

Entre lutas e saberes: educação popular, decolonialidade de gênero e as histórias de mulheres do campo no ensino superior

Between Fights and Knowledge: Popular Education, Gender Decoloniality and the Stories of Women from the Countryside in Higher Education

Aline Praxedes Araújo*

Severino Bezerra da Silva**

Kamila Karine dos Santos Wanderley***

RESUMO

Este artigo analisa as práticas educativas das egressas do curso de Pedagogia do Pronera na Universidade Federal da Paraíba, em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (2015-2019). Focando as narrativas biográficas, investiga como as experiências no ensino superior influenciaram as formações profissionais e pessoais das egressas. No campo teórico, centramos nossas análises na Educação Popular e no debate decolonial de gênero. Dialogamos com autoras e autores como Brandão (1994), Freire (2018), Lugones (2014), Mejía (1994), entre outras e outros. Os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica e documental e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que o acesso e a permanência no ensino superior para mulheres camponesas resultaram no fortalecimento de sua identidade campo-

ABSTRACT

This paper analyses the educational practices of the graduates of the Pronera Pedagogy Course at the Universidade Federal da Paraíba in partnership with the Comissão Pastoral da Terra (2015-2019). Focusing on biographical narratives, and investigating how experiences in higher education influenced professional and personal formations of graduates, we focus our analysis on theories about popular education and the decolonial gender debate. We dialogue with authors such as Brandão (1994), Freire (2018), Lugones (2014), and Mejía (1994), among others. Methodological procedures include bibliographic and documentary research and semi-structured interviews. The results indicate that access and permanence in higher education for peasant women strengthened their peasant identity. In the

* Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. alinepraxedes3@outlook.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-7781-1560>>>

** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. severinobsilva@uol.com.br <<https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>>

*** Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. kamilakarinesw@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-9528-5253>>

nesa. No tocante ao contexto profissional, observamos educadoras comprometidas com uma Educação do Campo pública e de qualidade.

Palavras-chave: Educação do campo; Mulheres camponesas; Narrativas biográficas.

professional context, we observe educators committed to a public and quality education.

Keywords: Rural Education; Peasant Women; Biographical Narratives.

O presente artigo é fruto da pesquisa de doutorado de uma das autoras do texto, portanto alguns recortes foram realizados a fim de compartilharmos com a comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral os resultados conquistados.¹ Partindo da nossa condição de professoras e professor de História, buscamos refletir acerca das práticas educativas advindas das experiências de Educação Popular vivenciadas pelas egressas do segundo curso de Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), desenvolvido entre os anos de 2015 e 2019, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Centro de Educação, que ocorreu em parceria com a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

O estudo que possibilitou a construção deste artigo se concentrou no uso das narrativas biográficas das egressas que participaram na condição de colaboradoras para a pesquisa.² Também teve como objetivo analisar as experiências educacionais apresentadas pelas egressas do curso de Pedagogia Pronera/UFPB, por meio de suas narrativas biográficas. Nosso intuito é compreender como os processos formativos decorrentes dessa experiência de Educação do Campo a nível de ensino superior contribuíram para a formação profissional e pessoal das egressas.

O trabalho investigativo que lida com a narrativa sobre história de vida propicia a valorização das experiências e do olhar subjetivo de uma pessoa que elege uma série de acontecimentos considerados importantes para a própria história. Esses acontecimentos nem sempre seguem uma ordem cronológica, mas são selecionados por trazerem sentido aos rumos tomados ao longo da vida (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020). As colaboradoras de nossa pesquisa aceitaram o desafio de contar suas histórias para nós. A partir desses relatos, direcionamos nossa atenção para suas aprendizagens educacionais e suas experiências enquanto mulheres camponesas.

Na busca das contribuições, executamos uma escuta atenta das narrativas à luz da decolonialidade de gênero, em que orientamos nossa pesquisa para

investigar os âmbitos do poder, do ser e do saber na *vida vivida* das egressas. Partimos do princípio proposto por María Lugones (2014) acerca da percepção das interações íntimas e cotidianas que resistem à diferença colonial. Nesse sentido, destacamos, nas narrativas biográficas das egressas, os movimentos cotidianos que refletem em ações de decolonialidade em suas vidas, ou seja, ações que rompem os papéis de gênero construídos pela colonialidade no território camponês.

Utilizamos como metodologia a História Oral, a partir dos postulados de Ferreira (2012) e de Amado e Ferreira (2006), entre outros/as autores/as, o que possibilitou a busca dos achados e as análises dos processos pesquisados. A História Oral não se limita a uma pesquisa “sobre” ou “dos” indivíduos interlocutores e/ou grupos sociais, mas estabelece uma realização “com” eles/elas, tornando-os/as protagonistas das narrativas acerca da memória de expressão oral. O depoimento oral é composto por expressões individuais e coletivas, marcadas na memória. Assim, a interpretação do pretérito, mediante as considerações sensíveis das experiências vividas individualmente, ampliam as perspectivas de compreensão dos fatos que não constam em documentos cartoriais, raros ou consagrados (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020). “Como parte de um todo, cada entrevista ganha condição de corpo e alma, pois se constitui uma realidade em si, mas também integra o projeto maior que, aliás, confere-lhe sentido coletivo” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 20).

Realizamos as entrevistas semiestruturadas de maneira virtual como uma medida protetiva para a pesquisadora, as colaboradoras e suas respectivas famílias, pois o nosso contato ocorreu durante a pandemia da Covid-19, em 2021. Por isso, agendamos previamente a nossa entrevista, a partir dos dias e horários favoráveis às nossas colaboradoras, e a pesquisadora se adaptou à realidade de cada egressa. Salientamos que as colaboradoras residem em áreas de assentamento rural e algumas apontaram dificuldade de acesso à internet e/ou à rede de telefonia móvel.

Nesse sentido, o Pronera é uma política pública de Educação do Campo resultante das ações dos movimentos sociais e sindicais do campo, e um dos seus princípios é garantir que camponesas e camponeses ocupem o latifúndio do saber. Sua criação, em 1998, é o marco da conquista de trabalhadoras e trabalhadores das áreas de reforma agrária como garantia do acesso à escolarização. O Pronera é executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária (Incra), com sede em Brasília, e possui Superintendências Regionais. Conforme o Manual de Operações do Pronera, seu objetivo é “[...] desenvolver projetos educacionais de caráter formal a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra” (BRASIL, 2016, p. 13).

O Pronera é importante para a democratização do Estado brasileiro, haja vista que é pautado na gestão democrática, participativa e compartilhada. O programa é instituído pelo Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino para as comunidades *no* campo, ou seja, aquelas que residem no território camponês e produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural por meio de práticas de plantação e cultivo da terra contrárias às procedidas pelo agronegócio, como a exploração e o desgaste da terra por monoculturas extensivas somados à utilização de adubos químicos e agrotóxicos. Ressaltamos que a Educação do Campo foi consolidada por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

A Educação do Campo é uma prerrogativa para neutralizar tais decisões extremas, pois tem por princípios o fortalecimento da identidade do campo, através da valorização do espaço rural, e sua importância social. A Educação do Campo busca romper com o paradigma do rural tradicional, visto como atrasado, e passa a valorizar a cultura local através do trabalho interdisciplinar entre História Local e organização de projetos que ofereçam o diálogo entre as habilidades e competências do currículo sistemático e a realidade de cada comunidade atendida.

Nesta pesquisa, percebemos a importância de uma educação contextualizada para o ingresso e a permanência de jovens camponesas no ensino superior. Todas as colaboradoras da pesquisa evidenciaram ao longo de suas narrativas biográficas que a Pedagogia da Alternância também foi essencial para garantir a viabilidade de seu deslocamento, especialmente ao considerar a distância e suas vivências no campo.

O segundo curso de Pedagogia Pronera/UFPA foi composto por dez mulheres e um homem. Em nossa pesquisa, realizamos entrevista com nove egressas. Não incluímos o único homem da turma por escolhermos trabalhar

a partir da decolonialidade de gênero e evidenciarmos o protagonismo feminino. As nossas colaboradoras tiveram o seu nome modificado, por isso todas são chamadas por nomes de flores e/ou plantas que elas cultivam em seu terceiro; por trabalharmos com narrativas biográficas, optamos por aplicar em nossa pesquisa os nomes que cada uma delas escolheu para se identificar. No entanto, neste artigo, realizamos um exercício reflexivo a partir de trechos das narrativas biográficas de apenas três egressas, a saber: Cacto, Jasmim e Rosa.

Assim sendo, o artigo está organizado em dois momentos, a saber: **Aproximações entre Educação Popular e Decolonialidade de Gênero**, em que refletimos acerca das bases da Educação Popular e estabelecemos um diálogo com os estudos decoloniais, especialmente no tocante à decolonialidade de gênero; **Camponesas e suas experiências no Ensino Superior: relatos sobre o curso de Pedagogia Pronera/UFPB**, no qual apresentamos o contexto social das colaboradoras da pesquisa e compartilhamos trechos de suas narrativas biográficas sobre suas experiências ao longo do curso de Pedagogia Pronera/UFPB e nos aprofundamos nos processos formativos que possibilitaram transformações nos âmbitos profissional e pessoal de suas histórias de vida.

APROXIMAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E DECOLONIALIDADE DE GÊNERO

A Educação Popular é uma teoria pedagógica social crítica, alicerçada em categorias teórico-metodológicas que constroem práticas atreladas a uma concepção epistemológica que visa uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. O primordial é compreender sua base vinculada ao processo de democratização da educação e desenvolvimento de uma consciência coletiva e crítica.

O histórico da Educação Popular está intimamente associado aos movimentos sociais populares, que são “aqueles cujas práticas político-educativas acenam para um compromisso mais efetivo com a construção de uma sociabilidade alternativa ao modelo dominante, ou seja: ao modo capitalista de organização social” (CALADO, 2007, p. 96). Dessa maneira, a Educação Popular articula a proposta de uma nova ordem social, cultural, política e epistemológica (STRECK et al., 2014).

O vínculo da Educação Popular com os movimentos sociais populares consiste na dimensão política presente em suas propostas educacionais. A

Educação Popular já esteve associada à educação pública de um povo, contudo, após 1950, ela consolida seu viés político enquanto um modelo de educação contra-hegemônica para atender às classes populares, que por muito tempo não foram assistidas pelo poder público. Seu objetivo se fundamenta não apenas em alfabetizar essas pessoas, mas também em promover a construção de uma consciência coletiva a partir da base da sociedade.

A Educação Popular emerge dessa base para a promoção do desenvolvimento crítico e da autonomia dos sujeitos por meio de projetos emancipatórios. Sua concepção pedagógica está vinculada a uma ação social atenta aos contextos históricos, políticos, sociais e culturais.

Em conexão com essa abordagem, a sensibilidade do educador e da educadora é primordial para que seja possível entender a dimensão concreta que os educandos e as educandas têm de sua própria realidade. Na condição de seres inacabados, como somos, estamos em processo contínuo de aprendizagem, especialmente ao partirmos do princípio de Paulo Freire, ao entendermos que educar não é transferir conhecimento, mas sim permitir que a educanda e o educando sejam capazes de compreender e se apropriar do conteúdo para estabelecerem a comunicação (FREIRE, 2018a).

A Educação Popular, por sua vez, está inicialmente vinculada à alfabetização de adultos das classes populares. Progressivamente, sua proposta se consolida de maneira oposta ao ensino ofertado pelo Estado para a população não regularmente educada. Dessa maneira, de acordo com o pensamento de Carlos Rodrigues Brandão (1994), uma parceria entre estudantes, intelectuais universitários, pessoas da militância partidária e grupos vinculados à Igreja Católica promove uma educação libertadora com compromisso de classe para a emancipação dos sujeitos de maneira crítica.

Ainda de acordo com Brandão (1994), a Educação Popular não se limita ao espaço escolar, mas é desenvolvida *com o povo* nos movimentos sociais populares e centros de educação e cultura a partir da década de 1960, como: o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base e o Centro Popular de Cultura. Assim, a Educação Popular é

[...] a negação de uma educação dirigida às camadas populares ser uma forma compensatória que consagra a necessidade política de manter sujeitos populares fora do alcance de uma verdadeira educação. É, portanto, a afirmação, não apenas

da possibilidade da emergência de uma educação para o povo – o que implicaria a reprodução legitimada de duas educações, condição da desigualdade –, mas da necessidade de transformação de todo o projeto de educação a partir do ponto de vista do trabalho popular. (Brandão, 1994, p. 37)

Pautado na ação-reflexão-ação, o método tinha como objetivo tornar os sujeitos conscientes de suas ações e, dessa maneira, aptos ao exercício de uma práxis transformadora. Portanto, em sua concepção, a Educação Popular visa romper com todo o tipo de mercantilização e de opressão da pessoa humana, seu pressuposto de uma educação pública não está necessariamente associado à educação estatal, justamente por sua natureza enquanto um projeto civilizatório contra-hegemônico (STRECK et al., 2014). Assim, a Educação Popular é aquela que “precisa partir da realidade cultural e social do povo para, então, compreendê-la e transformá-la” (STRECK; MORETTI apud STRECK et al., 2014, p. 41).

A Educação Popular, em seu caráter pedagógico, segue um direcionamento para uma educação que preza a emancipação humana por meio da conscientização dos sujeitos. De acordo com Conceição Paludo (2013), esse processo de conscientização no âmbito do território camponês pode acontecer mediante a denúncia das contradições do projeto de sociedade e do modelo de agricultura dominante, que impõe controle na produção de alimentos contaminados por agrotóxicos e com preços elevados, o que tem gerado fome e péssima qualidade de alimentação no mundo todo.

O enfoque epistemológico assumido por Paulo Freire prioriza a base dialética no ato educativo. A construção de uma educação libertadora condiciona educandas/os e educadoras/es a manter o diálogo para se formarem em conjunto, uma vez que as/os educadoras/es não detêm o conhecimento de maneira fechada como na educação bancária, mas promovem a reflexão em parceria com as/os educandas/os acerca do outro, do objeto a conhecer e da realidade, como um desafio para a mudança no espaço da sala de aula e a formação da sociedade por meio dos sujeitos.

Adriana Puiggrós (1994) frisa que a Educação Popular é uma posição política e político-pedagógica por assumir um compromisso com o povo latino-americano das classes populares que caracterizam os setores socialmente oprimidos pelos setores dominantes. Ainda conforme a autora, a Educação

Popular é importante para a construção de projetos nacionais e regionais que articulam estratégias com tendências transformadoras para uma sociedade democrática-popular, portanto mais justa.

Como parte do pensamento crítico latino-americano, “[...] a Educação Popular é vista como uma concepção educativa, um movimento educativo e uma corrente pedagógica” (CARRILO, 2013, p. 18). O diferencial na Educação Popular é sua intencionalidade emancipadora para o campo popular mediante a formação da consciência crítica. Na obra *Educação e mudança* (FREIRE, 2014), Paulo Freire enumera as características da consciência crítica, entre elas, destacamos: anseia por análise dos problemas sociais; reconhece que a realidade é mutável; não aceita explicações mágicas; tem abertura para constantes avaliações; evita situações de preconceito; repele toda transferência de responsabilidade e autoridade; questiona e ama o diálogo.

Dessa maneira, a observação e a avaliação da realidade são elementos imprescindíveis para a transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Contudo, as demandas do campo popular no século XXI não são as mesmas que protagonizavam as lutas da segunda metade do século XX; devido às mudanças sociais, políticas e culturais, novas questões adentram as problemáticas das classes populares.

Seguindo esse princípio, Marco Raúl Mejía (1994) propõe refletir sobre o futuro na Educação Popular. De acordo com o autor, faz-se necessário problematizar o presente para reformular a Educação Popular, pois é preciso que os/as pesquisadores/as, os movimentos sociais populares e as lideranças políticas locais atualizem suas ações e áreas de atuação. Para o autor, é preciso “aprender a desaprender” por meio da constante leitura do mundo e suas novas realidades, a fim de não incluir sempre a mesma visão e o mesmo conhecimento nas demandas, visto que não existe uma homogeneidade. Portanto, salientamos a importância do reconhecimento das diversidades do campo popular.

Desse modo, a Educação Popular é comprometida, militante, participante e libertadora, além de realizar em seu núcleo o trabalho educativo que visa realizar no horizonte da vida social. Para tanto, seu princípio operacional é na comunidade popular, enquanto seu fim estratégico é no movimento popular (BRANDÃO, 1994). O princípio da Educação Popular recusa a reprodução de uma educação eminente das classes dominantes, quando preza pela construção de uma educação do/com o povo, sua cultura e seus interesses. Para Mota

Neto (2016), tais pressupostos configuram a Educação Popular libertadora, revelando, assim, sua potencialidade decolonial.

De acordo com Mota Neto (2016), as contribuições pedagógicas, políticas, epistemológicas e sociológicas das obras de Paulo Freire e Orlando Fals Borda antecedem o debate decolonial na América Latina ao se referirem às teorias práticas de formação humana, que denotam a capacitação das classes populares contra a opressão ocasionada pela modernidade/colonialidade em busca de sua emancipação.

Desse modo, estabelecemos um diálogo com os estudos decoloniais, pois buscamos romper com a produção do conhecimento difundida pelo colonialismo. Salientamos que o colonialismo histórico se configura como o contexto histórico do processo de colonização de Abya Yala. No entanto, as amarras coloniais permanecem em nossa contemporaneidade por meio da transfiguração do poder hegemônico que oprime os sujeitos subalternizados através do racismo, da xenofobia e do epistemicídio, por exemplo.

Ao trazermos essa discussão para o campo acadêmico, buscamos romper com a colonialidade e o eurocentrismo impregnados nas universidades, consequentemente também presentes na produção do conhecimento científico brasileiro e latino-americano. Concordamos com Mota Neto e Lima (2021) sobre a urgência em desenvolver pesquisas com abordagem decolonial na área de Educação, a fim de compartilhar acerca de sabedorias e experiências advindas de grupos historicamente excluídos dos espaços formais de produção do conhecimento, além de compreender as diversas formas de opressão que atingiram o *poder*, o *saber* e o *ser* nas sociedades colonizadas.

Para entendermos melhor o debate acerca da decolonialidade, especialmente no tocante ao recorte de gênero, apresentamos a seguir as principais autoras e autores que alicerçam o nosso repertório teórico sobre a temática. Entre tantas possibilidades para promovermos uma pesquisa numa abordagem decolonial, optamos por trabalhar com a decolonialidade de gênero.

Os estudos decoloniais são decorrentes das investigações promovidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade da década de 1990, cujos principais representantes são Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh e María Lugones (SANTOS, 2019). O pensamento decolonial vislumbra novas perspectivas de sociedade e de sociabilidade ao pensar com o “outro” para mudar o local, uma vez que, ao mudar o local, é possível mudar o

global. O pensamento decolonial segue contra a ideia de totalidade/universalidade empregada pela colonialidade, enquanto visa à construção da pluriuniversalidade (MIGNOLO, 2008).

O processo de dominação e hierarquização do poder hegemônico se expandiu para todas as interfaces das relações sociais, de maneira que também afetou as relações sexuais de dominação. Partindo desse princípio, María Lugones (2020) investiga a formação do patriarcado ocidental a partir da colonialidade de gênero, estrutura que marginalizou a condição feminina. Sua crítica circunda a interseção de raça/classe/sexualidade/gênero para entender o lugar social de inferioridade que foi historicamente construído para as mulheres. A autora propõe uma luta feminista decolonial, justamente para romper com os estigmas da colonialidade e do patriarcado. Lugones amplia a análise de Aníbal Quijano acerca da colonialidade no tocante ao debate de gênero. A autora reconhece o trabalho de Quijano sobre a colonialidade do poder. Contudo, ela vê o estudo do autor na condição de insuficiência para o entendimento sobre a questão de gênero, tendo em vista sua compreensão do sexo hiperbiologizado.

Para a realização de um Feminismo Decolonial, conforme a problemática de Curiel (2020), é preciso descolonizar a prática da pesquisa e priorizar propostas metodológicas que apreciem a participação de coletivos, organizações e comunidades de mulheres, onde tais instâncias não sejam apenas o objeto, mas sim os sujeitos da própria pesquisa mediante a valorização de experiências, memórias das antepassadas e processos de lutas que busquem a transformação social.

Em razão disso, trabalharemos em parceria com as colaboradoras da nossa pesquisa para compartilharmos uma leitura da *vida vivida* delas no tocante às experiências educativas decorrentes de sua formação no ensino superior. Ratificamos a escolha teórica da Decolonialidade de Gênero para nossa pesquisa por compreendermos que a teoria e a prática são imprescindíveis para combater as opressões do colonialismo e traçar o horizonte para a uma nova sociabilidade.

Partimos do princípio proposto por María Lugones (2014) acerca da percepção das interações íntimas e cotidianas que resistem à diferença colonial. Nesse sentido, destacamos nas narrativas biográficas das egressas os movimentos cotidianos que refletem em ações de decolonialidade em suas vidas,

ou seja, ações que rompem os papéis de gênero construídos pela colonialidade no território camponês.

A decolonialidade está atrelada à práxis. Dessa maneira, observamos que o espaço do Pronera representou, para as colaboradoras da nossa pesquisa, um território de decolonialidade por propiciar a entrada de sujeitos do campo no latifúndio do saber que foi exclusivo para as elites hegemônicas por muito tempo. O Pronera, enquanto uma política pública de educação que emerge das lutas dos povos do campo no Brasil, representa um território que pode possibilitar ampliação de repertório epistemológico, troca de experiências, qualificação de trabalhos que podem ofertar melhores condições para as comunidades camponesas, assim como a própria participação desses sujeitos para a perene construção dos saberes acadêmicos, que, por tanto tempo, foram eminentemente eurocentrados.

O Pronera é uma política pública da Educação do Campo surgida das ações dos movimentos sociais do campo, que articula seu processo educativo por meio da Educação Popular. Desenvolve-se em meio às experiências epistemológicas, pedagógicas e políticas exercidas ao longo da vida de Paulo Freire e de demais educadoras e educadores que somaram ao longo da trajetória. Portanto, a Educação do Campo faz parte das pedagogias críticas que estão voltadas para a emancipação humana em favor da justiça social.

Seguimos os pressupostos de Arfuch (2010), autora que discorre acerca da complexidade das narrativas pessoais, haja vista que é necessário compreender os diversos contextos que permeiam as singularidades do existir. Desse modo, as narrativas biográficas das egressas nos possibilitaram tecer as tramas sociais, pessoais e educacionais, o que nos permitiu construir um perfil das experiências vividas no âmbito do ensino superior. Contudo, consideramos as particularidades das reflexões acerca do mundo e de si próprias mediante o diálogo entre os vieses teóricos, políticos e metodológicos de suas práticas de Educação Popular.

Para as nossas colaboradoras, ao pensarem em si mesmas e conviver com outras companheiras que têm experiências semelhantes em sua trajetória de vida no campo, elas construíram laços de amizade que mantêm até hoje, além dos vínculos de militância pela terra, pela autonomia financeira de outras mulheres camponesas e o direito à Educação do Campo. Esses são elementos que conduzem à releitura da construção sociocultural do gênero, em que há forta-

lecimento de sua identidade enquanto mulher camponesa através de suas lutas por justiça e autonomia que visam à ruptura dos traços de colonialismo presentes no território camponês.

Tais traços, algumas vezes, na vida de mulheres do campo, apresentam-se na figura do marido autoritário, do pai controlador ou mesmo nas amarras advindas da exclusividade da realização do trabalho doméstico, do cuidado dos filhos e do trabalho na roça. Contudo, a valorização dos saberes ancestrais, a produção e o consumo de alimentos saudáveis e o envolvimento com a agroecologia formam circunstâncias que atendem aos princípios da decolonialidade de gênero.

Para compreendermos melhor as vicissitudes dessas atrizes sociais, trabalhamos com suas construções biográficas. Portanto, seguimos para o próximo tópico de discussão, a fim de apresentar seus relatos no Ensino Superior.

CAMPONESAS E SUAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR: RELATOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA PRONERA/UFPB

[...] essa identidade de camponesa, de jovem camponesa, de ser do campo, de valorizar a minha história, não é por acaso... Tem luta. Não é só uma escolha, é uma realidade que a gente quer melhorar. (Cacto, 2022)

Reconhecemos nossas colaboradoras em suas particularidades, trajetórias, lutas e experiências. São mulheres que passaram por diversas experiências para firmarem a sua identidade camponesa. Como destaca Cacto na epígrafe, é uma luta, não é só uma escolha. Essas mulheres, ao firmarem sua identidade camponesa, enfrentaram diversas batalhas para conquistar seu espaço no Ensino Superior. No decorrer deste tópico de discussão, examinamos suas reflexões, dando ênfase à conexão entre a identidade de professora, a valorização do campo e a prática educativa. Agora, vamos conhecer um pouco do lugar social de Cacto, Jasmim e Rosa. Posteriormente, apresentaremos trechos das narrativas biográficas das egressas acerca de suas experiências ao longo do curso de Pedagogia Pronera/UFPB e como essas experiências contribuíram para sua formação humana e profissional.

Cacto tem 28 anos, nasceu em Santa Rita, Paraíba, e atualmente reside com seus pais no Assentamento Almir Muniz, em Itabaiana, Paraíba. Cacto é solteira e trabalha na agricultura e na produção de bolos caseiros. Ela é a primeira de sua família a ter um curso superior. Ela conta que se sentiu instigada a cursar Pedagogia por causa de um membro de sua comunidade que fez parte da primeira turma de Pedagogia Pronera/UFPB, pois ele é uma pessoa coerente e “militante de primeira” (Cacto, 2022).

Jasmim tem 31 anos e, desde os oito, vive com sua família no Assentamento Frei Anastácio, no município do Conde, na Paraíba. Ela reside no mesmo assentamento, hoje com seu esposo, também agricultor, e dois filhos. Jasmim é agricultora e professora e tem experiência na educação infantil, por ter trabalhado na escola do próprio assentamento. Atualmente, ela se dedica aos cuidados da casa, dos filhos e do plantio; já seu esposo trabalha nos roçados deles e de outras pessoas.

Rosa tem 27 anos, é descendente de quilombolas e mora com sua família na Comunidade Quilombola Mituaçu, no município do Conde, na Paraíba. Ela é solteira e não tem filhos. Rosa é professora e trabalha como gestora na escola da sua comunidade, onde desenvolve projetos educativos que promovem a valorização da identidade quilombola. Ela destaca que sua mãe é agricultora e pescadora e que, sempre que consegue conciliar o tempo, ainda auxilia a mãe no cultivo e no trabalho em feiras livres.

DO CAMPO PARA A SALA DE AULA: OS DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR

No presente tópico de discussão, apresentamos trechos das narrativas biográficas das egressas de Pedagogia Pronera/UFPB, que contemplam as suas ponderações acerca das suas experiências ao longo do ensino superior. Cada uma das nossas colaboradoras realizou o deslocamento de suas comunidades para o município de João Pessoa, a fim de assistirem às aulas do semestre letivo que funcionou a partir da Pedagogia da Alternância.

Desse modo, houve o Tempo Escola – período de imersão em que elas ficavam em média quarenta e cinco dias no alojamento assistindo aulas de segunda a sexta, pela manhã e à tarde, às vezes aos sábados e aos domingos também – e o Tempo Comunidade – período em que elas retornavam ao

assentamento com um cronograma de atividades para realizarem, que eram correspondentes aos conteúdos estudados durante o Tempo Escola.

Por apostarmos no pensamento decolonial, reconhecemos que o despertar da diversidade epistêmica é um passo significativo para um novo projeto de sociedade. Dessa maneira, acreditamos que as práticas educativas são caminhos possíveis para atravessar sociabilidades, relações de poder, além do cenário político e econômico latino-americano e brasileiro, por meio das ações promovidas pelos sujeitos que seguem a linha do pensamento decolonial e agem contra as opressões decorrentes da modernidade/colonialidade. Para tanto, consideramos que as práticas educativas não se restringem ao âmbito escolar/acadêmico, mas circunscrevem as sociabilidades e movimentam a dinâmica social e a formação humana.

As práticas educativas mencionadas por nossas colaboradoras vão além do espaço e da temporalidade do curso de Pedagogia Pronera/UFPB, pois também são vivências que contribuíram e continuam a contribuir com as histórias de vida delas. Para Cacto, o processo formativo proporcionado mediante o repertório teórico vivido durante o curso e as experiências de convivência com as demais companheiras contribuíram para o fortalecimento da sua identidade de mulher camponesa, que está intrinsecamente conectada à sua formação humana, sua criticidade e, portanto, aos saberes e experiências que a compõem hoje.

Eu posso afirmar que eu sou uma mulher camponesa hoje que consegue, que consigo, é... entender algumas outras realidades, das outras mulheres e até mesmo sem... Até mesmo eu conseguiria mobilizar outras mulheres a ter uma percepção diferente, por conta que assim, quando a gente consegue entender e está aberta, está aberta, sem julgamento, sem ofensa, só para acolher e a partir daí desenvolver o que você se transformou em que se transformou, em mostrar uma outra opção... Eu acho que eu conseguiria ser um espelho assim, nesse, nesse ponto de vista, entende? Eu, eu não que eu esteja preparada para tudo não, viu? Estou ainda como uma mulher aprendiz, mas eu estou no processo! Acho que outras estavam onde eu estava e também podem acompanhar, entende? Eu me... eu... eu sou uma pessoa assim, que sou satisfeita com o que eu, com a minha, com meu esclarecimento... Dentro da realidade de outras mulheres que vivem presa, então, como mulher jovem, camponesa e com um olhar diferenciado para cada questão específica, eu acho que sem julgar, sem ofender, sem entender,

procurando entender. Existe alguns preconceitos assim, tipo, preconceito é comum na sociedade, mas aqui [no assentamento] também não é muito diferente e a gente percebe o afastamento de muitas pessoas de por conta dessa questão de mulher, opção sexual, sexualidade. Essas questões, assim, é muito machismo. Até eu posso dizer que é comum com o homem também, a questão da sexualidade, outras realidades, assim, que é uma dificuldade social, não é? Não é só aqui, mas a gente começaria trabalhando onde a gente alcança, não é? (Cacto, 2022)

Para Jasmim, enquanto mãe e estudante, a Pedagogia da Alternância foi fundamental para a sua manutenção no curso,

Ah, foi, foi fundamental porque, se fosse para ficar só lá, não ia, não ia ter como eu ficar lá direto o tempo todo. Esse espaço que tinha pra gente fazer a parte dos trabalhos na comunidade, em casa é... viabilizava de poder trabalhar no campo, poder, não é, cuidar da família, esse tipo de coisa assim. E também usavam a prática que a gente tinha aprendido na universidade. Podia colocar em prática dentro da comunidade. (Jasmim, 2022)

Em outro momento de sua narrativa biográfica, Jasmim diz que diversas vezes pensou em desistir, pois era muito complicado conciliar, porém ela recebeu muito apoio das colegas de curso, o que facilitou bastante todo o processo. Destacamos que, quando o curso iniciou, o seu bebê estava com um mês e quinze dias de nascido.

A Pedagogia da Alternância foi imprescindível para o ingresso e a permanência das nossas colaboradoras no curso. Desse modo, elas conseguiram desenvolver diversos conhecimentos sobre o seu lugar social. Rosa destaca que não tinha conhecimento sobre Educação do Campo, nem mesmo acerca do Pronera ou de quaisquer movimentos sociais do campo. Ela enfatiza que conheceu tudo isso através do curso. Sobre o Tempo Comunidade, Rosa diz que as atividades realizadas eram coerentes com os conteúdos estudados durante o Tempo Escola; ela destaca que seriam os momentos práticos para ampliação dos conhecimentos desenvolvidos no âmbito teórico na universidade, logo elas tinham a oportunidade de avaliar a própria comunidade e conhecê-la de maneira mais acentuada na questão educacional.

Rosa menciona que os professores do curso eram “escolhidos a dedo”, a prioridade era para professores de Educação Popular e/ou que tivessem algu-

ma experiência com movimentos sociais. Contudo, houve vezes que não foi possível conseguir professores que atendessem esses requisitos, mas mesmo assim foram boas experiências. Sobre a avaliação de Rosa acerca dos docentes do curso, ela conclui: “E assim, muito bom, acho que eu fiz ótimas amizades com alguns professores que eu tenho... Tem alguns professores que eu tenho uma relação até hoje. Então, assim, muito bons professores, professores que a gente teve, excelente” (Rosa, 2022). Todavia, no que concerne à avaliação positiva da experiência vivida ao longo do curso, Jasmim fala acerca da sua compreensão sobre o campo, hoje, conforme observamos no trecho abaixo:

Eu não me vejo em outro lugar sem ser o campo. Eu gosto de sair, gosto de passear na cidade, mas hoje eu vejo o campo como é... Uma parte da minha vida e que é possível a pessoa também ser bem sucedida no campo [...]. (Jasmim, 2022)

Cacto fala sobre a ideia que tinha acerca do campo antes do curso e como isso mudou depois,

É, é, teve sim. Teve primeiramente essa questão de identidade, aí você vai querendo uma identidade que você tinha assim, um sentido de campo, de o campo ser só lugar para plantar, sobreviver e não viver, era uma sobrevivência [...] A vida em comunidade a gente não conseguia muito ter essa questão de conversar, dialogar, falar o quer, sempre expressar sentimento, expressar é... compaixão, solidariedade e tem algumas questões assim, que a gente é muito fechado, não é? Não é que não sinta, mas a gente até sente, mas não sabe expressar, não se sabe colocar a dizer, a não ser de uma forma que você já acha que é, machucando que é ignorando, então existe esses fatores, assim que a gente vai se reeducando. E também mudando, não é? Em algumas pequenas práticas que há na comunidade, dentro da associação, a comunicação melhora, a sua visão do seu próximo, do seu vizinho, os problemas ser colocado de maneira suave não ser só atacar. Essas questões assim a gente vê que vai se reeducando e caminhando para um melhor. (Cacto, 2022)

Perguntamos a Jasmim se houve alguma mudança na sua compreensão sobre o campo após o curso. De maneira afirmativa, ela nos diz que

houve, porque antes, assim, eu pensava: Nossa, eu quero, eu quero arranjar um emprego, sair daqui, nunca mais voltar para esse lugar, que é um lugar sem

futuro, que todo mundo que mora aqui, sei lá, passa necessidade. “Hoje não, hoje eu quero permanecer, eu não me vejo em outro lugar sem ser o campo. Eu gosto de sair, gosto de passear na cidade, mas hoje eu vejo o campo como é... uma parte da minha vida e que é possível a pessoa também ser bem sucedido no campo. Não é porque você vive no campo ou trabalha com a terra que você é um miserável! A pessoa pode viver bem morando no campo, porque é do campo que vem tudo o que as outras pessoas da cidade têm, como a gente diz: Se o campo não planta, a cidade não janta!” Então, o campo é muito importante. Então, eu não me vejo fora do campo não, hoje os meus olhos para o campo são diferentes. (Jasmim, 2022)

Jasmim demonstra sua nova perspectiva acerca do campo após a realização do curso de Pedagogia Pronera/UFPB. Ela redescobriu a agricultura e o seu próprio território de identidade, num processo de valorização do lugar onde vive, o mesmo que outrora era estigmatizado pela falta de oportunidades. Silva et al. (2018), ao investigarem propostas metodológicas por meio da Pedagogia da Alternância nas experiências de três ações de extensão universitária da UFPB, relatam que os jovens participantes do curso de Residência Agrária Jovem pelo Pronera também ressignificaram sua relação com o campo e com a agricultura ao longo do curso.

Froes (2019) realizou uma pesquisa etnográfica aliada à análise da narrativa de vida de treze mulheres inscritas no curso de Licenciatura de Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e, em seus resultados, podemos observar que o ingresso no ensino superior trouxe inúmeras contribuições à vida das interlocutoras da pesquisa, nos âmbitos pessoal e profissional.

Em nossa pesquisa, assim como Froes (2019), sinalizamos a importância do aspecto profissional e pessoal como categorias primordiais de transformação na vida das nossas colaboradoras mediante suas vivências no curso de Pedagogia Pronera/UFPB. Assim sendo, seguimos para o próximo tópico de discussão a fim de acompanharmos alguns trechos de suas narrativas biográficas que contemplam tais aspectos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA PRONERA/UFPB: ASPECTOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Algumas de nossas colaboradoras não tinham vivências com movimentos sociais antes do ingresso no Pronera/UFPB. Ao longo do curso de Pedagogia, mediante a troca de experiências com outras companheiras que participavam de movimentos sociais, além das leituras e vivências, nossas colaboradoras relatam que mudaram suas percepções acerca de diversas temáticas. A título de exemplo, Cacto nos diz sobre seu entendimento acerca do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): antes do curso ela acreditava ser algo muito “forte” e “liberal”, o que gerava nela “insegurança” e até mesmo chegava a “assustar”. Contudo, após o curso, ela compreendeu a necessidade de posicionamentos mais firmes do MST sobre suas pautas, o que mudou bastante o seu posicionamento sobre o movimento e compreendeu que ela tinha preconceito, mesmo também participando da luta pela terra, que hoje é o assentamento do qual faz parte, com o apoio da CPT.

Para as colaboradoras da pesquisa, a identidade de professora veio somar com a nova concepção acerca do campo. Seguindo esse princípio, Jasmim nos fala com orgulho das suas profissões enquanto camponesa e professora. Na citação abaixo, ela destaca a importância de trabalhar na escola de maneira que sejam desenvolvidas as possibilidades de viver no/do campo e assim romper com a visão do campo como um lugar de atraso.

Como eu vejo, eu vejo como... Eu não sei como dizer isso... Em parte, como parte da minha vida, assim... É uma coisa que pra muitas pessoas de fora não é valorizada. Todo mundo quando vê as pessoas que moram no campo, uma pessoa jovem, tipo, me ver no campo... aí quando me pergunta a minha profissão, aí eu digo, sou camponesa, sou agricultora e professora. Então dizem: “Por que não falou que é só professora?” Eu digo: “Não, porque eu não sou só professora, antes de ser professora, eu fui camponesa e continuo sendo camponesa”. Quando eu não estou na escola, estou no campo. E as práticas também dentro da escola. A gente usa muito o campo de como referência para o trabalho no campo, o trabalho com a terra que a gente usa como referência, porque é uma coisa que faz parte da nossa vida. Então, uma coisa que a gente não pode deixar ou esconder. Antes a gente é... Quando falavam das pessoas que moravam no campo, via como pessoas é... que passavam necessidade e fome, e por um tempo foi, de certa

forma, mas hoje em dia é a gente já sabe um pouco dos nossos direitos, sabemos da nossa importância. Já não é mais assim, hoje tenho orgulho, é... Eu mesma tenho orgulho de morar no campo, ser camponesa, mulher, mãe, camponesa e professora. (Jasmim, 2022)

No trecho acima, observamos que Jasmim destaca sua função como professora e agricultora de maneira que ambas andam em parceria, inclusive no seu trabalho como professora, por meio de suas práticas educativas ela busca aproximar as crianças camponesas da sua realidade local através da valorização da cultura camponesa e das atividades relacionadas com a terra. Sobre a importância da terra, Batista (2007, p. 182), diz:

[...] a terra é um dos principais componentes da identidade camponesa, vista como meio de trabalho, de sobrevivência, de vida, de cultura, de felicidade, em oposição às relações capitalistas de agronegócio e do latifúndio e das relações de dominação e exploração que as caracterizam.

As práticas educativas, conforme apresentadas por Jasmim na citação anterior, são comprometidas com a “organização dos tempos, dos espaços e dos saberes que deverão ser construídos a partir da condição de cada um” (Streck et al., 2014, p. 162). Esse compromisso reforça a posição enquanto uma educadora popular, aquela que conduz o processo formativo por meio do diálogo e respeita a diversidade presente no campo, pois estabelece a troca de aprendizados com seus educandos e educandas ao se reconhecer inacabada. Ou seja, ao ensinar ela aprende e ao aprender também ensina (Freire, 2018a). De acordo com Streck et al. (2014, p. 176), o(a) educador(a) popular permanece em “movimento contínuo de buscar aprender; ensinar; lutar e transformar”.

Para Jasmim, o curso contribui em sua vida pessoal ao permitir que ela vislumbrasse possibilidades de trabalho que não a obrigassem a sair do campo, pois, antes do curso, ela acreditava que, para se manter financeiramente, seria necessário trabalhar em uma fábrica, por exemplo. Mas hoje ela compreende as possibilidades de permanecer no campo e ainda contribuir com a sua comunidade.

Ah, na minha vida pessoal contribuiu muito, não é? Porque antes, quando a gente estudava no Ensino Médio, a nossa perspectiva é terminar o Ensino Médio e

trabalhar em alguma das fábricas que tivesse por lá [próximo ao assentamento], né? Tentar conseguir um emprego lá. E depois do curso, não! A gente viu que teria outras oportunidades, não só com pedagogia, mas depois de poder fazer outros cursos, não é? Pós-graduação e tal... Aí melhorou também. Eu não achei que eu, que eu teria, que eu poderia trabalhar como professora na minha comunidade e hoje trabalho, não é? Hoje eu estou na comunidade vizinha, mas depois a gente pode voltar a trabalhar para a comunidade [...]. (Jasmim, 2022)

Partindo para outras experiências ao longo do curso de Pedagogia Prone-ra/UFPB, Rosa compartilha conosco, de maneira emocionada, seu florescer no curso.

Assim, mudou muito a minha vida, muito... Eu passei a enxergar outras coisas, eu passei a ver as coisas com outro olhar. Para você ter noção, eu cheguei na UFPB, é, eu falei até um depoimento em minha, no meu trabalho final, o que é que a mídia, tipo lá, o que está para ser bonita? Tem que ter o cabelo liso! Tem que ter isso! E eu cheguei na UFPB com cabelo liso e na metade do curso eu cortei meu cabelo, e, se não voltar, as pessoas tem que me aceitar do jeito que eu sou. As pessoas que tem que gostar de mim assim, eu tenho que me amar, independente do que as pessoas acham, porque era meio que tinha um padrão de beleza, não é? Um estereótipo. Que não, para ser bonita tem que ser assim, assim, assado. Então assim, foi muito linda a minha trajetória no curso. A minha mudança no curso, a mudança do olhar das pessoas pra mim: “Ah, pensava que você era isso. Eu pensava que você era uma patricinha, que você não sei o quê...” Era isso que eu achava que... Então, assim, eu passei por um processo de transição não só no meu cabelo, mas assim, no meu pessoal, no meu interno, eu me descobri. Então, assim, eu cheguei na minha comunidade... Meu trabalho foi lindo. No trabalho final, e aí a coordenadora do curso até disse assim: “Porque escolheu esse tema?” Eu disse: “Eu vou escolher esse tema! Foi: O que é ser quilombola: identidade e origem”. Então, assim foi essa autodescoberta, sabe? Porque aqui os jovens daqui moraram na comunidade e não sabem nada da comunidade, não sabem do que diz respeito. É ouvir uma mídia e acreditar em tudo o que dizem. Então, assim para mim foi... O meu trabalho de TCC trouxe minha história, trouxe história da minha família, trouxe história de racismo, trouxe história de aceitação, então, trouxe a história do meu povo que estava incubada. Por falta de conhecimento, talvez, as pessoas, né? Faz um pré-julgamento, as pessoas vêm com outra história. Às vezes é porque desconhece a história real, a história

verídica. Então, assim, foi incrível o curso, fez total diferença na minha vida e na vida das pessoas que me cercam de certa forma, porque não foi algo só que eu fui, não! Eu dou palestra para as meninas, eu vou conversar para levantar temas, levantar pautas, estar em ações na comunidade... mostrar o porquê da importância de tal coisa, de tal projeto. (Rosa, 2022)

Rosa ressalta que, por meio de sua participação na comunidade e juntamente com o trabalho de outras pessoas na escola em que é gestora, vem contribuindo com a formação da identidade quilombola das crianças locais. No trecho abaixo, ela menciona a valorização da autoestima das meninas:

A gente está valorizando mais a nossa cor. A gente está aceitando os nossos cabelos crespos, a aceitação dos cachos. Autoestima delas [das alunas] está elevada, elas soltam os cabelos, a gente fez um trabalho lindo em novembro do ano passado: Meus cachos. A gente fez uma releitura de um livro com as alunas daqui, com as crianças daqui, então assim, ficou muito lindo, muito lindo, muito lindo. E assim ela [a escola], na época, a gente, na minha época na escola... eu não sei se porque a gente teve uma gestão aqui de 10 anos, aliás, de 20 anos, a gente teve uma gestão de 20 anos nessa escola. É... a gestora era evangélica, então ela tinha uma mente muito fechada, a cultura meio que não tinha muito espaço na escola. Então, só de 5 anos, de 5 anos para cá que a gente está vendo a escola de outra maneira. Então, a cultura da comunidade a escola está abraçando. E antes não faziam isso. Então, na época em que eu estudava, eu não tinha entendimento nenhum sobre o meu povo, sobre a minha cor, sobre a minha raça, e hoje a gente traz essas pautas para dentro da escola, para quando a criança chega lá fora, o adolescente [...] vai ter a resposta na ponta da língua, não é? [...] [Porque] eles estão tomando propriedade da cultura deles, da idade deles. Então, a gente fez esse resgate, que está fazendo essa valorização. Então, graças a Deus, hoje eu ensino as crianças aqui e chega, responde, veste a camisa e, enfim... Então assim, isso só contribui na formação delas, elas não vão passar pelo que eu passei. Nesse, nessa ausência de conhecimento cultural dela, do nosso povo. (Rosa, 2022)

No trecho acima, Rosa fala sobre suas ações como gestora, lembramos que a escola em que ela trabalha atualmente é a mesma em que estudou durante o Ensino Fundamental, por isso ela consegue trazer mais elementos em sua fala acerca do histórico. Sobre o seu trabalho com os jovens da comunidade, Rosa (2022) diz: “[...] em relação a esses jovens aqui, então, o que eu puder fa-

zer, estou fazendo de perto aquele trabalho de formiguinha. O que a gente faz, mas assim, pouca gente faz... Lá na frente, vai surtir efeito.” Ela ressalta que busca ampliar suas ações para toda a comunidade e não se restringir aos jovens, assim sendo, em seu cargo de gestora da escola, ela observou a dificuldade que havia em conseguir montar uma turma de Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por iniciativa própria, ela decidiu fazer o levantamento sobre o número de pessoas não alfabetizadas em sua comunidade e o resultado foi alarmante. Dessa forma, no início do período de matrículas, no ano passado, ela e mais um grupo de professores da escola saíram de porta em porta convidando as pessoas a se matricularem na EJA, incentivando-as a ingressarem na escola; como resultado, hoje há 87 matriculados, número mais expressivo do que o quantitativo de matrículas no Ensino Fundamental I. Abaixo destacamos alguns trechos da narrativa de Rosa ao falar sobre o assunto:

[...] significa que a semente foi plantada, que eu estou no caminho certo, que eles confiaram, eles confiam em mim! Então assim, eles estão radiantes em estudar [...]. A gente tem idosos de 80 anos, 75, 60. Então assim, nunca é tarde para estudar, então assim, eu digo a eles que: “Vocês vêm para aprender, mas a gente quer que vocês venham para aprender e vocês acabam ensinando”. Eu digo a eles. Porque a gente aprende também com eles, com as histórias de vida deles. Então assim, é algo que estou, estou numa felicidade [...] a gente tirar um agricultor que passa o dia no roçado e vir para escola a noite é uma vitória [...]. (Rosa, 2022)

Ao mergulharmos nas narrativas individuais, surgem valiosas interseções que revelam a conexão profunda entre as identidades dessas mulheres, que desempenham papéis tanto como camponesas quanto como educadoras populares. Destacando a relevância crucial de reconhecer e valorizar ambas as dimensões em suas vidas, suas reflexões desafiam estereótipos associados ao ambiente rural e ressaltam a riqueza intrínseca da cultura camponesa, bem como a importância fundamental do trabalho com a terra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e a permanência no ensino superior para mulheres camponesas são conquistas resultantes de lutas dos movimentos sociais do campo junta-

mente com educadores e educadoras que assumiram o compromisso por uma Educação do Campo pública e de qualidade. Sua conclusão é uma vitória, em especial, mediante tantos desafios que foram superados por nossas colaboradoras. A conquista profissional trouxe benefícios como a possibilidade de remuneração pelo trabalho educacional prestado às comunidades do campo; no que concerne à conquista pessoal, observamos o aumento da autoestima das colaboradoras da pesquisa.

De acordo com Faleiro e Farias (2017), o processo de inferiorização da cultura camponesa, de seu modo de vida e de seus saberes atinge a autoestima das camponesas, além de enfrentarem os padrões de dominação masculina que se fazem presentes no território em que vivem. O curso de Pedagogia Pro-nerna/UEPB propiciou subsídios para traçar alternativas que busquem superar essa realidade.

A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da Covid-19, situação que nos remeteu a um desafio humanitário e a uma desconstrução do fazer acadêmico. Foi necessário realizar cursos de maneira remota, participar de webnários sobre a temática e conhecer um pouco mais acerca de ferramentas digitais que pudessem colaborar com as gravações das entrevistas. Foi um grande desafio realizar as entrevistas de maneira remota e construir um ambiente de pesquisa diante da pandemia que ameaçava a vida das professoras e da comunidade, com trabalhos realizados virtualmente, mesmo que de forma limitada.

Foram respeitados os silêncios e as falas extensas que ocorrem ao longo da construção da narrativa biográfica de cada colaboradora, pois a conjuntura da história universal que assolava nosso contexto histórico era uma tragédia humanitária e atingiu o que mais define o humano: a socialização e a sociabilidade.

Uma contribuição relevante desta pesquisa no contexto da comunidade acadêmica e com os sujeitos do campo que se envolveram na pesquisa está relacionada ao estudo da experiência de um grupo social acerca das vivências decorrentes de uma política pública de Educação do Campo para o ensino superior. Neste artigo, tivemos a oportunidade de conhecer as trajetórias de três das nove mulheres camponesas, mergulhando em suas batalhas, desafios e nos momentos emocionantes que muitas delas compartilharam em suas narrativas biográficas. Trata-se de uma experiência centrada na construção social

dessas egressas, na busca por uma profissionalização que dialogasse com suas histórias de vida e territorialidades. Todo o fazer pedagógico e organizacional do curso encontra-se alicerçado nas histórias de vida dessas camponesas em seus assentamentos rurais, e, sem a contribuição da Educação Popular, essa História Local não teria a complexidade que alcançou.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Coord.). *Usos e abusos da História Oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- Arfuch, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (re)constituindo território e a identidade camponesa. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 169.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 23-49.
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 7 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização a Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Portaria/INCRA/n. 19, 15 de janeiro de 2016. Brasília, 2016.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 36, 4 de dezembro de 2001/ Resolução CNE/CEB n. 1, 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- CALADO, Alder Júlio. Movimentos sociais por uma sociabilidade alternativa: enfrentamentos e apostas. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de, JEZINE, Edineide (Org.). *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007, p. 93-122.
- CARRILLO, Alfonso Torres. A educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação*

- popular*: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 15-32.
- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org. e apresentação). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 121-138.
- FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 833-846, jul./set. 2017.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Novos domínios da história*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 169-186.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Lillian Lopes Martin. 36. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FROES, Livia Tavares Mendes. *Mulheres do campo no ensino superior*: percursos sociais de estudantes no curso de licenciatura em educação do campo na UFMG. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org. e apresentação). *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 52-83.
- LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, 2014.
- MEIHY, José Carlos S. B.; SEAWRIGHT, Leandro. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. In: ALBERTI, Verena; FERNANDES, Tania Maria; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). *História oral*: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000, p. 85-98.
- MEJÍA, Marco Raúl. Educação e política: fundamentos para uma nova agenda latino-americana. In: GARCIA, Pedro Benjamin, et al. *O pêndulo das ideologias*: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Tradução de Jorge Vicente Muñoz; Cristiane Menezes Muñoz. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 45-87.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. *Caderno de Letras da UFF*, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*: re-

- flexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- MOTA NETO, João Colares da; LIMA, Adriane Raquel Santana de. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel S. de et al. (Org.). *Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas*. Curitiba: CRV, 2021, p. 55-83.
- PALUDO, Conceição. Educação Popular e educação do campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Educação Popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013, p. 64-76.
- PUIGGRÓS, Adriana. Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (Org.). *Educação Popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 13-22.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena (Org.). *O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SILVA, Shirleide Karla de Oliveira; PRESTES, Emília Maria da Trindade. Igualdade de gênero no ensino superior: avanços e desafios. *Revista Temas em Educação*. v. 27, n. 2, p. 191-209, jul./dez. 2018.
- STRECK, Danilo R. et al. *Educação popular e docência*. São Paulo: Cortez, 2014.
- TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salette et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 180-188.

NOTAS

¹ Esta pesquisa de doutorado recebeu financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2019 a 2023.

² Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, ratificamos que na ocasião submetemos nosso projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil. A presente pesquisa pode ser localizada por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 4.475.252, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba, sendo aprovado.

Artigo submetido em 27 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 6 de setembro de 2024.

