

*diferenciada para o campo, para as trabalhadoras e trabalhadores do campo e aí eu fiz e tô aqui desde então (Sandra).*

Por outro lado, existem muitos fatores que podem causar o distanciamento das populações camponesas da universidade. Podemos observar na fala delas que, antes do ingresso na Licenciatura em Educação do Campo, existia uma ideia de que a universidade não era seu espaço, ao mesmo tempo em que a Pedagogia da Alternância vem a ser um aspecto que favorece sua vinda para o curso.

*[...] desde pequena eu sempre quis ser professora, eu gostava de, eu sempre gostei de compartilhar, da convivência, de ensinar. [...] Eu falava, se um dia eu entrar universidade, e se eu conseguir, era porque, até então, na visão de quem mora no campo e no meu ponto de vista, era impossível fazer uma faculdade. Porque pra pagar a gente não conseguia né, eu sou de uma família numerosa, são 7 filhos, eu sou a terceira e aí a gente não conseguia. Aí depois que foi aparecendo as licenciaturas, aí veio a oportunidade da gente estudar, porque é alternado né, aí você consegue ajustar com suas outras tarefas (Juliana).*

Nessa fala podemos destacar alguns aspectos importantes sobre o acesso ao ensino superior: a visão que se tem do campo de alcançar o ensino superior; a ideia de que quando se consegue, é pagando; e a importância da alternância no alcance desse objetivo.

Froes (2019) ao analisar a experiência de alternância para mulheres da LECampo afirma que essa modalidade tanto possibilita que os estudantes oriundos do campo ingressem no ensino superior, quanto também afeta a rotina de atividades e de relações familiares, profissionais, pessoais desses estudantes, e que essas alterações são sentidas de modo diferente conforme o gênero, estado civil, geração etc.

Com as mulheres muitas vezes associadas aos trabalhos de cuidado (com a casa, com os filhos, com os familiares), elas teriam mais dificuldade de se afastarem de suas casas e territórios por um longo período de tempo, principalmente as alunas mais novas. Juliana compara sua situação à do seu irmão, que já era discente da LECampo antes dela ingressar. “*Por ser mulher, às vezes as meninas são muito, eu digo por mim [...] apegada à sua família, muito apegada ao seu pai, à sua mãe. Os meus irmãos não têm dificuldade de ficar fora igual eu tenho. Já tive mais, mas ainda tenho. É diferente*” (Juliana). Quando perguntamos se teria sido mais fácil para seu irmão ingressar no curso, ela respondeu:

*Sem sombra de dúvidas. Porque ele é apegado à família, mas não era tanto. Por exemplo, se fosse para eu fazer uma faculdade que eu tivesse que ir morar fora, longe da minha família, eu acho que eu não conseguiria. Tipo assim, talvez eu conseguisse, mas ia sofrer muito até chegar ao final. É muito apego,*

*eu acho. Pra ele eu acho que é mais de boa para lidar com essas questões, eu sou mais difícil. Até hoje quando eu venho pra cá eu ainda fico meio balançada, é mais complicado ainda (Juliana).*

As dificuldades de se distanciar da família durante as atividades na universidade apareceram também na fala de Elena, que mesmo não vivenciando isso da mesma forma, presenciou colegas de curso que também tiveram essa dificuldade.

*[...] tinha aluna que chorava e danava. Teve uma que aguentou só o primeiro TE [...] porque disse que não conseguia ficar sem a mãe [...] ela não foi embora sozinha porque disse que não tinha coragem de ir embora sozinha, mas chorava direto com falta da mãe (Elena).*

Mesmo com as dificuldades que elas apresentaram com o deslocamento até a universidade durante o Tempo Escola, ficou claro como a alternância é um facilitador, uma vez que esse deslocamento é por pouco tempo. No caso de Juliana, o apego à família era para com os pais e irmãos, mas quando se pensa nas mulheres que têm filhos, essa dificuldade é ainda maior. As condições entre os alunos e alunas são diferentes e particulares, então esse tempo não representa o mesmo para todos.

Sobre as dificuldades que passaram durante o curso, a egressa Elena relembra o preconceito que viveu na universidade, por parte de alunos de outros cursos.

*Aqui também foi puxado no início, porque... acho que já deu pra você perceber que aqui é meio elitizado, né, e pra gente que sai de uma região muito diferente, né, a gente passou por maus bocados aqui. Foi fácil não. Questão de preconceito mesmo, sabe. Das pessoas olharem pra gente com olhar de que a gente não é capaz, que a gente não pode, que a gente não tem direito de tá num espaço como qualquer outra pessoa, passamos por maus bocados aqui. Eu lembro de uma vez que a gente tava numa sala acho que lá embaixo, uma turma da LECampo tava nessa sala, aí a gente saiu pro intervalo e lanchava nesse corredor aqui, porque não tinha lugar pra lanchar, serviam o lanche mesmo no corredor, aquele tumulto e a gente tentando lanchar, junto com professor e tudo, porque os professores foram muito parceiros, ficavam partilhando das mesmas dores que a gente aí nesse corredor. Aí chegou uma outra turma de um outro curso que eu nem lembro mais qual era e pediu... pediu não, mandou que desocupasse a sala, pegou o material, bolsa, computador e o que tivesse, e colocou no corredor lá, fizeram isso com a nossa turma da LECampo. E a gente discutiu depois, [...], fez um documento e tudo e a gente questionou na época, mas não deu em nada, ficou por isso mesmo. Passamos por maus bocados, e com professor também, sabe. Professor que eu acho que não tinha vínculo nenhum... vínculo não, que eu acho que ninguém é obrigado a ter com o campo, você não é, eu não sou, ninguém é obrigado a ter vínculo com nada, mas pelo menos tentar entender o meu lado ou o seu lado, isso é... E a gente tem até hoje professor aqui que não consegue entender ou se consegue não quer entender a educação do campo, [...] Não contribuí em nada. Eu tive professor da LECampo que não contribuiu com a minha formação em nada, [...] Tanto que no último período, eu até tentei trancar*

*disciplina [...] eu não tava aguentando não. [...] Ai foi que eu não tranquei, consegui fazer a disciplina e formar no curso (Elena).*

Adélia também relata as dificuldades com que se deparou durante o curso. Ela diz que a maior dificuldade não é o curso em si, mas a falta de tempo, ou a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho e outras atividades.

Sobre os caminhos percorridos até o ingresso na graduação e as motivações por trás da escolha do curso, as mulheres relatam que a LECampo surge como uma oportunidade ao ensino superior, antes de considerar um curso de formação de professores. *“Eu entrei querendo uma graduação apenas, não imaginava ser professora não, mas aí no decorrer do curso foi surgindo a vontade de dar aula” (Ana).*

Quando perguntadas sobre a profissão de professora, Juliana relatou que tinha o sonho de se tornar professora, e alimentou esse desejo desde criança *quando “brincava de ser professora”* na igreja, onde dava aulas de catequese para os meninos. A expressão “brincar de professora” usada por Juliana aparece de forma semelhante na fala de Sandra, ao ser perguntada sobre as motivações que a fizeram ingressar na LECampo:

*Eu tinha essa ideia de que seria para ser professora, que era um curso de licenciatura, eu tinha essa ideia. Eu só não tinha formado em mim essa ideia de eu ser professora, sabe? [...] Isso na minha infância foi muito forte, eu queria ser professora, só que na infância é aquela coisa de brincar de professora né, eu tinha muita vontade de ser, eu achava que eu ia ser professora (Sandra).*

A expressão “brincar de professora” pode estar associada às expectativas de gênero impostas às mulheres, vistas como mais aptas ao cuidado e à educação das crianças. Essa atividade simbolicamente reflete e reforça as normas sociais relacionadas aos papéis de gênero tradicionalmente associados às mulheres. O brincar de professora pode significar que as meninas estão imitando um papel historicamente atribuído às mulheres, uma vez que a profissão de professora é historicamente feminina (Louro, 2020). Portanto, a expressão “brincar de professora” pode ser vista como parte de um sistema mais amplo de socialização que molda as expectativas de gênero desde a infância.

Sandra, que está prestes a se aposentar como técnica em enfermagem, ainda não sabe se vai dar aulas depois da graduação. Mas ela pensa que no assentamento, a formação na LECampo pode ajudar muito, se não como professora regente de turma, como educadora não formal, contribuindo para a formação de outros educadores do campo.

Adélia por sua vez, já atua como professora de 3º e 4º ano, na comunidade em que reside, além disso, já havia cursado magistério e pedagogia antes do ingresso na LECampo. Ela diz que a vontade de dar aula sempre existiu, mas o curso de pedagogia não prendia sua atenção. Quando ingressou na LECampo, viu a oportunidade de uma formação mais abrangente, que reconhecia outras formas de aprendizado, de conhecimentos e de formas de existência, podendo ser aplicado no contexto da escola em que ela lecionava:

*Eu quero estar ali [na escola] porque o aprendizado de fato que eu aprendo aqui com os professores, eu aplico lá né, não a mesma coisa que os professores aplicam pra gente, mas eu adapto o conteúdo que eles passam aqui. Igual, lá eu dou ciências né, então eu adapto alguma coisa para aplicar lá. Então [...] antes de formar e pegar o diploma da licenciatura do campo, eu já tô aplicando lá na escola os conhecimentos que adquiri aqui, isso é bacana, e está muito bom, eu adoro (Adélia).*

Para Elena, as mulheres do campo desempenham um papel fundamental na educação do campo, podendo ser responsáveis por levar os conhecimentos e as práticas sociais das famílias e comunidades, do grupo familiar, para dentro da escola e da comunidade.

O que podemos concluir com as falas destas mulheres a respeito da universidade e da LECampo é que as dificuldades relacionadas ao curso eram tanto de classe, uma vez que a reconhecem o espaço universitário como elitista, mas também de gênero, uma vez que as mulheres tiveram experiências mais difíceis com relação ao distanciamento dos territórios e separação da família, dos filhos, da casa. Ficou claro pela fala das discentes, principalmente de Juliana, que o deslocamento temporário para as atividades do curso é sentido de modo mais forte pelas mulheres. Mesmo assim, essas mulheres seguem contrariando as expectativas sociais e familiares ao persistirem no desejo de concluir o ensino superior, e veem na LECampo uma oportunidade para essa emancipação.

## 6.5 A ESCOLHA ENTRE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobre a escolha entre as áreas de formação propiciadas pelo curso, ciências da natureza ou matemática, na fala de Elena, a única participante egressa da matemática, fica claro a preferência entre os alunos do curso pelas ciências da natureza:

*Eu já vim decidida, porque quando eu fiz a inscrição eu sabia que era ciências ou matemática, e ciências eu sabia que ia ter física, química e biologia e eu não consigo fazer as pazes com física, aí eu pensei: “não vou, porque tem física e eu não quero nem saber”, mas sabe, aquela forma de ensinar nas escolas, no ensino tradicional e eu imaginava que seria do mesmo jeito, depois eu fui ver que na LECampo não é bem assim, mas aí eu já vim pronta pra matemática e ninguém me convenceu de outra, mas foi mais por causa da física mesmo, química até que eu gosto, mas foi por causa da física que eu vim decidida que queria fazer matemática e gostei. [...] Tinha mais homem que mulher, e as meninas da ciências ainda ficavam falando “como que vocês tem coragem de ir pra matemática?” “eu que não vou pra matemática, deus que me livre de matemática”, e foram a maioria pra ciências, mulher, homem, tudo, não queriam saber de matemática (Elena).*

Quando Elena diz que na sua turma de matemática tinham mais homens que mulheres, podemos comparar isso com os dados obtidos referentes as discentes do curso hoje, onde de 47 mulheres, 23 optaram por ciências da natureza e só 8 pela matemática (e 16 ainda estavam no ciclo comum), o que indica esse distanciamento das mulheres da LECampo da área da matemática.

Existem alguns trabalhos que discutem a questão de as mulheres serem minoria nos cursos da área de Ciências Exatas (Menezes; Souza, 2013; Rezende; Quirino, 2017; Venturini, 2017) e, em especial, na Matemática (Brech, 2013; Cavalari, 2010), mesmo sendo maioria no ensino superior de modo geral. Esses autores consideram alguns fatores que poderiam acarretar esse distanciamento, tais como o fato de a maior parte do corpo docente dos cursos de Matemática ser composta por homens e a falta de representação feminina poderia causar uma sensação nas mulheres de não pertencimento a esse espaço universitário. Na UFTM por exemplo, dentre os docentes do Departamento de Matemática Aplicada do Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas, do total de 14 professores, apenas 3 são mulheres (Costa, 2019).

Mas a falta de representação feminina na área da matemática não é só na universidade. Quando pensamos na educação básica, a maioria dos teoremas estudados na escola tem seus nomes associados a homens matemáticos (Teorema de Pitágoras, Teorema de Tales, Fórmula de Bhaskara, dentre outros), o que reforça esses estereótipos de gênero acerca da profissão do matemático ser “coisa de homem”.

Existe também um fator histórico de afastamento das mulheres da matemática na educação. No Brasil, desde as primeiras leis educacionais, a matemática já se caracterizava como um “divisor de águas”, uma vez que nas escolas de primeiras letras os meninos aprenderiam “[...] a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática

de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática [...]”<sup>18</sup> e para o currículo das meninas, haveria a “[...] exclusão das noções de geometria, limitando a instrução da aritmética só as quatro operações básicas”<sup>19</sup>. Menezes e Souza (2013) afirmam que desde esse momento “a matemática estabelece-se e firma-se com a concepção de que a indução, a abstração, o pensamento lógico, a geometria, etc., são capacidades inerentes apenas ao ser homem, visto como objetivo, racional, criativo” (Menezes; Souza, 2013, p. 5).

Mas ao considerarmos o curso de LECampo na UFTM, esses dados se confundem, uma vez que a área do conhecimento em Ciências da Natureza tem como objetivo a formação de professores de Ciências, Física, Química e Biologia e a maioria desses trabalhos citados considera, de acordo com a tabela de área de CAPES, a área de Ciências Exatas e da Terra como englobando Matemática, Física, Química e outras.

Também na fala de Elena sobre a escolha da área do conhecimento matemática do curso, ela explica que escolheu matemática porque sabia que nas Ciências teria que estudar física, “[...] e eu não consigo fazer as pazes com física, aí eu pensei: “não vou, porque tem física e eu não quero nem saber” (Elena). Nesse caso, a matemática seria uma alternativa para não ter que estudar física, também uma disciplina considerada de exatas.

Quando perguntadas o que as fizeram escolher entre ciências e matemática, Sandra diz que quando entrou, já sabia que queria cursar ciências da natureza por não se considerar “amiga” da matemática, se identificando mais com a área de ciências. Ana tem um pensamento similar:

*[...] quando eu entrei, eu já tinha ideia que eu queria fazer Ciências da Natureza, porque eu nunca fui muito assim, “amiga” da matemática né, não acho que seja bicho de sete cabeças e tudo, e talvez se eu tivesse feito a escolha de matemática, não sei... não sei né, às vezes até brinco, porque eu tenho um sobrinho que fez matemática e tá fazendo mestrado, eu brinco com ele que a hora que eu terminar ciências eu vou fazer matemática, mas é só brincadeira [risos]. Tô cansada já. (Sandra).*

*Eu entrei sabendo que eu queria Ciências. [...] Eu sabia que tinha a escolha entre matemática e ciências, mas eu não gostava de matemática, na realidade não gosto de matemática, e aí minha preferência foi ciências porque desde sempre na escola eu gostava de ciências e biologia (Ana).*

---

<sup>18</sup> Brasil, 1827, Art. 6.

<sup>19</sup> Brasil, 1827, Art. 12.

De modo semelhante, podemos ver nas falas de Adélia e Juliana, essa aproximação com a área de ciências da natureza quando elas dizem que se sentiam mais familiarizadas com as ciências.

*Na verdade, quando entrei eu achava que ciências ia só mexer com planta, depois que os professores mostram que não é só mexer com plantas, mexe com várias coisas, o conhecimento da LECampo ela é muito amplo (Adélia).*

*[...]É uma área que eu sempre gostei e eu venho de uma comunidade camponesa. Compostas por Geraizeiros. [...] sempre gostei muito dessa parte de mexer com plantas, com sementes, essas coisas. E foi um dos motivos que eu quis estudar ciências, porque era um sonho que se um dia eu chegasse na universidade eu faria ciências por esse motivo [...] eu falava que se um dia eu conseguisse, eu ia fazer ciências, porque eu queria ser uma professora de ciências. Quando eu vim, nas primeiras vezes que me perguntavam, eu dizia que era ciências, porque eu sempre sonhei e sempre gostei da área da ciências, e o meu pai me incentivava muito, esse era um outro motivo (Juliana).*

Portanto, podemos perceber uma preferência ou uma aproximação maior dessas mulheres para a área de ciências, especialmente as que tinham contato com a terra desde cedo. Juliana, que sempre trabalhou junto com os pais no campo, diz que sempre gostou do trabalho com plantas, com sementes, e isso a incentivou a cursar ciências, além do apoio e incentivo do seu pai. Ainda sobre a escolha do curso, de modo geral, podemos perceber na fala delas que a escolha se deu ou pela aproximação com terra, ou pela aversão à matemática.

Depois da escolha do curso, tanto Elena, egressa da matemática, quanto Adélia e Ana, discentes de ciências da natureza, tiveram a surpresa ao ver que o curso não iria abordar só os conteúdos que elas viram na escola, só o conteúdo do livro didático, do currículo. Ana diz que se surpreendeu ao ver que na LECampo “[...] *era totalmente diferente, a gente estuda a realidade da gente, então foi muito diferente do que eu imaginei que seria*” (Ana).

## 6.6 FEMINISTAS PLURAIS: Atuações, perspectivas e auto percepções

Já nos aproximando do final de nossas análises, pareceu-nos interessante pensar nos feminismos velados ou não declarados presentes nas falas da maior parte de nossas participantes, coincidentemente (ou curiosamente) daquelas com mais idade. Uma questão presente no roteiro de entrevistas era “*Você se considera feminista?*”. No momento da construção do roteiro, essa pergunta nos pareceu pertinente vir ao final, para

podermos comparar a resposta com as atuações e posicionamento dessas mulheres relatadas em suas trajetórias.

Somente Adélia, Sandra e Elena conseguiram responder e um ponto apareceu em comum na fala delas: o medo ou receio que carregam de assumir o termo, uma vez que a sociedade vê de forma negativa as mulheres feministas. Para Elena, o que aparece como justificativa a esse sentimento é a percepção que a sociedade e as instituições têm das mulheres que vão contra a alienação e submissão feminina.

*Ah, eu me considero [feminista], embora assim, as vezes dá um certo medo, diante de tantos absurdos que a gente vê, a gente não pode nem expor opinião, é censurado, mas eu me considero. [...] eu acho que as religiões hoje [...] Acho que é meio que barrar a gente de questionar algo. Isso tem na política, tem na igreja, em todos os ambientes. [...] e as mulheres vão perdendo isso, vão ficando alienadas e vão só rezando [...] é só céu [...] [...] deus me deu isso, deus me deu isso, e a gente vê que não tá legal a vida, a situação e aí aliena [...], não tem sociedade, nem viver bem em harmonia todo mundo, eu ter direito a segurança, eu ter direito a educação, a lazer, eles não discutem isso (Elena).*

Elena contempla o papel da igreja e da política na perpetuação dessas dinâmicas, enquanto também considera o engajamento dela e de outras mulheres em diversos contextos dentro de sua comunidade. Ela analisa, ainda, a participação ativa dessas mulheres na organização e mobilização em diferentes esferas, contribuindo para a transformação desses espaços.

*A associação comunitária, cooperativa que gera renda, igual as meninas que têm o projeto de produzir sabonete artesanal, medicinal, artesanato de tecido. [...] o sindicato e a CONTAG que organiza as marchas das margaridas e aí tem toda uma discussão antes, porque a marcha não é só no dia de ir lá [...] antes de acontecer a marcha as comunidades rurais[...]faz reuniões entre si e discute a pauta que é enviada pra lá, discute propostas, discussões, demandas que têm nas comunidades das mulheres e aí elabora um documento pra mandar na véspera da marcha das margaridas. Aí acontece as reuniões, formação, organização, dentro dessas reuniões, aí faz essa eleição das mulheres que é mais pé no chão, que fala, que debate mesmo. [...] São mulheres. Tem professora, agente de saúde, quilombolas, indígena. É só a mulher interessar e ir. Tem eu [risos] (Elena).*

A Marcha das Margaridas, mencionada por Elena, representa uma iniciativa protagonizada por mulheres do campo e da floresta, coordenada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), federações, sindicatos e respaldada pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR), assim como diversas organizações parceiras, movimentos feministas, trabalhadoras e centrais sindicais, além de organizações internacionais. Essa mobilização se consolidou

como um evento de agenda coletiva e opera também como instrumento de formação política, de denúncia, pressão, diálogo e negociação com o Estado, congregando mulheres em torno de diversas questões que permeiam suas realidades. O evento é realizado anualmente em agosto, e presta homenagem à Margarida Alves, trabalhadora rural e sindicalista brasileira, assassinada em agosto de 1983.

Para Sandra, assumir a postura feminista é uma necessidade, e ela identifica o machismo como uma consequência intrínseca do sistema capitalista. Diante disso, Sandra enxerga como impossível dissociar a luta das mulheres da luta mais ampla da classe trabalhadora. Ela percebe uma interconexão essencial entre a busca pela igualdade de gênero e a luta contra as injustiças inerentes ao capitalismo.

*Olha, eu luto muito, sabe. Eu luto muito, contra o machismo e eu acho que eu preciso ser feminista. A minha sobrevivência, a sobrevivência das minhas netas, depende dessa luta contra o machismo. Mas eu compreendo que o machismo é um resultado do capitalismo, do sistema que a gente vive, né. Então eu preciso de ter junto comigo o homem também pra gente lutar que é uma questão de classe né, lutar contra esse sistema né. O homem trabalhador e a mulher trabalhadora, mas eu tenho que saber me impor enquanto mulher, né. Eu não posso esperar que o homem faça a luta, eu não posso esperar que o homem lá, o presidente da associação crie um grupo de mulheres pra discutir essas questões da mulher, né (Sandra).*

Para ela, a hesitação em se autodeclarar feminista se manifesta sob outra perspectiva. O receio está ancorado na preocupação de adotar a identidade feminista e, ao mesmo tempo, perpetuar comportamentos machistas, como a reprodução de estereótipos relacionados ao papel tradicional da mulher ao cuidado. Contudo, é a consciência dessas possíveis contradições que a torna crítica em relação a essa questão.

*[...] às vezes eu tenho muito medo de falar que eu sou feminista [...], Eu acho que eu sou machista, por exemplo. Tem hora que eu prefiro, ao invés de eu brigar com meu marido pra ele fazer as tarefas de casa, que é dele também, eu vou e faço porque aí eu fico livre, eu vejo a casa limpa, eu vejo a roupa limpa, sabe. Mas eu acho que não é isso que me faz ser menos feminista não (Sandra).*

A reflexão crítica sobre o papel da mulher na família e na comunidade também se destaca no discurso de Adélia. Ela compartilha que sua mãe foi submissa ao pai ao longo de toda a vida, enfrentando um ambiente marcado pelo machismo. Como mencionado anteriormente, o pai se opunha ao desejo de Adélia de estudar também pelo fato de ser mulher. Essa recusa paterna foi o que motivou o surgimento de um questionamento em Adélia: "Por que mulher não pode estudar?". Atualmente, ela compreende que, para

muitos homens, a educação é percebida como uma via para as mulheres conquistarem independência em relação aos maridos, considerando a instrução como um meio de emancipação para aquelas que foram historicamente confinadas ao ambiente doméstico.

*[...] minha infância foi muito violada, eu não tinha tempo de brincar nem nada, então o que eu queria na minha vida era estudar e ele falava pra mim que gente pobre não estudava, filha de pobre nova não estudava e quando eu lembro dessa frase aí que eu quero estudar mesmo [...] Depois que eu comecei a entender que era tipo uma forma de machismo, que tudo ali tinha que ser do jeito dele. Eu fui embora de casa com 14 anos pra morar no serviço pra poder estudar [...] Então comecei a observar que isso era uma forma de machismo, que mulher era vista assim só pra cuidar de casa, que mulher não pode trabalhar na roça [...] (Adélia).*

A persistência da submissão das mulheres aos maridos e sua limitação ao ambiente doméstico continuam a ser desafios presentes nas comunidades rurais, mesmo nos dias atuais. Sandra observa que o machismo ainda é notável no campo, apesar de vir de uma comunidade com uma história marcante de luta pela terra e uma forte presença dos movimentos sociais. As formas de violência enfrentadas pelas mulheres vão além do aspecto físico, manifestando-se na sobrecarga de trabalho a que são submetidas, na dificuldade de participação política nos movimentos, dado que frequentemente os homens se envolvem enquanto as mulheres permanecem em casa. Sua fala evidencia claramente essa percepção.

*[...]o casal vai trabalhar junto na horta, na roça, no que for, hora que chega em casa o homem vai tomar banho sossegar e a mulher vai fazer suas tarefas... as suas não, as tarefas domésticas, e o homem acha que tá normal isso, né. A gente vê, nós tivemos uma batalha pra gente conseguir um segundo endereço da escola estadual lá dentro do assentamento pra EJA, e a gente via que era mais homens do que mulheres, porquê? Porque os homens preferiam eles ir pra escola e as mulheres ficarem em casa, porque.. ‘Ah, ela tá cansada’. Às vezes a gente faz uma reunião [...] chama o pessoal pra discutir[...] e aí vai mais homens na reunião, aí a gente pergunta ‘porque que a fulana não veio?’ ‘ah, ela ficou lá lavando roupa’ sabe... os homens acham, eles tem tempo pra tirar pra eles irem na reunião, porque lá teve uma época de ter assembleia todo primeiro domingo do mês [...], aí tinham mulheres, tem participação de muitas mulheres, mas você sentia falta da esposa do fulano que não tava lá porque ele veio, né. Então você percebe isso. Aqui dentro da universidade também tem muito, às vezes meio velado, mas você percebe, Não sei, talvez não saberia te identificar agora assim como que é que eu vejo (Sandra).*

Depois de ouvir a resposta de Sandra, Adélia reflete e acrescenta, destacando que observa a mesma dinâmica em sua comunidade. Ela aponta que são os homens que lideram as atividades que demandam maior esforço físico, ressaltando que essa prática não parece ser uma forma de proteção às mulheres, mas sim uma maneira de reforçar uma suposta masculinidade associada à força. Um aspecto notável em seu relato é quando menciona a mudança na distribuição das tarefas domésticas, que eram predominantemente atribuídas às mulheres, e destaca que essa dinâmica mudou quando iniciou sua graduação.

*[...] lá na minha casa, uns anos atrás tinha, [...] depois que eu entrei na faculdade [...] eu comecei a deixar as coisas e procurar mais fazer as coisas da faculdade, aí que começou a todo mundo andar. Aí chego lá ele lava roupa, faz uma coisa, faz outra, é onde que sobra algum tempo pra eu fazer outras coisas né. Então assim, eu acho que tem que trabalhar tudo junto [...]* (Adélia).

Nestas falas, percebemos que as mulheres ainda cumprem papéis que são invisibilizados na produção da terra sofrendo todo tipo de opressão de classe e gênero, típicos do sistema patriarcal e capitalista que também se reflete na produção de alimentos. A divisão de trabalho por meio do sexo, cumpre ainda nos dias de hoje formas de disciplinar e estabilizar a força de trabalho e reforçando os papéis de gênero no campo (Jahn, Santos e Rodrigues, 2020).

Assim, os feminismos que essas mulheres expressam são de luta diária na prática e não ideológicos, são plurais porque não respondem a uma pauta única e especificamente feminina, são instáveis na medida em que escolhem ora uma luta mais coletiva, de classe, ora outra.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender e estabelecer as relações existentes entre gênero, formação de professores de Ciências e Matemática e Educação do Campo nas trajetórias formativas de cinco mulheres estudantes e egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Por meio das entrevistas realizadas foi possível compreender suas trajetórias escolares e não-escolares, bem como características de sua condição nas atividades produtivas no/do campo, as escolhas para o curso superior e os desafios enfrentados por elas.

Pudemos perceber, de maneira geral, que as trajetórias formativas das mulheres estudantes e egressas da Licenciatura em Educação do Campo na UFTM apresentam características semelhantes. No que diz respeito às dificuldades de acesso à escola, falta de transporte e professores qualificados para atuar com a educação do campo, elas apresentaram dificuldades que se estendem durante toda a vida escolar. Apesar das dificuldades, o que fica evidente nas entrevistas é que todas sempre tiveram o desejo de estudar, apoiadas ou não pela família, seguindo por caminhos sinuosos até o ingresso no ensino superior.

No âmbito do acesso e permanência ao ensino superior, as dificuldades apresentadas vão desde questões burocráticas de ingresso no curso, dificuldades de deslocamento para Uberaba e permanência na cidade durante o período do Tempo Escola, até discriminação sofrida dentro e fora da universidade por serem do campo. Mesmo com essas dificuldades de deslocamento e permanência, na fala das participantes fica claro a importância da Alternância para o ingresso ao Ensino Superior, uma vez que as mulheres estão mais sujeitas a ocuparem o papel de cuidadoras no espaço doméstico e familiar. Portanto, para muitas delas, a Pedagogia da Alternância possibilita se afastarem de suas residências por um curto período de tempo.

Com relação às discriminações sofridas durante a vida escolar, elas relataram desde violências institucionais, como falta de políticas públicas voltadas para a população rural que atendesse às demandas educacionais e sociais desses sujeitos, até violências simbólicas de expectativas de gênero e classe experienciadas em diferentes espaços. Entendemos o gênero e a classe social como marcadores sociais que se sobrepõem e interseccionam, sendo lidos de maneira diferente dependendo do lugar, do período, da idade, da condição social dessas mulheres.

Assim, a análise dessas trajetórias formativas evidencia não apenas as adversidades superadas, mas também a resiliência, determinação e a importância de abordagens educacionais que levem em consideração as particularidades das vidas dessas mulheres, buscando promover a equidade e a inclusão no ambiente acadêmico e na sociedade em geral. Essas mulheres estão se formando e podem vir a atuar como professoras de Ciências e Matemática em escolas rurais, com um olhar mais sensível para as especificidades das populações camponesas, entendendo as práticas e saberes para além do conhecimento científico eurocêntrico, reconhecendo as violências as quais estão sujeitos.

Além disso, a sensibilidade do gênero na formação de professores do campo, tanto homens quanto mulheres, é crucial para garantir práticas educacionais que promovam a igualdade de gênero e o respeito entre as dinâmicas culturais particulares. Se o espaço rural tem se mostrado lugar de perpetuação das relações desiguais entre os gêneros na sociedade brasileira nos últimos anos, com questões particulares das do ambiente urbano, é papel de toda sociedade e de toda comunidade reconhecer e combater essas discriminações.

Percebemos que a Educação do Campo na UFTM como um espaço fértil para as discussões acerca das questões de gênero e discriminações, da formação de professores de ciências e matemática, e da educação do campo entre discentes, docentes e comunidade acadêmica, que também desempenham um papel significativo na opressão desses estudantes. Ações de conscientização, crítica e debate vem ocorrendo na medida em que observamos ações pontuais ocorridas no curso tais como: roda de conversa das mulheres onde elas puderam expor com mais liberdade inquietações, angústias e inseguranças em um ambiente seguro e acolhedor. Ação que foi interrompida por ocasião da pandemia de Covid-19 e ainda precisa ser retomada. Também se observa o tratamento das questões de gênero de modo pontual em disciplinas da grade curricular como: Direitos Humanos e Gênero e Sexualidade.

Portanto, quando pensamos nas questões de gênero, formação de professores de ciências e matemática e educação do campo que cortam a trajetória formativa dessas mulheres precisamos compreender que se interrelacionam intrinsecamente como parte da luta dos povos do campo por direitos. Além disso, não é possível dissociar a condição de ser mulher e camponesa do existir como sujeito. A existência dessas mulheres é constantemente moldada e delineada por esses fatores, visto que nossa sociedade se

estrutura sobre dicotomias e hierarquias. Conseqüentemente, toda uma existência se condiciona e se limita com base nessas estruturas.

O que pode diferenciar as experiências e percepções dessas mulheres é, talvez, a consciência que adquirem dessas barreiras. Um exemplo claro disso é o relato de Elena, que menciona que seu pai a proibiu de estudar. Na época, ela não se opôs a essa decisão paterna, mas afirma que, se fosse hoje, teria enfrentado essa imposição. Esse tipo de tomada de consciência por parte dessas mulheres, muitas vezes mediada pela educação, é crucial para entendermos suas trajetórias.

A educação desempenha um papel fundamental nesse processo de tomada de consciência. Através dela, as mulheres conseguem identificar e compreender as limitações impostas a elas pela sociedade. A LECampo tem um papel significativo na formação dessas mulheres, uma vez que proporciona ferramentas específicas para atender às demandas e realidades do contexto camponês, contribuindo para o empoderamento e a valorização de suas identidades e culturas. Além disso, outros espaços de formação, como sindicatos, associações e coletivos, também desempenham um papel crucial ao proporcionar espaços de debate, troca de experiências e fortalecimento coletivo.

Em suma, a pesquisa nos aponta para a importância da educação, em particular da Licenciatura em Educação do Campo, e de outros espaços de formação na promoção do empoderamento e da tomada de consciência dessas mulheres camponesas. Através desses espaços, elas são capazes de reconhecer, enfrentar e transformar as limitações impostas, reafirmando sua capacidade de superação e transformação das condições que as circundam.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Itamara; JESUS, Cleidineide Pereira de. Feminismo camponês e popular: uma abordagem antirracista. In: MEZADRI, A. M; CIMA, J. I.; TABORDA, N. W.; GASPARETO, S. A. K.; COLLET, Z. (Org.). **Feminismo camponês popular: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas**. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

ALVES, Andréia A. A.; NONATO, Eunice M. N. A Política Pública do PROCAMPO: A experiência de um grupo de mulheres na formação na Licenciatura em Educação do Campo. **ReDiPe: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, Marambá – PA, v. 2, n. 2, p. 324-338, jul.-dez. 2020.

AMORIM, Elisângela Santos de. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina - MA**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

BARBOSA, Geovane dos Santos; LAGE, Allene Carvalho. Reflexões sobre o movimento feminista na América Latina. **Revista Lugares de Educação**, v. 5, n. 11, p. 92 - 103. Bananeiras - PB, 2015.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1827.

BRASIL, Ministério da Cultura. **188 anos da Revolta dos Malês**. 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/188-anos-da-revolta-dos-males>>. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Programa Nacional de Documentação da Trabalhadora Rural**. 2010. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/mulheres-do-campo-e-da-floresta/mulheres-rurais/area-rural/programa-nacional-de-documentacao-da-trabalhadora-rural>>. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

BRECH, Christina. O “Dilema Tortines” das mulheres na matemática. **Matemática Universitária**, nº 54. São Paulo, 2013.

CAVALARI, Mariana F. Mulheres matemáticas: presença feminina na docência no Ensino Superior de Matemática das Universidades Estaduais Paulistas - Brasil. **Revista Brasileira de História da Matemática**, vol. 10, no. 19, pág.89-102. Itajubá, 2010.

CONTE, Isaura Isabel. **Aprendizados da luta - Mulheres camponesas do Brasil e Indígenas do México**. 1ª ed. 2018.

COSTA, Thais de Souza. **A participação das mulheres nos cursos de exatas na Universidade Federal do Triângulo Mineiro**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima da. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção–RBSE**, v. 8, n. 24, p. 738-757, 2009.

CURIEL, O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, H. B. de. (Org). **Pensamento Feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 120-139.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno N. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul.-set., 2017.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Tradução de Letícia Mei. São Paulo: Ubu editora, 2022.

FERRARO, Alceu R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set.-dez., 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 20 dez. 2023.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.; SOUZA, Maria Celeste R. F. **Relações de gênero, Educação Matemática e discurso** - Enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2010.

FONTANA, M.; PROENÇA, A. O.; BATISTA, I. L. Questões de gênero feminino e formação docente na pós graduação em Educação Científica e Matemática no Brasil. **VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)**, 2019. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiecem/arquivos/EBOOK%20CONEDU%202019%20-%20Teses%20e%20Dissertacoes.pdf>>. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

FROES, Livia Tavares Mendes. **Mulheres do Campo no Ensino Superior: percursos sociais de estudantes no curso de licenciatura em educação do campo na UFMG**. Tese (Doutorado) – Doutorado em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

\_\_\_\_\_. Livia. Mulheres do Campo na Universidade: percepções e vivências numa licentura em educação do campo. **Áltera**, João Pessoa, nº 16, 2023, p. 1-28. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/altera/article/view/66842/38555>>

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Micheli S. N. **Gênero e Formação Docente**: Análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Tradução Bhuvi Libanio. 10ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAHN, E. F.; SANTOS, G.R.; RODRIGUES, S. M.R. Economia feminista e as mulheres camponesas. In: MEZADRI, A. M; CIMA, J. I.; TABORDA, N. W.; GASPARETO, S. A. K.; COLLET, Z. (Org.). **Feminismo camponês popular**: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Outras Expressões, 2020, p. 133-144.

LORENZONI, Carmen; SEIBERT, Iridiani G.; COLLET, Zenaide. Movimento de Mulheres Camponesas: veredas de muitas histórias. In: MEZADRI, A. M; CIMA, J. I.; TABORDA, N. W.; GASPARETO, S. A. K.; COLLET, Z. (Org.). **Feminismo camponês popular**: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LUGONES, María. **Colonialidade e gênero**. Tabula Rasa. Bogotá. Nº 9: 73-101, jul-dez, 2008.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. **La manzana de la discordia**, v. 6, n. 2, pp. 105-119, 2011.

MATOS, Marlise. A quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. **Anais**. 38º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2014.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun. 2010.

MENEZES, M. B.; SOUZA, A. M. F. L. Escolas marcadas pelo gênero - Sobre o ingresso de jovens mulheres e homens nos cursos de graduação da área de exatas na UFBA. **Anais**. Seminário Internacional Enlucando Sexualidades, Salvador, 2013.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, nº 94, junho/2017.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. 1ª ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

MOHANTY, Chandra Talpade. **Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses**. *Boundary 2*, vol. 12/13, 1984, p. 333–358.

MOURA, Nayara A. A primeira onda feminista no Brasil: uma análise a partir do jornal “A Família” do século XIX (1888-1894). **Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, Recife, v. 2, n. 2, 2018, pp. 62-86.

MOVIMENTO de Mulheres Camponesas do Brasil. Construção das camponesas. Disponível em: <<https://mmcbrasil.org/construcao-das-camponesas/>>. Acesso em: 22 de dez. de 2023.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **183 anos da Sabinada**: luta por uma República Bahiense livre e independente. 2020. Disponível em: <<https://mst.org.br/2020/11/06/183-anos-da-sabinada-luta-por-uma-republica-bahiense-livre-e-independente/>>. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

MUNARINI, Ana Elsa; CINELLI, Catiane; CORDEIRO, Rosângela P. A luta das mulheres camponesas: da invisibilidade para sujeitos de direito. In: MEZADRI, A. M.; CIMA, J. I.; TABORDA, N. W.; GASPARETO, S. A. K.; COLLET, Z. (Org.). **Feminismo camponês popular**: reflexões a partir de experiências no Movimento de Mulheres Camponesas. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: DE HOLLANDA, H. B. (org). **Pensamento Feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 84-95.

OYEWÙMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAULA, Mayara Almeida de. Experiências e percepções: relatos sobre vivências das mulheres negras na cidade de Maceió-AL. **Revista Metamorfose**, vol. 4, nº 4, jun de 2020, p. 88-98.

PAULINO, M. I. **Mulheres rurais**: quatro décadas de diálogo. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.

PEREZ, Olívia C.; RICOLDI, Arlete M. A Quarta Onda Feminista: Interseccional, digital e coletiva. **Anais. X Congresso Latino-americano de Ciência Política (ALACIP)**, jul.-ago. 2019.

PERIPOLLI, O. J.; ZOIA, A. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Mato Grosso, v. 1, n. 2, p. 188-202, jul.-dez. 2011.

PERROT, Michelle. Ecos de uma história silenciosa das mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 1, jan.-abr., 2008.

PINTO, Céli R. J. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (orgs). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.  
PINTO, Céli Regina J. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Céli Regina J. Feminismo, História e Poder. **Revista Sociol. Política**, v. 18, n.36, p. 15-23, 2010.

PRSYBYCIEM, M. M.; SANTOS, A. P.; VIER, R. F. S.; SILVEIRA, R. M. C. F. Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis, v. 3, n. 4, p. 1268-1293, set.-dez. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REZENDE, D. T.; QUIRINO, R. Mulheres na Ciência e Tecnologia – Porque tão poucas? **Seminário Internacional de Gênero e 13th Woman's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Flávia. Voto: um direito ainda não assegurado para mulheres negras. **Alma Preta**: jornalismo preto livre. 24 de Fevereiro 2021. Política. Disponível em: <<https://almapreta.com/sessao/politica/voto-feminino-negras> >. Acesso em: 22 de ago. de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte. MG: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo**: alternância ou alternâncias? Curitiba, PR: CRV, 2012

SOUZA, C. A. S.; et al. Gênero, migração e trabalho temporário: vidas em trânsito pelas lavouras de café do Sul de Minas Gerais. **XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores**: velhos e novos desafios. Florianópolis, SC, 2015.

TABAK, Fanny. **O Laboratório de Pandora**: estudos sobre a ciência no feminino. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TADESCHI, Losandro A. O uso da categoria gênero na história das mulheres camponesas: uma ferramenta necessária. In: MENEGAT, Alzira S; TEDESCHI, Losandro A.; FARIAS, Marisa de F. L. de. **Educação, Relações de Gênero e Movimentos sociais**: um diálogo necessário. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009.

UFTM. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Uberaba: UFTM, 2023.

VALADÃO, Franciele Aparecida. As mulheres na Educação do Campo transformando o território do pontal do Paranapanema: estudo sobre a participação das militantes do MST no PRONERA. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória, 2014.  
VENTURINI, A. C. A presença das mulheres nas universidades brasileiras: um panorama de desigualdade. **Seminário Internacional de Gênero e 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

VERGÈS, Françoise. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.  
YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Bookman, 2016, p.3-42.

**APÊNDICE A – Roteiro de Entrevistas**

- 1- Fale um pouco sobre você, quem é, onde e com quem vive, quais atividades você exerce.
- 2- Que outras atividades você exerce além dos cuidados em casa?
- 3- Conte um pouco da sua vida escolar. Como foi o acesso à escola? Você teve alguma dificuldade para conseguir estudar?
- 4- Como você chegou à universidade? Quais são seus sonhos e planos com a graduação? O que te motivou a escolher a área das ciências ou da matemática?
- 5- Fora da escola, que outros espaços você considera que te formaram como mulher e possibilitaram aprendizados?
- 6- Você participa ou participou de algum movimento, grupo, associação? Qual? Conte um pouco sobre sua participação lá. Há outras mulheres nestes espaços? Como é a participação delas?
- 7- Como se dá a participação das mulheres nos espaços decisórios da comunidade? Elas participam? Como?
- 8- Você já sofreu algum tipo de preconceito/discriminação por ser mulher, devido a sua cor/raça/condição social?
- 9- Para você, quais as dificuldades de ser mulher no seu contexto?
- 10- Já sofreu ou sofre alguma dificuldade por ser mulher ao exercer atividades de trabalho na lida com o campo? Exemplo diferença salarial, valorização, etc.?
- 11- E para fazer a graduação, teve algum impedimento por ter que se deslocar da cidade, ficar longe da família e dos filhos? Como lidou com a situação?
- 12- Você acha que existe muito machismo no campo? Você ou alguma conhecida já vivenciou alguma situação, como foi? Como as mulheres lidam com isso?
- 13- Você acha que existe machismo na universidade? Você ou alguma conhecida já vivenciou alguma situação, como foi? Como as mulheres lidam com isso?
- 14- Quais são os aprendizados de ser mulher do campo?
- 15- Para você, qual o papel da mulher do campo na educação do campo?
- 16- Você se considera feminista?
- 17- Gostaria de acrescentar algo sobre o que a gente conversou que não foi perguntado?

**ANEXO A – TCLE****TÍTULO DA PESQUISA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE MULHERES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFTM**

Convidamos você a participar da pesquisa: **Trajetórias formativas de mulheres do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM**. O objetivo desta pesquisa é identificar as características apresentadas nas trajetórias formativas das mulheres estudantes e egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Sua participação é importante, pois nos permitirá compreender melhor as relações entre gênero, formação de professores de ciências e matemática e educação do campo. Caso aceite participar desta pesquisa será necessário responder a uma entrevista, onde sua voz será gravada. Na entrevista você responderá a perguntas sobre sua trajetória escolar até o ingresso no LECampo/UFTM, as dificuldades apresentadas no curso e a motivação para escolha da área de habilitação e dependerá de cerca de 1 hora do seu tempo. As entrevistas serão na data, local e horário de sua preferência.

Devido ao contexto pandêmico de COVID-19, adotaremos medidas de segurança sanitária para nossa conversa, como distanciamento mínimo de 2 metros entre nós, uso obrigatório de máscaras individuais e álcool antes de manusear canetas e papéis. Caso na data da entrevista as pesquisadoras e/ou você, nossa entrevistada apresente qualquer sintoma ou tenha confirmação de quadro de COVID-19 nossa pesquisa será remarcada em data oportuna.

Os riscos desta pesquisa são a divulgação de seu nome durante o processo de análise das entrevistas, mas será tomado todo o cuidado, pois adotaremos códigos para que você não seja identificada. Você poderá sentir também algum desconforto no uso do gravador de voz, caso esse desconforto persista, a pesquisadora procederá apenas à escrita da entrevista, sem gravação.

Espera-se que de sua participação na pesquisa possamos compreender os impactos do curso para as mulheres egressas e discentes, os caminhos percorridos até a escolha do curso e as dificuldades apresentadas durante suas trajetórias formativas.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio das pesquisadoras do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você

não terá nenhum gasto por participar nesse estudo. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificada neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade.

Contato dos pesquisadores:

**Pesquisador(es):**

Nome: Verônica Klepka

E-mail: [veronicaklepka@gmail.com](mailto:veronicaklepka@gmail.com)

Nome: Thais de Souza Costa

E-mail: [thaiscosta-@live.com](mailto:thaiscosta-@live.com)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6776, ou no endereço Rua Madre Maria José, 122, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30 e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO**

TÍTULO DA PESQUISA: **TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DAS MULHERES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFTM**

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará em nenhum prejuízo da minha parte. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo: **Trajetórias formativas de mulheres do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFTM** e receberei uma via assinada deste documento.

Uberaba, ...../ ...../.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Profa. Verônica Klepka

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador assistente

Thais de Souza Costa