

**UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE - UNIVALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO - GIT**

Andréia Antunes Araújo Alves

**ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
territorialidades vividas por um grupo de mulheres camponesas
no Vale do Jequitinhonha**

Governador Valadares/MG
2020

ANDREIA ANTUNES ARAÚJO ALVES

**ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
territorialidades vividas por um grupo de mulheres camponesas
no Vale do Jequitinhonha**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Eunice Maria Nazarethe Nonato

Governador Valadares/MG
2020

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

A474a Alves, Andréia Antunes Araújo.
Acesso ao ensino superior: territorialidades vividas por um grupo de mulheres camponesas no Vale do Jequitinhonha [manuscrito] / Andréia Antunes Araújo Alves. – Governador Valadares, MG : UNIVALE, 2020.
193 f. ; 29,5 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território – GIT, 2020.
Orientadora : Prof. Dr^a. Eunice Maria Nazareth Nonato.

1. Ensino Superior – Vale do Jequitinhonha (região) - Minas Gerais. 2. Território. I. Nonato, Eunice Maria Nazareth. II. Título.



UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

ANDRÉIA ANTUNES ARAÚJO ALVES

“Acesso Superior: Territorialidades vividas por um grupo de mulheres camponesas no Vale do Jequitinhonha”

Dissertação aprovada em 03 de junho de 2020,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:

Prof.^a Dr.^a Eunice Maria Nazareth Nonato
Orientadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Prof.^a Dr.^a Fernanda Cristina de Paula
Examinadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE

Prof. Dr. Luiz Otávio Costa Marques
Examinador – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

ANDRÉIA ANTUNES ARAÚJO ALVES

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:

territorialidades vividas por um grupo de mulheres camponesas no Vale do
Jequitinhonha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof. Dra. Eunice Maria Nazarethe Nonato

Governador Valadares, _____ de _____ de 2020

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eunice Maria Nazarethe Nonato
Universidade Vale do Rio Doce -UNIVALE
(Orientadora)

Prof. Dra. Fernanda Cristina de Paula
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Luiz Otávio Costa Marques
Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE
(Examinador Externo)

*Às guerreiras mulheres que generosamente
contribuíram com as suas experiências
socioterritoriais, permitindo que
este trabalho fosse possível.*

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo amor mútuo e incondicional, aqui me refiro ao meu esposo João. A. Alves, minha alma gêmea, pela representação de um pai, de irmão, de um amado, se doando em amor sacrificial, meu primeiro e único amor, somados 23 anos de romance, lutas, superações, e muita entrega nesse compartilhamento da maior parte de minha vida que fora ao seu lado. Ao meu filho Lorrán David Antunes pelo privilégio de ser sua mãe, e pelo incentivo ao longo de minha jornada acadêmica. Ao meu pai Pedro Antunes (*in memoriam*) a quem dedico esse trabalho, um exemplo de homem de um grande coração, que dedicou os poucos anos de vida para a família, foi autodidata, detentor de uma inteligência inata, empreendeu negócios de mascate, nas viagens a São Paulo, em busca de recursos na tentativa “de fazer dos filhos doutores”, palavras dele quando era vivo. Infelizmente, ele não conseguiu em vida, mas deixou seu legado de trabalho, determinação e honestidade para os filhos que ficaram órfãos ainda crianças. À minha mãe Lúcia Antunes pela dedicação e incentivo mesmo sabendo que o caminho que escolhi não seria fácil, sempre se doou em orações e inspiração de uma mulher fervorosa. Pelos ensinamentos simples, do cuidado com a casa, das filosofias sertanejas, mas que foram de muita valia ao longo de minha história, te amo mãe. Aos meus dois irmãos Reginaldo Antunes e Lucas Antunes, e as duas irmãs Zélia Antunes e Juliana Antunes. Um agradecimento especial a irmã caçula, Juliana Antunes pela completude de alma, apoio incondicional em todas as situações que atravessei, pelos empurrões nas ladeiras da vida, onde precisei que você me ajudasse a carregar os fardos pesados que me foram impostos. Apesar da distância dos 307 km, de Governador Valadares à Diamantina, estamos conectadas pelo amor que sentimos; obrigada por existir e ser minha irmã, um orgulho para mim, te amo mana.

Ao meu sogro José Alves de Oliveira pelo apoio nos primeiros seis anos de matrimônio, que precisei morar em sua propriedade, pelo compartilhamento do seu carinho e humildade, pelos laços de afetividade e respeito desses 23 anos de convivência. Também a minha querida sogra Judite Moreira (*in memoriam*) pela mulher espetacular, digna de receber todas as homenagens possíveis, aqui me encarrego de registrar o seu nome, por ter se dedicado exclusivamente à criação dos seus 6 filhos. Carregando nas costas o fardo, de ter sido o sustentáculo familiar. A essa mulher que é um exemplo para mim, de postura feminina, mulher cristã, dona de um caráter ímpar, e de um coração generoso, eu dedico esse trabalho em agradecimento de ser sua nora.

Ao meu padrasto José Ramalho que foi importante na minha formação humana de quem aprendi com suas experiências dos 87 anos vividos, das histórias que ele me contava sobre a formação da nação brasileira.

Destaco aqui um agradecimento especial a minha orientadora a Dra. Eunice Maria Nazareth Nonato pela acolhida, por ter assumido não só orientação acadêmica, mas principalmente por me dado as mãos, e caminhado lado a lado comigo, uma mulher que é um exemplo de caráter e posicionamento, que orgulha a classe feminina, a esse anjo em forma de orientadora, agradeço pelo carinho, pela paciência, humanidade, pela rigorosidade teórica e pelas valiosíssimas contribuições que dispensou a esse trabalho. À Profa. Dra. Terezinha Bretas e ao Prof. MSc. Edmarcius Carvalho Novaes pelas contribuições decisivas na banca de qualificação. Suas orientações, materializadas em críticas, foram fundamentais para a finalização deste estudo. A Profa. Dra. Eliana Marcolino dispensa comentários, eu só permaneci no programa, pelo posicionamento dela como orientadora, além disso, pelo compartilhamento de experiências imprescindíveis, mulher dona de um caráter ímpar e de uma generosidade que me envolveu em laços inseparáveis, como orientadora no primeiro ano do mestrado, promotora de uma consciência feminina que encoraja as mulheres na luta, suas observações, e toda a paciência na orientação inicial, que muito contribuíram para a maturação da temática e para o meu crescimento acadêmico e humano.

Ao coordenador e professor Dr. Haruf Salmem Espíndola pelo incansável comprometimento com o Programa de Mestrado, e pelas aulas esclarecedoras.

Ao professor e cunhado José Antônio Martins, historiador e filósofo que magistralmente contribuiu para minha formação acadêmica com suas aulas na graduação do curso de História pela FAFIDIA (Diamantina), e com suas intervenções imprescindíveis para meu crescimento humano.

À família de amigos, que se tornou uma família a Dra. Marlene Gaião, Elson Pereira e Isabel Gaião, pelo suporte familiar, todo apoio e carinho nessa convivência de vizinhos em Governador Valadares.

Aos meus padrinhos de casamentos Laudete Siqueira e Geraldo Siqueira, por terem me levado no altar, e foram presentes no momento único da minha vida, no nascimento do meu único filho Lorrán David, do qual eu sou suspeita a falar do amor que tenho por ele. Agradeço aos padrinhos por ter segurado minhas mãos, e me aconselhado como verdadeiros pais segura nas mãos dos filhos, amo vocês.

Ao meu melhor amigo homem, o MSc. Walas Siqueira, que considero como mais um irmão que Deus me presenteou, pela amizade incondicional, que veio da infância e do colegial. Pelas vezes que me estendeu as mãos nas horas mais difíceis da minha existência. E a sua digníssima princesa Moara Siqueira pela amizade, o respeito e carinho que sempre me tratou.

Dos mais de 5.000 alunos, que já fizeram parte de minha história na educação, elegi duas alunas que marcaram a minha vida de professora, aqui representados por Clara Costa e Samyle Jardim, pelo carinho e respeito dedicado à minha profissão.

A meu primeira professor Márcia do Socorro, que me ensinou mais do que letras do alfabeto, por ter me escolhido, me amado e me acolhido, quando fui discriminada e rejeitada por uma professora despreparada, na primeira escola que frequentei, há 31 anos, marcando a minha trajetória escolar.

Aos professores de História Fazuleide Cardoso e Everaldo Moreira, pela maestria de historiadores natos, foram incisivos na minha inspiração no pensamento crítico e filosófico, que culminou na minha graduação em História.

Aos colaboradores, Diretora Fazuleide, a coordenadora do Pibid Isaura, coordenador do PIBID Diversidade Dr. Luiz Otávio Marques, pelas informações e documentos, e pela confiança na minha pesquisa.

Aos reverendos da Primeira Igreja Presbiteriana de Governador Valadares, Dr. Adão Carlos Nascimento, Devaldo, Leonardo Oliveira, pelo encorajamento espiritual, orações e aconselhamentos em forma dos seus sermões gravados para sempre em minha memória.

Um agradecimento especial ao meu cunhado, que se revelou um irmão, Valmisson Moreira pelo apoio incondicional nos momentos mais delicados de minha existência, por ter estendido as mãos para mim e minha família, e me doado seu precioso tempo para longas conversas de um verdadeiro irmão, amo você.

Aos cunhados Valmir Moreira e William Moreira, pela história de convivência de 23 anos, e as cunhadas flores, Idiana Moreira e Rosa Maria, pela irmandade em toda nossa história de convivência familiar, e pelos conselhos e orações, amo vocês.

A minha amiga, irmã de alma Renata Targino, pela história de amizade desde a minha graduação, das noites que dividimos sonhos e frustrações, dos momentos tensos, das aventuras pelo centro histórico de Diamantina, das taças de vinho que tomamos juntas, e das muitas lágrimas que choramos juntas. A você amiga meu muito obrigada por existir na minha vida, até a eternidade, algo que transcende o plano terrestre, te amo.

Às irmãs em cristo Lilian Martins, Aparecida Assunção, Maria, Sandra, Zeila Heler, Aldina Oliveira, Madalena, Sandra Moreira, Marilene, Zulência.

Ao prof. Dr. Luiz Otávio Costa Marques da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, por ter aceitado o convite de participar da banca de defesa e pelas valiosas contribuições.

A professora Dra. Fernanda Cristina de Paula por ter aceitado participar da banca, e ter contribuído com apontamentos importantes para o melhoramento dessa Dissertação.

A todos os professores da Universidade Vale do Rio Doce vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território/GIT, que com seus valiosos ensinamentos, de alguma forma, contribuíram para a construção desse trabalho.

À Universidade do Vale do Rio Doce, por oportunizar cursos de pós-graduação Stricto Sensu e contribuir para a melhoria da educação no Vale do Rio Doce e do Brasil.

À professora Dra. Patrícia Falco Genovez por oferecer uma oficina de escrita interdisciplinar, onde tive a oportunidade de aprender, através de reflexões das suas aulas magistrais. Que me permitiram encontrar a metáfora do meu objeto de pesquisa. Não poderia deixar de fazer aqui minha homenagem a essa extraordinária Historiadora, que demonstro ser amante da Historicidade crítica.

Aos meus colegas da turma do mestrado 2018 os quais compartilhamos angústias, incertezas, dúvidas, mas também, conhecimento, alegrias, em especial a Lorena Vitória, Marisa Coelho, Francisco Shimabukuro JR, Samara Avanzi.

A Elenilza Rosa pelo apoio de uma amiga querida, minha eterna gratidão. E a Girlene Lorenço (GI) pelo livro que me presenteou e serviu de inspiração para minha escrita.

À amiga fonoaudióloga Rachel Dornelas que por diversas vezes me amparou emocionalmente.

À psicóloga Priscila e Sergio Fonseca, pela sustentação psicológica durante essa jornada do Mestrado. Ao Dr. Francis Moreira pelo suporte médico, que me permitiu uma saúde emocional.

À Profa. Dra. Ivana pela compreensão, orientação de pesquisa ética, profissionalismo e humanidade no momento crucial que atravessei, e graças a sua colaboração, culminou na finalização dessa dissertação.

Um agradecimento especial a MSc. Wildma Mesquita Silva, dona de uma alma generosa e um caractere ilibado, pela intervenção imprescindível, que não mediu esforços, para que então eu pudesse finalizar essa dissertação.

Ao estimado Dr. José Luiz Cazarotto pela colaboração técnica, que foram imprescindíveis para a culminância dessa Dissertação de Mestrado, ao professor meu obrigada.

À estimada MSc. Ana Cristina Lemos por ter me apresentado o programa do GIT e ter marcado a minha trajetória, como a melhor diretora que já tive nos meus 15 anos de docência.

À MSc. Thâmara amiga querida, que esteve ao meu lado quando mais necessitei de a orientação na maturação da temática dessa pesquisa.

A reitora Lissandra Lopes Coelho pela competência e generosidades.

A minha amiga querida Vera Ambrósio, pela irmã que sempre se mostrou ser nessa jornada, meu muito obrigada por tudo.

Se eu não tivesse feito esse curso, talvez eu nem estaria viva! [choro] foi uma libertação. (MARGARIDA).

Até eu chegar no curso da LEC eu sabia, mas não havia parado pra pensar nessas questões todas, no preconceito, na cultura ocidental que impera em nossa sociedade, esses padrões que foram criados né? e os estereótipos que foram padronizados. (HORTÊNSIA).

Eu me sinto vitoriosa em ter tido o acesso superior, ter passado por tantas coisas, porque meu pai me tirou cedo dos estudos, porque eu tinha que ajudar a manter a família. (CAMÉLIA).

Eu me sinto assim uma mulher mais forte sabe? Mais empoderada, aquele empoderamento que eu sou mulher, eu dou conta, tem aquele lado mulher frágil né, mulher frágil do lado dos sentimentos né, mas nós somos fortes né? (BROMÉLIA).

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática do acesso de mulheres camponesas ao ensino superior em regiões de altos índices de vulnerabilidade social. Para tanto, esse estudo, de abordagem qualitativa, teve como objetivo compreender as territorialidades construídas, no processo de acesso ao ensino superior, vivenciadas por um grupo de quatro mulheres camponesas do Vale do Jequitinhonha. Ademais, buscou-se compreender e analisar políticas públicas de educação do campo no país. Como pano de fundo, as mulheres participantes da pesquisa, estudantes egressas de uma dessas graduações em questão, foram socioculturalmente caracterizadas e as dinâmicas socioterritorialmente vivenciadas por elas durante a integralização do curso foram analisadas. Como referencial teórico, utilizou-se (Paulo Freire, Mônica Molina, Roseli Caldar). O corpus de pesquisa foi constituído de registros de falas, obtidos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas. Como metodologia de análise, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin. A análise empreendida indicou que o acesso ao ensino superior promoveu rupturas e mudanças significativas na vida das mulheres participantes do estudo. Concluiu-se que licenciaturas em educação do campo (PRONACAMPO), possuem relevância em regiões de alto índice de vulnerabilidade social, visto que podem contribuir para a inserção social de sujeitos do campo, como as mulheres camponesas focalizadas neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Acesso ao Ensino Superior. Mulher. Território. Vale do Jequitinhonha.

ABSTRACT

This dissertation researches poor teacher peasant women access to the university education. The study deals with such a qualitative methodology that allows understand the territorialities built up alongside with the access to the high-level education in four women in Jequitinhonha Valley (Minas Gerais/Brazil). Furthermore, this study seeks understand and analyze rural education public policies in Brazil. As a background some women student at graduate level that took part of the research had their social and cultural features highlighted alongside with a deep insight of their dynamic social cultural experience during the university studies completion. As theoretical reference some scholars like Paulo Freire, Mônica Molina and Roseli Caldar were at center. The main research material came from registers of the utterance via individual semi-structured interviews. Bardin's analysis of content was the analytical methodology. This analysis shows up that the access to the high-level education advanced meaningful breaks and changes in the life of these women that took part of this research. As conclusion, this study argues that a degree on rural education (PRONACAMPO) has a deep meaning for high level vulnerability regions due to it's a contribution for social insertion of peasants as it's in evidence in the life of these peasant women at stake in this study

Keywords: University Education Access. Woman. Territory. Jequitinhonha Valley (Brazil).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Temática e Categorias.....	32
QUADRO 2 – Dimensões do Material Selecionado.....	33
QUADRO 3 – Nível de Instrução das pessoas no Brasil.....	40
FIGURA 1 – Mapa do Vale do Jequitinhonha: três regiões – alta, média e baixa.....	79
GRÁFICO 1- Percentagem da população urbana do Brasil.....	78
GRÁFICO 2 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFES – Instituições Federais de Educação Superior
- INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
- LEC – Licenciatura em Educação do Campo
- MEC – Ministério de Educação, Cultura e Desporto
- PDVJ – Plano de Desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha
- PENAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 APRESENTAÇÃO TESTEMUNHAL DA TEMÁTICA	18
1.2 PROPOSTA DA PESQUISA: HIPÓTESE, TEÓRICOS E METODOLOGIA.....	23
1.3 RESUMO GERAL DO CONTEÚDO DOS CAPÍTULOS.....	33
2 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	34
2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO.....	35
2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	39
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	44
2.4 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO VALE DO JEQUITINHONHA...51	
2.5 LANÇAMENTO DO PRONACAMPO E PROCAMPO.....	53
2.6 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFVJM.....	58
2.7 O PROGRAMA DO PIBID COMO OPORTUNIDADE DE PERMANÊNCIA NA LEC/UFVJM – APOIO INSTITUCIONAL	72
3 MULHERES DO VALE DO JEQUITINHONHA E AS SUAS VIVÊNCIAS TERRITORIAIS.....	76
3.1 AS CONDIÇÕES SOCIAIS DO VALE DO JEQUITINHONHA.....	76
3.2 QUEM SÃO AS MULHERES DA PESQUISA.....	85
3.2.1 <i>As flores sem um jardim</i>	88
3.2.2 <i>Uma flor machucada</i>	92
3.2.3 <i>A luz que ilumina a flor Camélia</i>	98
3.2.4 <i>O desabrochar da flor</i>	101
3.2.5 <i>As lacunas da Educação Básica na vida das entrevistadas</i>	105
4 AS MÚLTIPLAS VIVÊNCIAS SOCIOTERRITORIAIS: Análise da experiência relativa ao acesso ao Ensino Superior.....	109
4.1 A EXPERIÊNCIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE UM GRUPO DE MULHERES VALE DO JEQUITINHONHA... ..	109
4.2 O APOIO FAMILIAR.....	122
4.3 AS MULTITERRITORIALIDADES APÓS A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	125
4.4 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	135

4.5 EXPERIÊNCIA E ADAPTAÇÃO.....	142
4.6 GÊNERO NO VALE DO JEQUITINHONHA: AS FLORES ENTRE OS ESPINHOS....	147
4.7 DIFICULDADES: OS ANTECEDENTES ESCOLARES.....	155
4.8 IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO: MOTIVAÇÃO <i>VERSUS</i> SAUDADE DA FAMÍLIA...	159
4.9 EXPECTATIVA.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
APÊNDICE.....	190

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO TESTEMUNHAL DA TEMÁTICA

Este trabalho apresenta análise da experiência de quatro mulheres moradoras no campo, do Vale do Jequitinhonha, que tiveram acesso, através de políticas públicas, ao ensino superior pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) no período de 2014 a 2018.

O fato de eu ser uma mulher oriunda da região do Vale do Jequitinhonha – sou natural de Araçuaí – registrada em uma cidade chamada Berilo faz com que este tema seja para mim especialmente motivador. Meus avós, minha mãe e inclusive eu, vivenciamos durante todo processo de formação, a experiência social da tentativa de nos fazerem pensar e concordar com essa hierarquia, com essa suposta superioridade e com as consequências dessa diferenciação entre homens, a quem as oportunidades são garantidas e nós mulheres, a quem as oportunidades são muito mais escassas. Fiquei órfão com um ano de idade; não conheci a figura física do meu pai, que faleceu aos 31 anos vítimas do Mal de Chagas, doença comum na região rural do Vale.

Meu pai era descendente de uma família de imigrantes italianos que vieram fugidos de uma das muitas guerras da Europa, em porões de navios, e se instalaram nas terras produtoras de ouro e diamantes, no período em que Minas Gerais estava no apogeu aurífero; eles foram em direção da estrada real, em Diamantina, chegando a se fixar nos entornos de Minas Novas, até descer para Berilo. Ouvi relatos que minha “nona” se casou com meu avô paterno de origem portuguesa e africana, e então constituíram uma família de exploradores do ouro. Eles sobreviveram como garimpeiros e lavradores, no cultivo de subsistência, pequenos roçados, comum em áreas rurais dessa região do vale do Jequitinhonha. O sobrenome italiano foi retirado da minha avó paterna, devido ao costume cultural, de privilegiar o sobrenome do homem, no caso era do meu avô paterno; o sobrenome italiano que veio da minha bisavó se perdeu, apesar de eu saber qual é, porque tenho parentes na cidade de Berilo que ainda o possuem e o utilizam ainda hoje.

Para a minha avó paterna não lhe restava alternativa a não ser aceitar o costume que lhe fora imposto pelos pais: adotar apenas o sobrenome português de seu pai. Adoto ANTUNES como meu primeiro sobrenome, pois o herdei do meu pai, e também de minha

mãe – porque eles têm um grau de parentesco – sendo que meus dois avôs são irmãos, eu sou filha e prima dos meus pais! Apesar de ter desaparecido, eu tenho a informação de qual é esse sobrenome italiano, que veio da minha bisavó e não desapareceu completamente. Além do mais, até onde sei, ele é adotado por uma família de parentes da minha avó na cidade de Berilo, onde fui registrada, que está localizada a 58,8 km de Araçuaí, cidade onde eu nasci.

Tenho em minha origem o campo e a herança da miscigenação brasileira, do índio, negro e do europeu; carrego comigo o dom de cantar as cantigas do sertão de Minas, de recitar versos, poesias, de contar as histórias lendárias de uma região folclórica. Apreendi a ler sozinha, quando ganhei uma bíblia de presente. Das lendas que cresci ouvindo de minhas bisavós que diziam que eles encontraram, nas aluviões nas terras onde habitaram, diamantes do tamanho de bagos de milho. E assim contavam suas histórias, se são verdadeiras eu não consigo comprovar, mas que possuem algum fundamento isso é certo.

Crescer no berço de uma arte única, de uma região que possui um acervo cultural tombado como patrimônio da humanidade, é o que me orgulha. Herdei uma cultura enraizada nos valores identitários do campo, porém eu sempre tive uma mente à frente do meu tempo e desde criança queria explorar outras culturas, outros mundos. Consegui conhecer 12 estados brasileiros, culturas diferentes da minha. Apesar de ser um mesmo país, o regionalismo possui essa diversidade cultural que me impressiona.

O primeiro país que pretendo conhecer será a Itália; de lá saíram minha avó paterna, e isso mexe com minha alma; traz para mim esse sentimento de alguma pertença a esse território. Por ter estudado a respeito da história das formações dos Estados Nacionais europeus, onde reinos foram anexados dando origem a países, onde diversas regiões se tornaram uma só nação, eu suponho que devo ter algum parente na região em que meus ancestrais moraram. É claro que por mais que seja num grau de parentesco distante, isso desperta em mim o interesse em conhecer parte da minha origem genealógica.

Passei parte da minha vida na pequena cidade pacata – dos meus dois anos até os 35 anos – mas com muitas idas e vindas para outros Estados para trabalhos sazonais. Isso me proporcionou a oportunidade de morar por períodos em Balneário Camboriú (Santa Catarina), onde experimentei o trabalho nas areias quentes das belíssimas praias como vendedora ambulante de moda de praia. Experiência inesquecível, pois eu não conhecia ninguém na região Sul do país; concebi meu filho em meio a esse desafio. Grávida do meu único filho Lorrán, eu enfrentei um dos meus maiores desafios da minha trajetória

vital. Exposta ao sol escaldante, eu prosseguia mesmo quando o meu corpo estava esgotado, eu tinha certeza, que era provisório; que eu ainda iria ter acesso ao ensino superior.

Muitas mulheres do Vale do Jequitinhonha precisam enfrentar diversas barreiras para conseguir ter acesso ao ensino superior, dentre essas está o próprio contexto sociocultural, marcado fortemente pelas características de uma sociedade patriarcal que predomina na região. A cultura machista herdada vai sendo transmitida de pai para filho e junto com ela a ideia de que a mulher é um ser inferior ao homem e que deve ocupar-se apenas de tarefas relacionadas ao seio familiar.

Dentre as várias dificuldades da mulher na região do Vale do Jequitinhonha está a luta pela sua independência, e a geração de renda, que lhes deem condições de vida digna. Em muitos dos casos, elas conseguem desenvolver pequenos negócios ligados a agricultura, para-lhes assegurarem uma remuneração. Quando muitas vezes elas trabalham, conseguem resultados, mas devido ao modelo patriarcal dominante, esse recurso financeiro fica a cargo do marido administrar e aplicar. Isso é algo muito comum na maioria das famílias, principalmente da área rural.

A mulher resiste essa dominação, todas as vezes que ela se utiliza de forças para trabalhar, se organizar em associações, cooperativas, sejam do artesanato, ou como feirantes, isso não importa muito para elas, porque a busca incessante é pela emancipação. As tentativas dessas mulheres é um mecanismo de desobediência ao sistema opressor, que desqualifica a mulher, que tenta inviabilizar a imagem feminina como um ser que representa a figura da luta pela inserção nas esferas sociais.

O discurso machista está presente nas instituições políticas, religiosas, educacionais dessa região, que acredita que o ideal para uma mulher é ser mulher do lar, alienada, passível de certa tentativa de controle e em condições de aceitar o que lhe chega dentro de um ambiente doméstico subalterno. Espera-se que ela obedeça às ordens masculinas; ocupe apenas os espaços ditos femininos, para que não ameacem o poder patriarcal do homem. O fato de eu ter crescido ouvindo minha avó materna dizendo que “só um chapéu no torno”.¹ Isso vale muito em uma casa, ou seja, esse ditado popular significa claramente a desvalorização da mulher em relação ao homem; neste caso esse é um objeto masculino que representa poder, mesmo que o homem não esteja presente na casa.

¹ Pino, gancho ou prego feito em madeira de forma quadrada ou arredondada.

A falecida Dona Cândida, minha avó materna, filha de índio e portuguesa, era uma mulher muito supersticiosa, de um conhecimento popular; foi parteira por décadas na sua comunidade. De tantas crianças que ajudou vir ao mundo que passou a ser chamada por muitas pessoas de “mãezinha”, e pelos netos, bisnetos e tataranetos, de Dindinha. Tive a oportunidade de conviver com ela por um longo período; ela era uma mulher extremamente religiosa, analfabeta, que foi subjugada por seu marido uma vida inteira, e nas vezes em que tentou questioná-lo, sofreu atos de violência doméstica, humilhações, xingamentos, na frente dos seus filhos. Meu avô materno acreditava que o homem não poderia permitir que uma mulher desse palpite nas decisões tomadas por ele. Segundo os relatos que sempre ouvi, enquanto convivi com ela, as lembranças do sofrimento no casamento eram cicatrizes que ela carregava, mas mesmo assim continuava acreditando que essa era sua sina, sua missão inquestionável, designada por Deus.

Ela nasceu no campo e viveu seus 90 anos todos acreditando ser inferior aos homens; acreditava que veio ao mundo com a missão divina de servir aos homens e ser uma procriadora. Dentro deste esquema, foi obrigada pelos pais a se casar com apenas 12 anos de idade, e como na época em que viveu não existia métodos contraceptivos – e mesmo se existissem não seriam aprovados – foi dando à luz filhos. Em vista disso, ela foi mãe de 14 filhos vivos, sem contar os abortos espontâneos e também os que morreram logo após terem nascido; quanto a isso não tenho a precisão dos números. Tudo isso devido às precariedades na zona rural onde vivia, onde os partos eram realizados por mulheres sem nenhuma formação, porém detentoras de saberes advindos da experiência de vida e do conhecimento de técnicas rudimentares que ajudavam as mulheres a darem à luz.

Eu cresci ouvindo essas histórias de minha avó, influenciada ela por essas crenças da inferioridade da mulher em relação ao homem, e segui os passos de minha avó, que sempre me dizia que eu precisava me casar e ter um homem para me liderar, para que eu então tivesse valor na sociedade. Mesmo assim eu admirava minha avó, mas a minha mãe já não era adepta dessa ideia, apesar de ter sido obrigada a se casar com o seu primo de primeiro grau, para que desse prosseguimento a família Antunes. E assim aconteceu de fato, eu me tornei filha e prima do meu pai por imposição dos meus avós maternos e paternos que acreditavam estar fazendo a coisa certa para os seus filhos Lúcia e Pedro. Segui alguns dos conselhos da minha vó Cândida, e me casei com apenas 17 anos de idade, iniciando a minha jornada de enfrentamentos de gênero.

Eu fui influenciada pelos conselhos da minha avó Cândida, que dizia “ruim com ele, pior sem ele minha filha”; essa era uma das frases que ouvi quando eu tinha algum desentendimento com o meu esposo em meio há os quase 22 anos de matrimônio. Ela afirmava que eu sempre estava errada, enquanto o meu esposo estava incondicionalmente estava correto, só pelo fato de ser um homem. Ou seja, ele era privilegiado por nascer homem em uma sociedade patriarcal, onde nascer homem é um privilégio, uma dádiva de Deus, e o contrário, nascer uma mulher, era castigo.

Desobedecer a essa lógica de ser uma mulher incondicionalmente submissa, numa obediência cega ao marido, trouxe-me alguns prejuízos, tanto emocionais como na minha formação acadêmica. Pois quando me casei eu ainda cursava o ensino médio, e sonhava desde criança ser uma advogada de sucesso, uma mulher independente, mas resolvi escutar minha avó Dona Cândida, me casando ainda menor, e com isso eu não tive a oportunidade de ter acesso a uma formação superior, na idade apropriada. Essa minha vontade de ser independente e ser uma advogada de sucesso, vem da história que cresci ouvindo de minha mãe, que sempre foi sonho que meu pai, que se esforçou muito no trabalho árduo para deixar condições de sustento par aos filhos.

Carreguei comigo esse sonho, me alimentei de esperança mesmo quando tudo era deserto nas capoeiras típicas da região, mesmo quando a poeira me cobria, eu me alimentei de ideias, expectativas. Eu sabia que o sonho do meu falecido pai não seria inválido, pois eu poderia lutar e realiza-lo. Uma das minhas características é ser sonhadora, e dona de uma imaginação fértil, que ajudava a esquecer as tristezas que a vida me proporcionava. Em nenhum momento eu deixei de sonhar com a universidade, e nem tampouco me deixei ser vencida pelas ideias que eu não poderia vencer, porque eu era mulher. Sempre enfrentei, fui resistência em meio a um contingente de opressores, que tentaram arrancar meus sonhos, e minhas esperanças de ir em busca dos meus objetivos.

E o momento crucial em minha vida, em 2004, foi quando eu resolvi me rebelar contra as ordens da igreja evangélica e do meu esposo e fiz o vestibular em História. Pois segundo a ideia do pastor da igreja, em que eu fazia parte, a mulher que frequenta uma faculdade, “corre o risco de se perder nas trevas”, e embasava na passagem bíblica que “a letra mata o ser humano”. Aconselhava o meu esposo a suprimir essa ideia de “uma esposa de frequentar uma faculdade”, e exercer sua função de “cabeça”, instituída por Deus, de comandar a mulher que Deus lhe havia dado.

Eu já tinha lido muitos livros que tive que estudar para o vestibular para o curso de História, que muito me ajudaram a compreender que eu não era obrigada a aceitar as ordens de matriz religiosa, e nem muito menos permanecer subjugada a nenhum homem. Fui rebelde contra as ordens pastorais, desobedeci ao sistema religioso que me dominava e proporcionava toda uma vida de escravidão emocional e enfrentei o meu marido. Claro que não agi sozinha, tive a ajuda incondicional de minha mãe e de minha irmã que estavam dispostas a me dar todo o apoio que eu precisasse como de fato deram, pois nesse ano de 2004, eu estava amamentando o meu filho, ainda bebê.

O curso foi oferecido pela Faculdade de Filosofias e Letras de Diamantina², quando precisei me ausentar por muitas horas na minha casa, porque a licenciatura funcionava em Araçuaí e Diamantina. Uma modalidade convencional e não a distância, com duração de quatro anos e meio. Uma oportunidade única, devido à carência de universidades na região do Vale do Jequitinhonha; era a minha única oportunidade de fazer um curso superior, e não seria o curso de Direito como eu sonhava, mas era história que eu amava estudar na escola. Esse curso era uma experiência inovadora, um curso de extensão da FAFIDIA, de excelência, com professores doutores, comprometidos com a proposta de não ser EAD, e sim presencial. Eu passava dias em Araçuaí e também tínhamos aulas em Diamantina. Funcionou apenas com duas turmas e parou, porque o curso era muito dispendioso para a FAFIDIA, essa modalidade presencial, devido ao fato de ter de custear despesas do deslocamento de professores de Diamantina e Belo Horizonte para Araçuaí.

A minha história no percurso do acesso ao ensino superior se confunde a história do grupo de mulheres que fazem parte dessa pesquisa, porém isso foi um empecilho na hora de me manter isenta, distante o suficiente como pesquisadora, para que os resultados não sofressem interferência pessoal. Mesmo que a temática me move, e que eu sou mulher, ser humano, eu tive um posicionamento de cuidado, e em nenhum momento me posicionei na coleta dos dados. Durante as entrevistas procurei estar em uma posição de escuta, sem julgamento, sem esboçar ou manifestar sentimentos, sejam eles positivos ou negativos. Me ative a conduta ética, que me deixei ser conduzida, pelo interesse de que essa pesquisa fosse limpa, ética e baseada no rigor da ciência.

² A Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – FAFIDIA, iniciou as suas atividades no ano de 1968, porém, A Unidade Diamantina do Estado de Minas Gerais – UEMG incorporou a FAFIDIA em 2013.

As dificuldades que precisei enfrentar no percurso do acesso à educação superior, poderiam ser compiladas em vários volumes. Com a ajuda de minha mãe Lúcia e minha irmã Juliana, muitas lágrimas nos olhos e calos nos pés – fruto das jornadas de doze quilômetros andando a pé, para lecionar em uma escolinha em uma comunidade isolada da zona rural – pois essa foi a saída que eu encontrei para eu custear a faculdade. Eu consegui concluir o curso superior em História com louvor, e com muita gratidão por ser a primeira mulher da minha família a ter uma formação superior, quebrando uma tradição do destino da mulher analfabeta na minha árvore genealógica. Conhecer as dificuldades que tive que enfrentar para ter o acesso à educação superior despertou em mim o interesse em investigar, acerca da experiência desse grupo de mulheres que tiveram o acesso a uma formação superior por meio de políticas públicas em universidade também pública.

Desde pouca idade as mulheres aqui precisam aprender a lidar com as dificuldades existentes em uma região com um clima semiárido, onde o trabalho se forja ora no comércio ora na roça – muitas vezes é bastante pesado e desgastante –, ora na criação dos filhos e ainda inúmeras atividades domésticas. Fato é que essas mulheres carregam em seus corpos as marcas das lutas diárias, de um cotidiano de enfrentamentos contra a desigualdade de gênero, resultado de uma região onde há prevalência de um modelo patriarcal.

1.2 PROPOSTA DA PESQUISA: HIPÓTESE, TEÓRICOS E METODOLOGIA

Assim a proposta dessa pesquisa, parte da premissa de que “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas” (BORI; DURHAM, 2000, p. 41) e de que é necessário conhecer como tem se dado tal experiência e quais os efeitos desse acesso.

Este estudo parte da premissa também de que a educação historicamente tem sido atrelada à percepção de desenvolvimento de uma sociedade, pois nenhum país pode aspirar ao desenvolvimento e à independência sem um sistema de educação superior consistente. A importância desse nível de educação é cada vez maior na medida em que o conhecimento é mais importante do que os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano (BARBOSA, 2002).

A democratização do ensino público, no Brasil, continua a ser um desafio político, social e educacional. É cada vez mais evidente a necessidade de se oferecer um maior acesso à educação e garantir a permanência na escola e no ensino superior. Santos (2016) salienta que foi com “o objetivo de inserir um grupo de moradores do campo, pobres, negros, pardos, [que] foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)³ e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)”⁴. E esses dois programas são resultados das lutas representadas pela capacidade de articulação dos movimentos sociais e apontam “a crescente necessidade de garantir projetos populares para o campo, cuja organização tenha como referência a cultura e o trabalho dos grupos sociais” (SANTOS 2016, p.137).

Neste sentido, pretende-se compreender o que representou para um grupo de mulheres residentes em região vulnerável, o acesso ao ensino superior? O que muda na vida delas? Como foi tal experiência? A inclusão no sistema de ensino representou outras inclusões, quais?

Representou este acesso, também exclusões, quais? Fugindo do risco da dualidade representada pela ideia de que o acesso ao ensino superior possa ter sido bom ou ruim, busca-se compreender o processo dialético, dinâmico marcado pelas experiências constitutivas desta mulher que privada, em outros momentos da vida de ter acesso ao ensino superior, tem por meio de política pública a oportunidade, na vida adulta e com inserção no mercado de trabalho, acessar o ensino superior.

Nessa perspectiva, o objetivo geral proposto desta pesquisa é compreender as territorialidades construídas no acesso ao ensino superior, vivenciadas por um grupo de quatro mulheres do Vale do Jequitinhonha. O conceito territorialidade é apresentado por geográfico Haesbert, isto são as vivências dos sujeitos, as experiências desenvolvidas nas relações sociais, a identificação com o lugar. O autor também fala a cerca das territorialidades como intrínsecas ao ser humano e o seu lugar, da cultura, valores identitários, e valores que o sujeito absorve ao longo das experiências cotidianas. Os objetivos específicos delineados foram: Analisar a política de acesso ao ensino superior

³ PRONACAMPO foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD; Cf. SILVA; SANTOS, 2016, p. 140.

⁴ PRONACAMPO foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Cf. SILVA; SANTOS, 2016, p. 140.

por meio da qual foi possível às mulheres ingressarem na universidade; Caracterizar socioculturalmente as mulheres participantes da pesquisa; Analisar as dinâmicas socioterritoriais vivenciadas durante o curso e que marcaram a sua experiência; Identificar as territorialidades expressas a partir da experiência das mulheres ao acessar o ensino superior, tendo como foco as alunas da primeira e segunda turma do curso de licenciatura de educação do campo ofertado pela Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

As hipóteses com a qual se trabalha são que o acesso a essa política pública educacional do PROCAMPO, possibilitou às mulheres, participantes da pesquisa, autonomia tanto no campo econômico quanto no social. Outra hipótese é a de que a formação superior capacita o ser humano, e permite que esse exerça sua liberdade de pensamentos, de escolhas, de cidadania, assim o acesso ao ensino superior foi mais que uma qualificação profissional foi uma oportunidade de ascensão social e familiar.

Toma-se como hipótese também, verificar a possibilidade se por uma questão cultural, algumas mulheres se submetem à condição de desigualdade de gênero, para manterem a tradicional família patriarcal, típica da região do Vale do Jequitinhonha. Com isto, evitam-se possíveis confrontos com os seus maridos e com o preconceito por parte da comunidade onde vivem.

Enfim, pretende-se investigar se a política de acesso ao ensino superior de pessoas do campo contribuiu para o empoderamento das mulheres participantes e se ocuparam novos espaços na comunidade e constituíram assim, novas territorialidades.

O diálogo teórico foi estabelecido com inúmeros estudiosos do campo da educação cujos nomes aparecerão ao longo da reflexão. O método utilizado nesse estudo é o qualitativo, e a abordagem a partir dos estudos territoriais. Assim essa investigação se caracteriza como qualitativa e descritiva. Patton (1980) sustenta que os dados qualitativos são descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos; citações diretas de pessoas sobre suas experiências; trechos de documentos, registros, correspondências; gravações ou transcrições de entrevistas e discursos; dados com maior riqueza de detalhes e profundidade e interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Mendes fala a respeito da pesquisa qualitativa, do objetivo de explicar experiências subjetivas.

Objetivos como o de verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento são característicos de pesquisas qualitativas, que se prestam ainda para casos em que o objetivo é a demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos. (MENDES,

2006, p. 11).

Conforme Denzin e Lincoln (2006), o berço da pesquisa qualitativa está na sociologia e na antropologia. Na sociologia, a discussão da importância da pesquisa qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos se deu por meio de trabalhos realizados pela Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930. “Na mesma época, na antropologia, os estudos de autores como Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown e Malinowski trouxeram os métodos de trabalho de campo” (AUGUSTO et al, 2014, p. 745).

Para melhor conduzir esse estudo, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, pelo fato de melhor entender as emoções presentes no comportamento de cada uma dessas mulheres entrevistadas. Marconi e Lakatos (2010) consideram que a metodologia qualitativa visa analisar e interpretar aspectos mais profundos, de forma a descrever a complexidade do comportamento humano. Creswell (2010) e Cooper e Schindler (2011) consideram que a pesquisa qualitativa busca interpretar, descrever, decodificar, traduzir, entender e expor o significado de certos fenômenos, essa é a condição que não se enquadra em uma abordagem quantitativa, no caso dessa pesquisa que não lidou com o quantitativo. Meu objetivo foi analisar a fundo as entrevistas semiestruturadas, procurando interpretar o comportamento das entrevistadas, como gestos, expressões corporais, entonação da voz, que me forneceram subsídios, para uma interpretação nas entrelinhas.

Triviños (2008, p. 132) afirma que “na pesquisa qualitativa recursos aleatórios podem ser usados para fixar a amostra”. É importante esclarecer a opção metodológica que se fez, em relação ao universo de pesquisa, e a escolha da amostra de apenas quatro sujeitos, pois se escolheu trabalhar apenas com mulheres, numa abordagem de gênero. Essa opção é uma decisão, que se justifica, pelo tamanho dessa amostra, pelo fato de que, esse grupo de licenciandas, concedeu condições de trabalhar os dados obtidos, através das entrevistas semiestruturadas.

O interesse em pesquisar o assunto, foi ter encontrado mulheres egressas da LEC/UFVJM, com o perfil que se enquadra no objetivo geral dessa dissertação. As quatro mulheres, de origem camponesa, trabalhadoras do campo, oriundas de uma região com altos índices de vulnerabilidade social, donas de histórias de vida de luta pelos direitos de mulheres camponesas. As participantes da pesquisa tiveram dificuldades na escolarização, dos primeiros anos do primário até o ensino superior. E essa saga, no

acesso à formação superior, por meio da política pública do PROCAMPO, foi narrada por cada uma das entrevistadas, e fizeram parte dos capítulos II e III dessa dissertação.

Esse grupo feminino de quatro licenciandas, pela LEC/ UFVJM, foi uma amostra significativa para responder a um problema de pesquisa, contudo considera-se também a metodologia aplicada neste estudo que foi capaz de subsidiar na análise dos dados. Essas participantes foram suficientes e importantes, para a coleta dos materiais das entrevistas, e para o esclarecimento do assunto investigado, norteado pela pergunta do problema de pesquisa apresentado nessa dissertação, que foi: compreender as territorialidades construídas no acesso ao ensino superior vivenciadas por um grupo de mulheres do Vale do Jequitinhonha.

Nesse caso, pode-se decidir intencionalmente o tamanho da amostra, considerando uma série de condições, como sujeitos que sejam essenciais para o esclarecimento do assunto em foco, segundo o ponto de vista do investigador, facilidade para se encontrar com as pessoas, tempo dos indivíduos para a entrevista e assim por diante. (AUGUSTO et al, 2014, p. 749).

Augusto et al na afirmação acima salienta que além da importância da metodologia qualitativa, então, justifica-se pela busca em compreender, com mais profundidade, atitudes, valores e motivações de um comportamento; usa-se a entrevista, caso dessa pesquisa, onde foi necessário extrair o máximo de informações que ajudasse na análise dos dados.

Richardson destaca que:

O objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. (RICHARDSON, 1999, p.102).

Segundo Augusto por esse motivo, “a validade da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas, sim, pela profundidade com que o estudo é realizado” (2014, p.749). Razão pelo qual essa pesquisa utilizou de entrevistas para coletar os dados com um grupo de quatro mulheres que tiveram acesso superior na UFVJM/Campus Diamantina.

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade, dando ênfase à compreensão da dinâmica das relações sociais. Ao trilhar por esse caminho, uma das intenções do presente estudo é colocar como protagonista as singularidades relacionadas à percepção da realidade dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados àquilo que se estuda. Os pesquisadores qualitativos estão interessados em ter acesso a experiências, interações e documentos em seu contexto natural, e de uma forma que dê espaço as suas particularidades e aos materiais os quais são estudados. (FLICK, 2013, p.7).

Nessa pesquisa optou-se por entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. Essa técnica fornece ao pesquisador informações ricas e detalhadas sobre o tema e parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa e que, logo após, aparecem outras perguntas à medida que o entrevistador recebe as respostas dos informantes (TRIVIÑOS, 1987). Foram feitas entrevistas semiestruturadas, que combinaram perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa social, pois apresenta algumas vantagens, que é a possibilidade de obter respostas mais detalhadas e profundas, favorecendo resultados mais claros. As entrevistas tem como pontos fortes o direcionamento, ou seja, focam diretamente o tópico do estudo e a percepção, pois fornecem inferências causais percebidas (YIN, 2005).

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi aplicado para cada uma das quatro mulheres participantes da pesquisa, objetivando a expectativa de obter a respostas para as perguntas norteadora da pesquisa. O que significou a experiência do acesso ao ensino superior para cada uma das licenciandas do curso de Educação do Campo da UFVJM.

Primeiro foi feito um estudo piloto cujos dados não foram utilizados na pesquisa, porém percebe-se que esse instrumento seria ideal para realização da pesquisa. E, portanto, iniciou-se o processo de coleta dos dados, através das entrevistas semiestruturadas definitivas, onde todas as entrevistas foram gravadas no celular, com duração em média de uma hora. As perguntas feitas às participantes e foram norteadas pelo roteiro de entrevista (Apêndice B). As respostas obtidas permitiram conhecer o percurso, e suas respectivas experiências no acesso superior.

Durante a entrevista foi analisado o comportamento da participante, nos gestos, na entonação de voz, nas reações expressadas em forma emocionais como choro, entusiasmo, sorrisos, etc. A coleta de material conduziu-se pelo roteiro que contém perguntas o que propiciou a elucidação da pergunta norteadora dessa pesquisa, ou seja, o que significou para cada uma delas a experiência do acesso à educação superior. Na condução da entrevista foram respeitadas as questões éticas, principalmente as

resguardadas pela apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que cada uma delas leu e assinou.

Para organizar os dados obtidos, as entrevistas foram todas transcritas, organizadas, exaustivamente ouvidas e em seguida sistematizadas, estudadas profundamente, categorizadas e classificadas. Isto tudo permitiu longas reflexões para as quais foram de grande valia o referencial teórico. Tendo isso presente, foi utilizada, como metodologia de análise do conteúdo definida por Laurence Bardin (2009). Ela assim a define:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p.44).

Augusto (2014) sustenta que entre os métodos de análise de dados utilizados nas pesquisas de natureza qualitativa, destacam-se o de análise de conteúdo e o de análise de discurso. De acordo com Bardin (2004), a análise do conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens chegando-se assim a obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Conforme Richardson (1999), a análise de conteúdo tenta descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, palavras, temas, expressões, frases tendo presente o seu pano de fundo ou contexto, e assim se tenta verificar as tendências dos textos e a adequação do conteúdo.

A análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento: 1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”; 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicas nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa. (BARDIN, 2004, p.89).

Bardin (2009) orienta a análise de conteúdo que deve seguir três etapas. Sendo dividida em:

1ª - Pré-análise:

Esta pesquisa foi construída com base em reflexões e resultados das entrevistas feitas com as quatro mulheres que tiveram acesso superior pela UFVJM/Campus Diamantina.

2ª Preparação do material

Fez-se em primeiro lugar a preparação do material através da busca dos dados colhidos através das entrevistas com as participantes da pesquisa. As respostas obtidas pelo instrumento metodológico da entrevista semiestruturada permitiu que fosse analisada a partir de palavras chaves que apareceram em vários momentos da entrevista. São aspectos pertinentes identificados na fala dessas mulheres, que ajudarão responder aos objetivos dessa pesquisa.

3ª Leitura flutuante

Após a coleta, fez-se uma leitura flutuante em que, segundo Bardin (2009), é possível ver surgir, a partir dela, hipóteses ou questões norteadoras que permitem observar convergências e divergências entre o material analisado e o propósito da pesquisa. A leitura flutuante possibilitou a seleção de várias palavras-chaves que se destacaram, e puderam ser usadas como categorias de análises teóricas, essas fizeram parte dos conceitos básicos dessa pesquisa.

4ª Hipótese

Conforme afirma (ALMEIDA, 2013, p. 28) a análise de conteúdo possibilita confirmar ou não uma determinada hipótese proposta. Dessa forma, as hipóteses que se busca confirmar ou refutar nesta pesquisa com base na análise dos conteúdos das pesquisas selecionadas são:

O acesso a essa política pública educacional do PROCAMPO possibilitou às mulheres, participantes da pesquisa, autonomia tanto no campo econômico quanto no social. Outra hipótese é que a formação da educação superior capacita o ser humano, e permite que esse exerça sua liberdade de pensamentos, de escolhas, de cidadania, assim o acesso ao ensino superior seria mais que uma qualificação profissional foi uma oportunidade de ascensão social e familiar. No caso das mulheres entrevistadas, elas tiveram acesso a postos de trabalho formal, cargos de liderança comunitária, e principalmente lugar de fala em todas as esferas sociais.

Tomamos como hipótese também a possibilidade de que por uma questão cultural, algumas mulheres se submetem à condição de desigualdade de gênero, para manterem a tradicional família patriarcal, típica da região do Vale do Jequitinhonha. Evitando

possíveis confrontos com os seus maridos, e o pré-conceito por parte da comunidade onde vivem.

5ª Exploração do material

A exploração do material, aqui apoiada em Bardin (2009), permitiu estabelecer as unidades de análise, e em seguida, as categorias de análise.

5.1 Temática

A leitura atenta das pesquisas permitiu o levantamento de cinco unidades de análise, a saber:

- 1- Acesso ao Ensino Superior (1,2,3)
- 2- Sentidos Atribuídos ao Acesso (4, 13,15)
- 3- Experiência e Adaptação (5, 6,8,12,16)
- 4- Dificuldades (7,9,10,14)
- 5- Expectativa (11)

5.2 Categorias de análise

Quadro 1 – Temática e categorias

TEMÁTICA	CATEGORIA
Acesso ao Ensino Superior (1,2,3)	Apoio Institucional e Familiar, Acesso à Informação, Apreensão, Angústia, Sofrimento, Choro, Conquista, Vitória, Machismo.
Sentidos Atribuídos ao Acesso (4, 13,15)	Emoção, Associação de Mulheres, Conquista, Empoderamento, Reerguer, Oportunidade, Cotidiano, Coral Banzo, Comunidade, trauma, Direito da Mulher, Militante, Educação.
Experiência e Adaptação (5, 6,8,12,16)	Medo, Superação, Identificação Libertação, Preconceito, Rejeição, Discriminação, Educação do Campo, Cultura, Valores, pertença, Inferioridade, Etnias, Renascimento, Diversidade, Identidade.

Dificuldades (7,9,10,14)	Ascensão, Trauma, Saudade da família, Angústia, identificação com o curso, Motivação, Machismo, Violência, Doença, Persistência, Vitória, Produtiva, Capacidade, Dedicção, PIBID, Quilombola, Insegurança, Baixa autoestima, Moradia Estudantil, Alimentação gratuita, Tristeza, Vida Nova, Agroecologia, Transformação, Timidez.
Expectativa (11)	Mestrado, política, vencer os Traumas, Cura Emocional, Projeto Artesanal, Projeto de Leitura, Palestras.

Fonte: A autora

5.3 Material selecionado

Quadro 2 – Dimensões do material selecionado

Favoráveis	Desfavoráveis	Neutras
Libertação	Preconceito	Identidade
Empoderamento	Faixa etária	Gênero
Sentimento de pertença	Origem camponesa	Multiterritorialidades
Conquistas	Dificuldades enfrentadas	Fragilidade
Realização profissional	Frustração profissional	Alívio
Entusiasmo	Medo	Sensibilidade
Alegria	Pobreza	Acolhimento

Fonte: A autora

1.3 RESUMO GERAL DO CONTEÚDO DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação será dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se discursões de temas básicos utilizados neste trabalho, tais como, direito à educação, acesso a política pública do Ensino Superior. Com estas problematizações serão analisadas a política do acesso ao Ensino Superior, os avanços das Políticas Públicas para

facilitar o acesso da classe pobre, dos grupos étnico-raciais. Serão abordados os programas implementados no Governo Lula para facilitar o ingresso na universidade pública e a criação de universidades federais com o intuito de promover a democratização do Ensino Superior no Brasil.

Apresenta-se uma análise da política de acesso ao ensino superior por meio da qual foi possível mulheres pobres ingressarem na universidade. Além disso, faz-se uma discussão acerca da história do ensino superior no Brasil, que privilegiava apenas uma minoria, uma elite que tinha condições de usufruir desse direito; a grande maioria da população brasileira era excluída, se contentando apenas em trabalhar para ajudar a custear a educação superior pública para um seleto grupo privilegiado.

No segundo capítulo caracteriza-se socioculturalmente as mulheres participantes da pesquisa, apresentando o seu cotidiano, as diversas tarefas realizadas por elas, os desafios de gênero enfrentados no território do Vale do Jequitinhonha, as dificuldades das mulheres entrevistadas em conviverem com a desigualdade de gênero nessa região, onde há uma prevalência de relações pautadas no patriarcalismo e considerável índice de violência doméstica e feminicídio. Apresentam-se cada uma das mulheres participantes da pesquisa e suas territorialidades, suas dinâmicas cotidianas para os enfrentamentos de problemas de gênero, de suas tentativas de se organizarem em favor de sua independência, não só financeira, mas também do empoderamento feminino.

No terceiro capítulo analisam-se as dinâmicas socioterritoriais vivenciadas durante o curso superior e que marcaram a experiência e apresentam-se as territorialidades das mulheres que tiveram acesso à licenciatura da Educação do Campo pela UFVJM; elabora-se também o relato das experiências do acesso ao ensino superior. São novas territorialidades que delineiam novos rumos para cada uma dessas mulheres participantes dessa política pública de acesso superior.

2 ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo tem o propósito de problematizar a democratização do acesso ao ensino superior, no contexto histórico da exclusão da camada pobre da população. Pretende-se desenvolver o diálogo entre o direito à educação e uma Política Pública de acesso superior da UFVJM – Licenciatura do Campo – criada para atender as especificidades da população campestre, que ao longo de décadas, e por que não dizer, ao longo da história, sofreu com a falta de políticas públicas, que objetivassem sanar as lacunas sociais. Será feita uma análise da proposta do PROCAMPO, conquistada a partir de intenso processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais, que tem proporcionado a ampliação do acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo.

2.1 O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é um dos pilares mais importantes da nossa sociedade, daqui decorre a necessidade de se promover políticas públicas que garantam esse direito. E as diversas cartas de direitos reconhecem que a educação deve ser promovida desde a instrução da base até o acesso ao ensino universitário. Isso, além do mais, decorre do fato de que as sociedades se modificaram ao longo da história da humanidade – e mesmo se tornaram complexas – e com isso as exigências da sociedade em todas as esferas, tanto no Estado e da Igreja também se sofisticaram. O ser humano se quiser continuar participante, terá de dar conta da necessidade de acompanhar as transformações históricas que ocorreram. E neste caso em especial, principalmente as concernentes ao mundo do trabalho, onde cada vez mais a exigência de uma mão de obra qualificada, e a elevação do grau de escolaridade do trabalhador se faz presente.

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar, depois secundária, e pouco a pouco, até mesmo, universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades para chegarem aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (BOBBIO, 1992, p. 75).

Carlos Roberto Cury salienta que apesar “de esse direito não constar do estado de natureza ou mesmo entre os chamados direitos naturais, o será no contexto da aceitação ou da recusa a essa forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque” (2002, p. 247). Cury além do mais está dizendo que com o nascimento da sociedade moderna, a instrução ganhará destaque ainda que de forma muito lenta. E ele sustenta que “a sociedade, como um caminho para as Luzes (Universais) se acendam em cada indivíduo, a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente em direção ao mérito” (CURY, 2002, p.248).

Conforme Cury (2007. 486) “O direito à educação deve ser acessível ao indivíduo, e o Estado tem a função é de evitar que o direito individual não disciplinado”, Ou seja privilégio de alguns; o acesso à educação permite que o cidadão apossa de condições de intelectualidade, senso crítico, que os permita participarem dos processos políticos e sociais, e então sejam protagonistas das transformações na história.

Daí a instrução se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres. (CURY, 2002, p. 248).

A educação tem uma garantia legal proporcionada pelo Governo a todo cidadão, de forma gratuita, universal; ou pelo menos deveria. Esse princípio de igualdade colabora para uma sociedade que visa seu progresso socioeconômico (BOBBIO, 1992). O Direito à educação deve estar pautado no reconhecimento de que o saber sistemático vai além de uma herança cultural. Segundo Bobbio (1992) O sujeito torna-se capaz de apropriar de padrões cognitivos e formativos pelos quais poderá ter as condições de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Para Bobbio (1992) é necessário ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O cidadão que tem o acesso à educação, passa por uma autoconstrução e também a possibilidade de escolhas. Para Bobbio “o direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento do cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si”.

...a educação, portanto, é uma dessas coisas que é admissível, em princípio, ao governo ter de proporcionar ao povo. Trata-se de um caso ao qual não se aplicam necessária e universalmente as razões do princípio da não interferência

[...] é, pois, um exercício legítimo dos poderes do governo impor aos pais a obrigação legal de dar instrução elementar aos filhos. (STUART MILL, 1983, p. 404).

Direito a educação é resultado dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Cury (2002, p. 253) esclarece que “algumas tendências afirmam a educação como um momento de reforma social em cujo horizonte estaria a sociedade socialista”. Isso significa que a luta da classe trabalhadora nasce junto ao movimento dos direitos dos trabalhadores, da educação, própria da classe operária e conduzida por ela, indicada com uma contestação da sociedade capitalista e antecipação da nova sociedade.

Os historiadores marxistas ingleses, Thompson e Eric Hobsbawn, membros do partido comunista, tiveram um papel importante na luta pelos direitos dos trabalhadores e contribuíram para o pensamento filosófico, que se contrapunha ao modelo capitalista que explorava o trabalho da classe operária. Thompson (1987) e Eric Hobsbawn (1981) argumentam que a educação se apresentava como uma bandeira de luta de vários partidos, movimentos radicais populares e de vários programas políticos de governo. Como um exemplo da luta do historiador Thompson, onde ele relata um movimento societário em prol dos direitos do homem, quando ele escreve que na defesa destes se incluíam “um direito à parcela do produto proporcional aos lucros do patrão e o direito à educação, pela qual o filho do trabalhador poderia ascender ao nível mais elevado da sociedade” (THOMPSON, 1987, p.176).

As ideias de Thompson (1987) e de Cury (2002) são favoráveis à promoção do acesso à educação considerado como um canal de ascensão social para o indivíduo, e principalmente como forma de emancipação da ignorância, sendo direito civil, político e social.

Assim seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. (CURY, 2002, p. 254).

Cury (2002, p. 254) comenta que a educação “significa a igualdade básica entre todos os homens, isso possui uma dimensão em todas as esferas da sociedade”. Contudo dada tal importância da educação na vida do indivíduo, o Estado tem o dever de promovê-

la, e garanti-la por lei a todos os cidadãos.

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, os *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal; os *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX. (CURY, 2002, p. 254).

A garantia do Estado na promoção de educação como direito do indivíduo diminui a desigualdade, limita os privilégios, gerando oportunidades sem distinção de classe social. Declarar um direito é muito significativo. Segundo Cury (2002, p. 259) a declaração desse direito, equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais.

Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é [sic] mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado. (CURY, 2002, p. 259).

Para Cury (2002), como vimos acima, existe a necessidade de se declarar e garantir o direito; indiretamente, ele afirma que não basta a letra da lei, mas a sua efetiva execução. E isso para se evitar que as camadas privilegiadas respeitem a lei que assegura o acesso ao bem social – só para eles – e não permitam o acesso para aqueles que não têm condições, ainda que legalmente tenham o direito.

Quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos. (BOBBIO, 1992, p. 61).

O discurso de Bobbio concorda com o de Cury, quando este defende a ideia do Estado de Direito como Estado dos Cidadãos, onde os indivíduos possuem deveres, mas também direito de acesso assegurado à educação, de oportunidades iguais. Cury (2002) ressalta a importância do direito à educação, mais do que uma herança cultural, é a possibilidade do indivíduo de participar dos destinos da sociedade, podendo contribuir

para a sua transformação.

Como parte da herança cultural, [com a educação] o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si. (CURY, 2002, p. 260).

O acesso à educação segundo Cury (2002) permite ao indivíduo ter opções, ou seja, é um meio de transformação da sua realidade, de cidadania, de novas oportunidades de escolhas. O direito legitima a liberdade individual, dando aos sujeitos condições de traçarem novos caminhos. A educação promove ao ser humano a inserção social, a consciência de seus direitos e deveres na sociedade.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo José Dias Sobrinho (2013, p.117) “a crescente demanda por educação superior tem resultado num grande incremento de matrículas e, obviamente, de tipos diversificados de instituições”. Esse fenômeno da expansão de acesso ao ensino superior, na tentativa de inserção uma população tradicionalmente excluída. Esses devem fazer parte do sistema de programas sociais de acesso ao Ensino Superior, que tem por objetivo diminuir, mesmo que ainda de forma discreta, as desigualdades sociais. Além de incluírem esses cidadãos através da promoção do direito à educação, esses poderão ter melhores oportunidades de trabalho. Isso corrobora para a dignidade humana, e o desenvolvimento da sociedade em um todo. A capacitação desses cidadãos, proporcionando a eles a mão de obra qualificada poderão participar “construtivamente nas esferas públicas da vida social e política e nos âmbitos profissionais e econômicos da produção e do consumo” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117).

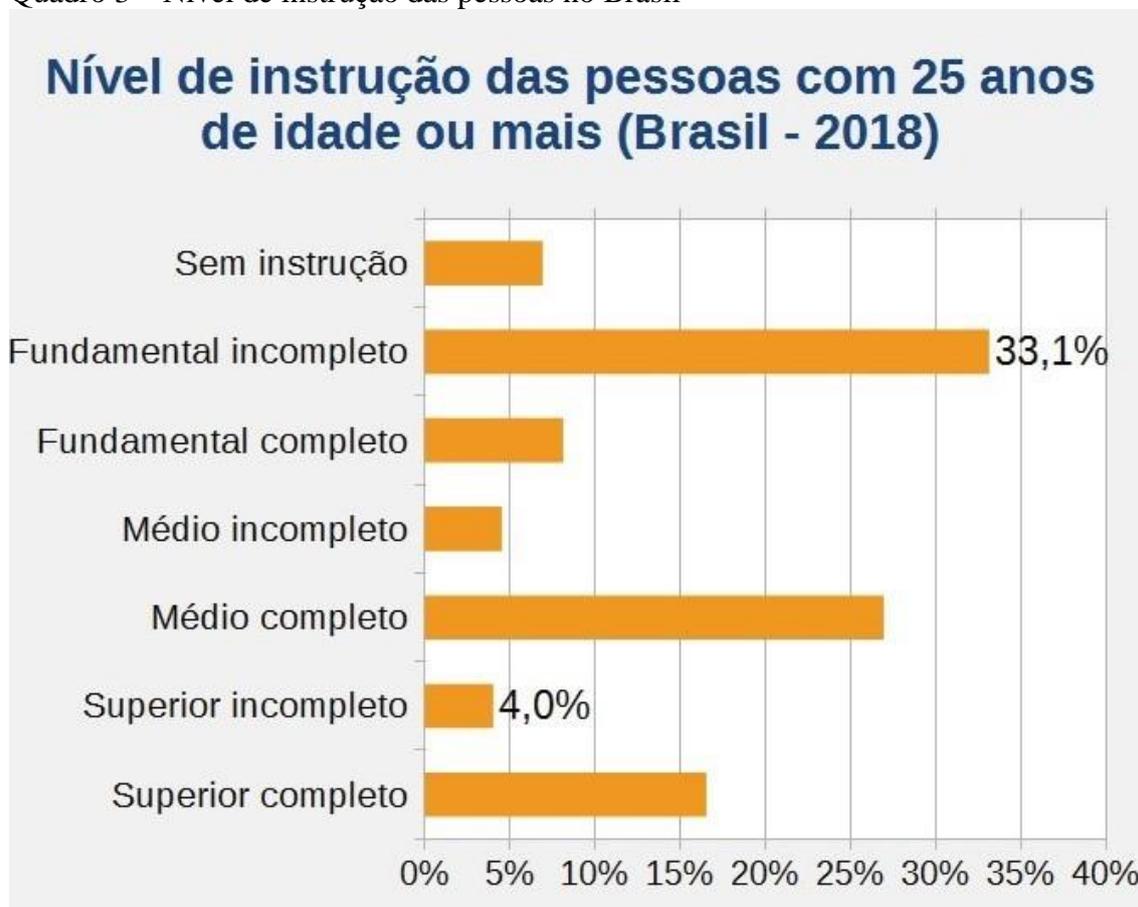
Porém, não há só ganhos na ampliação da educação superior, embora os aspectos positivos superem em muito os negativos. Mais gente na educação superior é importante para a democratização, a coesão e a elevação intelectual e econômica de uma sociedade. Mas é preciso entender alguns limites desse fenômeno, não para justificar a inércia, porém, sim, para melhor fundamentar e coerir as ações propositivas. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 117).

Sobrinho aborda ainda o tema da “importância da ampliação do direito à educação na plenitude do acesso para amenizar os efeitos das disparidades sociais que divide os indivíduos excluídos e incluídos” (2013, p. 119).

Tendo presente esta pesquisa, um aspecto a mais que isso deve ser considerado. A desigualdade de acesso ao Ensino Superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos, portanto ao realizar essa pesquisa com as quatro mulheres, foi importante conhecer a trajetória de vida escolar de cada uma delas, sendo que elas são camponesas, pobres, e três se declaram negras.

Todos os esforços de ampliar o acesso à educação superior são importantes passos na direção da isonomia social, mas, isoladamente, não conseguem superar por completo as brechas e oposições de uma sociedade historicamente hierarquizada. Isto porque a educação, e o mesmo se diga do conhecimento, está estruturalmente ligada ao complexo econômico e simbólico que constitui uma sociedade concreta. Se o conhecimento e a formação não se constituem rigorosamente como patrimônio social e, ao contrário, se submetem aos padrões de produção e distribuição destinados à expansão das capacidades de ações competitivas, a sociedade que eles ajudam a conformar continuará essencialmente dividida, em distintos e mutáveis níveis, entre excluídos e incluídos. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 119).

Quadro 3 – Nível de instrução das pessoas no Brasil



Fonte: Censo 2019

Segundo dados do Censo 2019, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) os negros e pardos pela primeira vez são maioria nas universidades públicas brasileiras, representando uma porcentagem de 55,8 % da população, perfaz 50,3 % dos alunos dos alunos no ensino superior público, reforçando-se assim a ideia da eficiência da política afirmativa do sistema de cotas. Dias Sobrinho (2013), entretanto, dentro deste contexto considera que:

Há ainda um outro fator que deve ser levado em conta nas discussões sobre a democratização da educação superior e a ampliação do acesso a seus cursos. No Brasil, atualmente, quase 90% das instituições superiores pertencem ao segmento privado. Mais importante ainda é considerar que 48% dessas instituições têm fins de lucro, isto é, são instituições particulares de natureza comercial e sujeitas à legislação mercantil. Dessa maneira, nelas, o valor dinheiro provavelmente afasta outras expectativas de caráter social e de interesse público. E embora o setor público tenha crescido, é nas IES particulares e com finalidade lucrativa que está ocorrendo a maior expansão. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 122).

Dias Sobrinho (2013, p. 122) esclarece que “o efeito da educação superior sobre as perspectivas econômicas e sociais, especialmente na questão da renda dos trabalhadores e na expectativa de obtenção de emprego, é amplamente reconhecido”. O acesso à educação superior propicia melhores chances de emprego, e conseqüentemente, o aumento da renda do trabalhador. A formação superior faz diferença; na hora de arrumar um emprego, as chances aumentam e também os salários são mais atrativos. No caso das participantes dessa pesquisa, o acesso à educação superior foi imprescindível para cada uma delas, estarem empregadas, e terem a chance de disputarem no mercado formal de trabalho. A educação superior é um direito para todos aqueles que desejarem acessar, e deve ser promovida através da democratização do acesso.

Um diploma universitário, no Brasil, pode aumentar a renda em 150% ou mesmo, em casos excepcionais, em até 164%, em comparação com empregados que tenham somente o ensino médio, segundo estudo da “OCDE divulgado no relatório *Education at a Glance* em setembro de 2011. Enquanto 77,4% dos empregados completaram o ensino médio, a taxa de empregos de quem tem nível superior é de 85,6%, segundo a OCDE”. (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 122-123).

Os dados apresentados por José Sobrinho mostram que formação em nível superior faz diferença no acesso ao mundo do trabalho – e aos melhores empregos – quando comparados com quem não possui um bom nível de escolarização. O efeito da

educação superior é considerado positivo para a qualificação da mão de obra e ocupação profissional.

A educação fundamental e média, nas décadas anteriores aos anos 1990, era suficiente para a inserção no mercado de trabalho. Essa realidade mudou, segundo (CATANI, 2007), onde a partir da década de 1990, o panorama da educação passa a existir maior acessibilidade do cidadão, de forma acentuada. “A questão do acesso à educação superior responde às demandas de maior qualificação exigida para se obter um emprego e uma melhor remuneração no mercado de trabalho” (DIAS SOBRINHO, 2013, p.123).

José Dias Sobrinho defende que:

A progressiva diminuição das assimetrias na sociedade toda em boa parte depende da democratização da educação. Por isso, todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade e o Estado democrático tem o dever de assegurar que seja efetivada a educação de qualidade amplamente disponível. Esse princípio se insere na esfera dos direitos públicos e sociais e diz respeito ao desenvolvimento do processo de construção da autonomia pessoal, da cidadania, da profissionalização e, por extensão, da sociedade democrática. O conhecimento é mais que nunca a principal matéria prima do desenvolvimento econômico. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.1225).

Sobrinho afirma que “o princípio da equidade determina o imperativo ético de diminuir ao máximo as desigualdades sociais. A diminuição dos problemas sociais está ligada a promoção de oportunidades no acesso à educação” (2013, p.116). A educação superior quando é assegurada e disponibilizada a todos os cidadãos, principalmente para os mais pobres, levará à diminuição da desigualdade social, pois a educação promove desenvolvimento social.

Ampliar a massa de conhecimentos da população é um imperativo que vale tanto para os indivíduos em termos da formação pessoal e cidadã, como no que se refere à capacitação profissional, pois tudo isso é fundamental para elevar os níveis de qualidade de vida das pessoas, fortalecer a economia e aprofundar os valores da democracia, na sociedade e na nação. Uma sociedade que não consegue, ou não quer, estender os benefícios da escolarização de boa qualidade a todos, além de estar condenada ao empobrecimento crescente no sistema mundial de alta competitividade, é também uma sociedade perversa. A falta de conhecimentos produz rejeitos. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.1225).

Dias Sobrinho (2010, p. 1225) esclarece que “quando a educação não é compreendida como bem público, atende prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses

exclusivos”. A educação superior tem o papel social de atender exclusivamente ao indivíduo e suas necessidades, como um bem imensurável, que pode mudar a realidade do ser humano, em todos os aspectos, e inseri-lo em todas as esferas sociais. Essa educação superior deve prezar pela sua qualidade, para melhorar a sociedade, visando o bem comum.

É a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social. O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1225).

Dias Sobrinho (2010) esclarece que o direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial, social e prioritário da construção da sociedade. A democratização do acesso ao Ensino Superior com qualidade é um direito, que reflete na sociedade através dos seus benefícios, para “ajudar a construir e consolidar a identidade da nação, e funciona como mecanismo de inclusão socioeconômica” (DIAS SOBRINHO, 2010). A garantia do direito à educação superior foi a prioridade das políticas públicas no Governo Lula. O Ministério da Educação lutou e implementou o direito com diversos programas que facilitaram o acesso ao Ensino Superior no Brasil. Foram eles: Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI); o Programa Universidade para Todos (PROUNI); Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO); o PRONACAMPO; e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A história da Educação Superior no Brasil é marcada por privilégios; ela fora destinada à elite, ou seja, era para poucos. Ter acesso ao Ensino Superior no Brasil era algo destinado apenas às famílias abastadas. Enquanto isso, outra grande parcela da população precisava enfrentar uma trajetória marcada pela exclusão educacional especialmente no que tange ao acesso do Ensino Superior. Assim, grupos específicos carregam um histórico de exclusão como indígenas, quilombolas, camponeses.

O Ensino Superior, segundo Junqueira e Bezerra (2015), foi historicamente,

institucionalizado para servir à elite econômica e intelectualizada. Por outro lado, a contribuição das universidades públicas ao programa PROCAMPO “revela que muitos educadores e educandos têm buscado novas orientações para o Ensino Superior no país, na perspectiva de ir ao encontro dos interesses daqueles que foram socialmente excluídos” (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p.140).

O acesso mais amplo à educação superior não veio do nada, conforme Aprile e Barone comentam:

A questão do acesso ao ensino superior, no Brasil, pressupõe breve incursão na história da educação superior, no sentido de identificar e delimitar alguns marcos significativos de sua trajetória. Direta ou indiretamente, esses marcos concorreram para o delineamento da atual configuração das universidades brasileiras. De início, é importante destacar que o País nunca teve um modelo próprio de universidade, valendo-se sempre de exemplos e de experiências de Países centrais, podendo-se constatar, nos dias atuais, uma superposição de modelos entre as IES públicas e privadas. (APRILE; BARONE, 2009, p. 41).

Além do mais, Aprile e Barone (2009, 2009, p. 41) afirmam que “o acesso ao Ensino Superior no Brasil é algo novo na trajetória da educação superior”. Isto significa que o surgimento de políticas públicas para promoção do acesso democrático, veio como um mecanismo de inclusão da camada pobre, que não tem condições de custear uma universidade.

Cabe registrar que o Congresso Nacional aprovou, em caráter conclusivo, na data de 20 de novembro de 2008, o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que determina a todas as instituições públicas federais de ensino superior reservarem 50% de suas vagas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2004).

A aprovação do projeto de Lei no Congresso efetivou a política pública que dá direito do acesso ao Ensino Superior para aqueles que estudaram na escola pública, ou seja, aos que não possuem condições de ingressar numa universidade particular. Além disso, o texto aprovado, conforme a reflexão de Haas (2012, p. 838) fala em destinar a “mesma porcentagem para autodeclarados pretos, pardos e indígenas a serem definidos de acordo com as proporções desses grupos em cada unidade federativa”; esses valores dependem dos dados, apontados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As políticas de expansão da escolaridade e, particularmente, de ampliação das matrículas na educação superior constituem aspectos que deveriam ser considerados importantes não simplesmente do ponto de vista dos interesses econômicos, mas, sobretudo, da democratização da sociedade e do aprofundamento da justiça social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1231).

Dias Sobrinho (2010, p. 1231) “considera importante a promoção do acesso ao Ensino Superior, uma vez que é uma maneira de efetivar o direito, assegurando ao indivíduo as condições de desenvolvimento econômico, intelectual, social”. A repercussão da democratização do acesso superior refletiu em todas as camadas sociais, principalmente nas camadas pobres, que possuem maior necessidade de alcançar uma ascensão social por meio da educação.

A expansão de matrículas está no centro das políticas de democratização da educação superior. Mas há também medidas que visam a ampliar a inclusão social, sem necessariamente criar novas vagas. É este o caso de algumas ações impulsionadas no âmbito do que se convencionou chamar, genericamente, de “ações afirmativas” ou de “discriminação positiva”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1234).

Entre as principais iniciativas de ações afirmativas que o MEC vem impulsionando, “as mais polêmicas são as cotas, que dão atenção especial a estudantes pobres, notadamente a afrodescendentes e indígenas, jovens oriundos de escolas públicas e portadores de necessidades especiais” (DIAS SOBRINHO, p. 1234, 2013). É preciso que se conheça a realidade das transformações que ocorreram na inserção, de camadas pobres na educação superior brasileira, para assim poder colaborar na compreensão da “promoção de políticas públicas de ampliação de vagas, inserção social e diminuição das desigualdades” (DIAS SOBRINHO, p. 1234, 2013). Seguem algumas poucas indicações a esse respeito, graças às afirmativas do governo, em prol da inserção em massa dessa camada de baixo prestígio social no Brasil.

O dilema crucial com que hoje se depara a Educação Superior (ED) no Brasil diz respeito à ampliação do acesso, em especial, o acesso de amplo segmento populacional que, pela primeira vez na história, conclui o ensino médio e pretende continuar seus estudos. O horizonte de probabilidade desse segmento é ingressar em uma instituição de ES e obter certificação que possibilite tanto disputar colocação no mercado de trabalho quanto permitir um melhor posicionamento na estrutura social. (CATANI, 2007, p. 415).

Haas (2012, p. 838) “as ações afirmativas situam-se no cerne do debate educacional e constitucional e interferem em problemas que remontam às questões da diversidade cultural, da inclusão social e, sobretudo, da cidadania no Brasil”. Em relação às ações afirmativas, Cecília Haas problematiza a questão da diversidade cultural, ou seja,

a miscigenação, a herança escravocrata no país, algo que é sem dúvida, polêmico. Isso se deve ao fato de que a minoria privilegiada, uma elite que “não engole” o fato de se promover de forma afirmativa os pobres, negros, quilombolas, pardos, indígenas, sem-terra, enfim, os excluídos.

A respeito das justificativas dos projetos de Lei que garantem o acesso ao Ensino Superior através do sistema de cotas, Haas (2012) observa que “a educação é um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país”. Disto se deduz que é necessário que sejam dadas as oportunidades de acesso ao Ensino Superior às camadas pobres do Brasil. A realidade brasileira de profundas desigualdades sociais, permitiu a existência de um sistema perverso que, “imputou a negros e pobres uma educação de qualidade inferior” (GOMES, 2003). A elite branca, que representa uma maioria da população brasileira sempre desfrutou de privilégios, principalmente no acesso ao Ensino Superior, e aqui estaria a raiz da polêmica em torno do sistema de cotas na educação superior. “O fato é que poucos se sentem à vontade com as políticas raciais”. (HAAS, 2012, p. 839).

A tarefa de discutir esse tema cabe aos executores de projetos brasileiros, com um olhar sensível e com responsabilidade, já que a Educação certamente transforma o ser humano como vemos na fala do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire, que é uma autoridade no que tange à educação. Ele define a Educação como “um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 2003, p. 104).

Haas (2012, p. 839) cabe às políticas públicas “defender o sistema de cotas como uma maneira de democratizar o direito à educação superior, de forma que além de promover a entrada de alunos pobres, negros, pardos, mas é necessário que se garanta também a sua permanência na universidade pública. O sistema de cotas funciona como um mecanismo que equaliza aos grupos que sofrem com a exclusão social, a quem é negado o direito à educação superior.

Ressalte-se que, no Brasil, a principal referência para discussão sobre políticas públicas voltadas à implantação de ações afirmativas, especialmente à implantação do sistema de cotas na educação superior, é o modelo norte-americano, o maior sistema de ensino superior do mundo. (HAAS, 2012, p. 839).

Haas (2012) reforça que a instituição da reserva de vagas para o acesso de determinado grupo de excluídos ao Ensino Superior, ou seja, o sistema de cotas nas

universidades públicas, é uma afirmativa que promove a justiça , a igualdade de oportunidades para todos, principalmente aqueles que sofrem com a exclusão histórica. A afirmativa de certa forma de resistência, ao sistema excludente, obriga a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade. Jaílson Silva (2003) explica esta situação dramática:

A ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade cujo principal objetivo para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes. (SILVA, 2003, p. 20-21).

Silva (2003, p. 21) ressalta ainda que “os programas de acesso ao Ensino Superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias. Tais políticas visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas”. Cury (2005, p.24) salienta, nesta mesma linha de raciocínio, que esses programas têm o objetivo de buscar o “equilíbrio, sempre que a situação da balança tende a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais”; é a maneira de fazer justiça social, possibilitar o direito à educação, promovendo os princípios de igualdade com o da equidade. Isso significa que promover programas que facilitem o acesso ao Ensino Superior de grupos em situação de desigualdade social, propicia aos indivíduos que fazem parte dessa camada de baixo prestígio social, uma “inserção profissional mais qualificada, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do País” (CURY, p.24, 2005).

Carvalho (2005) sustenta que:

A população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros. (CARVALHO, 2005, p. 13).

Carvalho (2005, p. 13) alerta que “é importante que seja pensada não apenas a política pública de acesso, mas a permanência desse aluno no curso superior, as condições favoráveis lhes permitirão darem a continuidade nos estudos”. O acesso e a permanência é uma das questões centrais desse estudo, resultado da experiência de quatro mulheres entrevistadas nessa pesquisa; mulheres pobres, negras, de origem campesina e que tiveram acesso ao Ensino Superior na universidade pública (UFVJM). Essas licenciandas puderam contar com o apoio institucional de uma bolsa do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID). O mesmo ocorreu com as alunas da Licenciatura em

Educação do Campo que tiveram acesso a uma moradia estudantil no Campus da UFVJM/Diamantina e auxílio alimentação. Segundo as entrevistadas, esse apoio institucional do PIBID e da UFVJM foi imprescindível para a sua permanência delas na universidade, como veremos adiante.

Dias Sobrinho (2013, p. 110) esclarece que é “responsabilidade das (IES) a promoção do direito à educação como um bem público, um direito social, portanto as instituições precisam estar comprometidas com a formação ética, científica e técnica dos indivíduos”. Como se verá adiante, informações obtidas através das entrevistas com licenciandas, vê-se que a UFVJM cumpriu e cumpre esse papel da responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) apresentada por José Dias Sobrinho, no caso a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Essa universidade atuou na promoção do direito à educação a todos os indivíduos, dando ênfase aos grupos de excluídos do sistema de Educação Superior.

Dias Sobrinho (2013), entretanto, alerta que:

Discutir a educação como bem público e, então, como direito social, faz parte do reconhecimento da grande responsabilidade que as Instituições de Educação Superior (IES) têm relativamente à formação ética, científica e técnica dos indivíduos no marco da construção da sociedade. Os fins da educação com sentido público estão referidos à formação de indivíduos sociais, cuja construção pessoal integral se insere no plano mais amplo da construção da sociedade e, em termos universais, da dignificação da humanidade. (DIAS SOBRINHO, 2013, p.110).

Durante as entrevistas, ficou evidente nas falas das mulheres, que a parceria da universidade com o programa do PIBID, que propiciou às licenciandas um auxílio financeiro que fez muita diferença para essas estudantes; elas contavam apenas com uma renda de um salário mínimo mensal, duas delas nem com a metade. Segundo os dados das entrevistas, portanto, vemos que este recurso da bolsa do PIBID foi fundamental para a permanência delas na Licenciatura em Educação do Campo.

Dias Sobrinho (2013, p. 110) destaca a importância das instituições de Ensino Superior, com um “papel social intransferível de promover a equidade, igualdade entre os indivíduos”, no objetivo de corroborar democraticamente para um mundo melhor para todos. Menezes (2001) afirma que “as ações afirmativas são estratégias, iniciativas ou políticas”, são intervenções políticas capazes de amenizar os problemas sociais, favorecendo os grupos discriminados, em condições de vulnerabilidade social e que dependem de assistência do estado. A promoção da educação superior é uma das Ações Afirmativas que podem surtir um efeito na vida de qualquer ser humano, independente

de classe social, de raça, de credo.

As afirmativas por si não são capazes de propiciar uma inserção desse grupo excluído, e impedir que esses sofram com os efeitos do preconceito enraizado, mesmo dentro das universidades. Como exemplo esse grupo de mulheres dessa pesquisa, que tiveram que enfrentar muitos desafios durante a sua trajetória de formação na Licenciatura do Campo. Pelo fato de serem mulheres negras, pobres e camponesas, e estarem fora da faixa etária do ensino superior, elas tiveram que passar por situações de preconceito por parte de colegas de outros cursos, alguns professores despreparados.

Menezes (2001) esclarece e acrescenta:

Ação afirmativa é um termo de amplo alcance que designa o conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de competição em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação [sic] negativas, sejam elas presentes ou passadas. (MENEZES, 2001, p. 27).

Para Sobrinho “o princípio da equidade, que está na base de uma sociedade democrática, deve propiciar processos ditos de democratização da educação superior” (2013, p. 116). A efetivação do direito à educação superior não é apenas ampliar as matrículas e expandir as ofertas, mais do que isso, é necessário prezar pela qualidade, na educação pública e social. “Não é suficiente que seja boa e correta nos termos das exigências burocráticas, técnicas e científicas. É também imprescindível que contribua para a construção de um mundo melhor” (DIAS SOBRINHO, 2013, p.116). É importante que a educação pública contribua para um mundo mais educado, mais evoluído cultural e socialmente mais justo.

De acordo Mello (1991, p.13) a “educação expressa relação entre desenvolvimento e democracia, podendo melhorar as condições da camada menos favorecida, consolidando o direito a qualidade de vida”. Ele com isso está falando de qualidade de vida, da acessibilidade de todos os cidadãos, inclusive a classe pobre, que é carente de políticas educacionais intervencionistas; e outros termos, fazer com que as pessoas sejam capazes de promover melhorias na vida do ser humano. Sabemos da necessidade de sanar as lacunas deixadas pelo modelo capitalista excludente, que ao longo da história privilegiou um grupo seletivo da elite brasileira. O retrato revelado nessa pesquisa, com a história de mulheres de origem camponesa, pobres, negras que tiveram acesso superior, declarou que a formação universitária, possibilitou a elas melhores

condições de vida, acesso um trabalho formal, e principalmente, dignidade como seres independentes, capazes de atuar como protagonistas de sua própria história.

Mas, evidentemente, isso não é tudo. Mello (1991, p.13) “ainda que por si só a educação não assegure a justiça social, nem se possa esperar só dela a erradicação da violência, o respeito ao meio ambiente, o fim das discriminações sociais”. A educação tem a finalidade de humanizar, deve funcionar como um esforço em comum para tornar essas sociedades mais igualitárias, solidárias e integradas.

Mello (1991, p.13) acrescenta ainda que “a educação não põe fim à violência, discriminações sociais, mas ela é imprescindível para combater a desigualdade social”. Portanto promover políticas de acesso ao Ensino Superior colabora para a diminuição das disparidades sociais existentes no país.

A educação é central para o desenvolvimento não apenas por ser um direito humano fundamental, mas também pelo fato de contribuir com o desenvolvimento produtivo, promover a equidade intergeracional e capacitar as pessoas a seus diversos projetos de vida, bem como exercer sua condição de cidadãos em um marco democrático e de fomento à paz. Destaca o papel da educação superior, como elemento favorecedor de uma melhor distribuição de renda. (BEZERRA; GURGEL, 2011, p. 6).

Bezerra e Gurgel (2011) falam da importância da “educação como processo de formação integral do ser humano”. Isto significa que os sujeitos constroem o mundo em que vivem, através da formação individual; tornam-se livres, através de um processo teórico e prático. Estes aspectos são o resultado do acesso à educação, que transforma realidades e permite o desenvolvimento do ser humano e de suas concepções de mundo, em suas dimensões políticas, econômicas e sociais. Amaral e Mello (2013, p.39) afirma que “a democratização do acesso à educação pública superior carece de política de cotas, como forma de ascensão social para as camadas mais pobres da sociedade, para os grupos que se encontram sub-representados na população estudantil universitária”.

2.4 CENÁRIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO VALE DO JEQUITINHONHA

No Brasil, onde a educação superior se caracteriza como uma educação para poucos, aqueles que não possuem condições financeiras não conseguem ter o acesso à formação superior. Notadamente, as mulheres estão incluídas nesses grupos, principalmente as que vivem em áreas rurais, e que desempenham trabalhos informais, sem uma renda comprovada.

De acordo com Braga (2008), “a educação superior é vital para colocar a América Latina no caminho do desenvolvimento econômico e social sustentado”; essa seria a chave para propiciar aos pobres a mobilidade social, maior participação dos pobres dos setores sociais excluídos, como é o caso da educação superior. Braga (2008) ainda sustenta que a inclusão de pobres e das populações indígenas, no Ensino Superior, evita a perda de talentos e fornece um caminho possível para superar a pobreza.

Nesta perspectiva, a forte marginalização de segmentos excluídos requer políticas públicas de inclusão social. Tereza Bezerra e Cláudio Gurgel (2011, p. 4) fazem uma crítica ao sistema de cotas para “ingresso na Educação Superior como uma preocupação pública, em um contexto que favorece, histórica e economicamente, em quase sua totalidade o ingresso universitário à elite da sociedade brasileira”. Em sua obra eles questionam “as dificuldades de permanência do aluno na universidade são muitas, pois esses fazem parte da camada pobre” (BEZERRA; GURGEL 2011, p. 4). Esses alunos oriundos de classes menos favorecidas, muitas vezes não possuem renda suficiente para se sustentarem durante o curso ao qual ingressaram. Além do desafio de entrar na universidade, é necessário garantir de algum modo que esses estudantes pobres, se mantenham enquanto estudam.

Esta situação se agrava para os mais pobres, porque o acesso gratuito pelas Universidades Públicas não é fácil, dado o pequeno número de vagas, pouco mais de 12% das vagas oferecidas. Acresce a isto a dificuldade de continuação dos estudos, após o acesso à universidade. Os custos de manutenção e a necessidade de trabalhar tornam muitas vezes inviável a continuação dos estudos para jovens das camadas pobres. (BEZERRA; GURGEL, 2011, p. 4).

Bezerra e Gurgel (2011) discutem a dificuldade de permanência nos estudos, como uma barreira que precisa ser superada por aqueles que não possuem condições de se manterem durante o curso e precisam trabalhar. A política do acesso ao Ensino Superior não garante a permanência de alunos pobres nestes mesmos cursos. Por outro lado, Maria de Lurdes Gisi adverte que a história da educação faz parte de diversas outras histórias.

A trajetória histórica da educação superior não é uma história à parte, integra o contexto socioeconômico e é determinado, em grande parte, por este. No Brasil, fica evidente que a educação superior sempre foi reservada para poucos. Seu início no Colégio dos Jesuítas na Bahia, segundo Cunha (1980), centrada nas chamadas humanidades (filosofia e teologia) já no seu início privilegiava a formação das elites sociais. (GISI, 2006. p. 2).

Segundo Bobbio (1992), a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo. Foi através de mobilizações sindicais, de movimentos que emanam da classe trabalhadora que direitos à educação superior ocorreram no Brasil. Deu-se início no Governo Lula (2003- 2011). A efetivação do direito ocorre com participação da sociedade, na maioria das vezes com aqueles que eram excluídos do sistema da educação superior, e tinha em vista a promoção de igualdade de oportunidades.

Os movimentos sociais camponeses do Vale do Jequitinhonha ganharam força através do Fórum dos Movimentos Sociais do Vale do Jequitinhonha, mais especificamente no Grupo de Trabalho – GT de Educação do Campo onde o tema educação era o cerne do debate (ANSANI, 2016, p. 43). Os movimentos sociais camponeses que ocorreram no Vale do Jequitinhonha surgiram a partir de mobilização de sindicatos rurais em prol de uma Educação que valorizasse a cultura camponesa. Houve uma espécie de despertar dos camponeses, que enxergaram as suas necessidades, principalmente no campo da educação. Tomaram consciência de que outrora o mundo rural era ignorado e deixado de lado pelas políticas públicas da educação.

Esse movimento articulado por sindicatos deu notoriedade para um assunto delicado que é a educação e ao mesmo tempo valorizou a identidade campesina de tal modo que ela faça sentido na vida para os moradores do campo. “As políticas públicas do PRONACAMPO e PROCAMPO são a prova de que a luta valeu a pena” (ANSANI, 2016, p. 43) e de que é preciso que surjam mais propostas que ponham em pauta a Educação do Campo não apenas como mais que um direito, mas sim como o reconhecimento da importância das diversidades territoriais, dando assim chances que sejam formuladas políticas de desenvolvimento.

2.5 LANÇAMENTO DO PRONACAMPO E PROCAMPO

De acordo com Lefebvre (1971), “as mudanças econômicas e as transformações nas técnicas de produção estão unidas a importantes movimentos da população”. Um exemplo de mudança é a saída do homem do campo para a cidade, ou seja, o êxodo rural, dando origem aos “aglomerados de exclusão” segundo Haesbert (2007, p. 21). Esse autor discute o conceito de território como dominação e resistência, pois esse povo que sai de suas terras para os centros urbanos, procura formas de sobrevivência. Essa mobilidade faz com que esses sujeitos passem pelo processo de reterritorialização, e mesmo uma forma precária de territorializar nos novos espaços ocupados.

Essa crescente mobilidade dos trabalhadores e de suas famílias do campo para a cidade faz com que em sua grande maioria, acabe na periferia. Muitos arriscam até ir para outros Estados em busca de trabalhos sazonais – atividade comum na região do Vale do Jequitinhonha – na tentativa de resistir e sobreviver às grandes estiagens que ocorrem todos os anos nesse território.

A oposição cidade/campo, segundo o Lefebvre (1971), tende a favorecer no seu pondo mais alto, numa oposição entre a grande cidade e sua periferia. O campesino se muda para a cidade na expectativa de um trabalho, de uma vida digna para sua família, porém o que encontra na cidade como alternativa de sobrevivência são os aglomerados, as favelas, também chamadas de “comunidades”.

Por outro lado, a cidade não é simplesmente um campo mais habitado. Ela tem em si exigências e complexidades. “O fenômeno urbano se apresenta como realidade global que traz implicações para o conjunto da vida social, em termos teóricos e práticos” (VENDRAMINI, 2015, p.52). As complexidades da vida urbana desencadeiam vários problemas sociais na cidade com os “retirantes”, pois esses sujeitos que saem do campo, não possuem formação adequada para atender ao mercado de trabalho cada vez mais exigente nos dias atuais.

O fenômeno do êxodo rural “ameaçou o futuro das escolas rurais, é um processo que provoca profundas mudanças na escola e na escolarização das crianças e dos jovens.” (VENDRAMINI, 2015). Com a saída de famílias da zona rural para a urbana, provoca-se um “esfriamento” nos investimentos nessas áreas rurais por parte do Estado, principalmente no setor educacional. Neste caso, muitas escolas correm o risco de serem fechadas pela diminuição do número de alunos. Para não serem fechadas, foi necessária a “organização dos movimentos sindicais rurais, e organizações sociais que incluem a escola nas suas bandeiras de luta” (VENDRAMINI, 2015), além disso, a proposta de diversas estratégias, como os programas PRONACAMPO e PROCAMPO.

Enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo, implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída a não serem as lutas por sua superação (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226). A militante do movimento da educação do campo Mônica Molina explica a gravidade desse fechamento de escolas rurais; segundo ela seria como cair no precipício, pondo em risco o trabalho dos militantes que ajudaram a construir a leis que amparam os moradores do campo, protegendo a sua cultura local. Seria pôr a perder os avanços do movimento ao longo de décadas de lutas. E se o fechamento de escolas ocorresse, os

alunos camponeses perderiam a oportunidade de ter uma educação baseada nos valores do campo, e principalmente, sem precisar se deslocar do seu próprio território.

Em vista disso, se ocorresse o fechamento das escolas do campo, os alunos da zona rural seriam inseridos num “modelo hegemônico”, nos termos de Molina e Antunes-Rocha (2014). Nesse caso temos um modelo, “que privilegia uma única cultura, no caso a urbana, e relega os saberes do sertanejo” (MOLINA-ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 226). O resultado dessas lutas por uma educação do campo de qualidade foi a vitória do PRONERA, um movimento que lutou uma década e obteve êxito, no Governo da presidente Dilma Rousseff, isto é, no lançamento dos programas destinados aos camponeses, PRONACAMPO e PROCAMPO.

Victor Junqueira (2015, p. 86) informa que no discurso de lançamento do PROCAMPO o então “Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, evidenciou que no campo brasileiro vivem aproximadamente 30 milhões de pessoas”. Sendo que “esses camponeses colaboram com o progresso da agricultura brasileira e geram lucro de cerca de 300 bilhões de dólares por ano e exporta 95 bilhões de dólares” (JUNQUEIRA, 2015, p. 86). Isso significa que a exclusão das Escolas do Campo não se justifica, ainda que “historicamente foram alijadas de política educacional específica que valorizasse a cultura, as tradições e as raízes do homem do campo.” (JUNQUEIRA, 2015, p. 86-87).

Nessa perspectiva, sobre a formação inicial de professores para atuarem na Educação do Campo, Juliana Sassi (2014) afirma que:

O Brasil nos últimos anos tem ofertado em diferentes modalidades cursos em Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido o Ministério de Educação tem como iniciativa o Programa de apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o qual tem por objetivos a implementação de cursos regulares em Educação do Campo nas instituições públicas, voltados para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas do campo. (SASSI, 2014, p. 26-27).

No mesmo evento de lançamento do PRONACAMPO E PROCAMPO, em 2012, a então presidente Dilma Rousseff também se pronunciou a respeito da importância dos programas para o futuro dos camponeses. Em sua fala ela fez questão de mencionar este grande feito em favor da Educação do Campo, e deu destaque aos programas então lançados como garantia de um futuro para o campo brasileiro com outra feição, isto é, onde seus moradores possam criar os seus filhos com dignidade. A fala da presidente neste momento reforçou a necessidade de apoiar esses dois programas para que ajudem na permanência do homem do campo na zona rural, evitando o êxodo rural. Se isso não

for implementado, tudo facilita a “formação dos aglomerados de exclusão” citados por Haesbert (2007). Esses moradores do campo que saem de suas terras em busca de sobrevivência na zona urbana encontram um cenário diferente do que imaginavam, pois terão que lidar com um território de disputas capitalistas e da mão de obra qualificada. E em meio às exigências desse modelo de cidade, que se “opõe” ao modo de vida desses camponeses e ao que eles estão acostumados, eles se veem numa situação à qual o Haesbert vai chamar de “reterritorialização” (HAESBERT, 2004).

Isso se aplica nesse contexto, pois esses moradores do campo que vão para a cidade, precisam construir novas territorialidades, novos hábitos, novos saberes diferentes dos seus, novas relações humanas, novas culturas, que vão dar origem às “multiterritorialidades”, no conceito de Haesbert (2004). Os camponeses que saem do território rural precisam desenvolver meios de lidar com a exclusão social, e na grande maioria das vezes, se tornam excluídos morando nas favelas ou em comunidades nas cidades. Agregam valores do meio urbano, fruto das experiências cotidianas, em um novo território que esses camponeses precisam aprender a conhecer. É preciso lutar para se inserir nessa nova cultura, em um novo contexto social, que pode ser encarado como um grande desafio, para sujeitos que estão acostumados com suas territorialidades camponesas. Com o objetivo de propiciar esses moradores do campo uma qualidade de vida, e desenvolvimento no seu próprio lugar, a presidente Rousseff emprega o termo de aposta em nova feição do campo:

Estamos apostando no dia de amanhã, sim. Mas nós estamos, sobretudo, apostando que uma outra geração vai também se beneficiar com tudo isso que fazemos nessa, mudando a feição do campo brasileiro e garantindo que ele será um lugar digno de qualidade para se morar e se criar os filhos. (ROUSSEFF, 2012, online).

A saída do camponês de seu território acarreta prejuízos econômicos para a nação, uma vez que é do campo que sai a produção agrícola que é a base de sustentação econômica do Brasil. Além disso, há um desconforto para esses sujeitos camponeses que precisam abandonar seu território de origem, e ir em busca de melhores condições de vida para suas famílias. Nessa migração do homem do campo para a cidade, ele sofre com a adaptação territorial, chamada pelo Haesbert (2007) de reterritorialização, onde o sujeito camponês precisa se inserir na cultura urbana, e acessar os direitos básicos de sobrevivência humana.

Diante do discurso da presidente Dilma Rousseff no lançamento do PROCAMPO, consideram-se as peculiaridades dos contextos políticos, cultural e social da região do Vale do Jequitinhonha. Foi necessária a criação de um Programa, como o PROCAMPO, que forme docentes capazes de interagir com essas particularidades do seu lugar. Considerando as condições sociais, culturais existentes nessa região, se faz necessária a elaboração de uma Licenciatura que inclua a cultura, valorizando a identidade local. Sant’Anna e Marques (2015, p.731) sustentam que “a representação dos signos existentes nessa cultura trará significados capazes de evocar na memória dos licenciandos, o lugar como além de um espaço físico, e sim um território simbólico.”

Na formulação da educação do campo, o termo campo não se reduz ao local onde ocorre o processo educativo – as escolas rurais, mas se refere a uma concepção de território que vai muito além da delimitação de um espaço físico. (SANT’ ANNA; MARQUES, 2015 p. 731).

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227) observam que “a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.” Ou seja, um educador do povo do campo deve pensar uma prática educacional que esteja de acordo com a realidade desses sujeitos, considerando suas especificidades, suas necessidades e buscando a transformação social da realidade dessa comunidade campesina.

Paul Claval (2008) afirma que:

A abordagem cultural baseada na análise dos processos culturais e sócio-culturais ignora o social porque ela parte do indivíduo. ela parte, é verdade, do indivíduo, mas é para reencontrar o social e abordá-lo sob uma perspectiva nova: ela enfatiza a virada “espacial” que a sociologia conheceu durante os últimos vinte anos, ainda que as outras abordagens permaneçam fiéis a uma concepção mais tradicional. (CLAVAL, 2008, p. 28)

A consideração da existência da diversidade cultural deve ser uma visão norteadora para articular o Currículo Escolar da escola campesina, observando seus costumes e seus valores culturais que fazem parte de uma herança étnica. Aline Cleide Batista e seus colaboradores sustentam que “ele [o Currículo Escolar] desenvolveria também, em suas visões mais críticas e pós-coloniais, a sensibilidade para o caráter híbrido da construção identitária, de modo a desafiar visões congeladoras e

essencializadas das mesmas, que podem terminar por criar outros estereótipos” (BATISTA et al. 2013, p. 265) e com isto contradizendo a perspectiva multicultural educacional. Em linhas gerais, eles sustentam o valor da diversidade cultural quanto afirmam que:

O olhar multicultural trabalha com a valorização da diversidade cultural e o desafio a preconceitos, preconizando, em perspectivas mais recentes, sua articulação ao currículo escolar e de formação docente, de modo a não ser entendido apenas de forma apartada dos conteúdos ministrados em ambos os níveis educacionais e de formação. Outrossim, desenvolve, também, em suas visões mais críticas e pós-coloniais, a sensibilidade para o caráter híbrido da construção identitária, de modo a desafiar visões congeladoras e essencializadas das mesmas, que podem terminar por criar outros estereótipos na contramão do que se espera de uma perspectiva multicultural educacional (BATISTA et al., 2013, p. 265).

Antônio Moreira (2013) concorda com Batista et al. (2013) quanto a uma perspectiva segundo a qual o currículo deve ser pensado em termos do conhecimento escolar e da cultura mais ampla, “discutindo fenômenos como globalização, diferença, identidade, multiculturalismo, pluralidade cultural, hibridização, etc., claramente identificáveis nas sociedades de hoje” (MOREIRA, 2013, p. 555).

Em consonância a esse olhar multicultural, a formação da Licenciatura do Campo pela UFVJM configura um “novo modo de fazer”, ou seja, a mesma oferece aos seus licenciandos as condições de obterem uma formação voltada para a cultura do campo. Os alunos lidam com as questões teóricas juntamente com a cultura que faz parte desse território cercado de simbologia que os identifica com o seu lugar. A contribuição dessa formação para as escolas das zonas rurais é imensurável, uma vez que essa remete a uma identificação cultural entre os licenciandos, a universidade e a comunidade. Essa interação dos saberes enriquece o programa, permitindo que haja um elo entre universidade e comunidade rural.

2.6 LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFVJM

A população alvo das universidades continuava a ser as elites, os privilegiados desde a instituição do Ensino Superior no Brasil, no período colonial, até o governo Lula nos anos 2003-2010. Neste período foram implementados vários programas, que fizeram parte de uma política de universalização do acesso ao Ensino Superior para a classe desprestigiada. Em seguida a então presidente Dilma Rousseff em seu governo nos anos 2011-2017, deu prosseguimento a esse plano de Governo, que era a expansão das universidades públicas para todos, na tentativa de romper com as barreiras históricas que

beneficiavam apenas um grupo seletivo da classe abastada, que não precisa mais se deslocar para o exterior em busca de Educação Superior. “A concepção dos primeiros projetos de Educação Superior no Brasil é uma mistura entre dois modelos ocidentais de universidade.” (SAMPAIO et al., 2011).

Esses dois modelos de universidade são citados por autores no “Observatório da Vida Estudantil – Primeiros Estudos” organizados por Sônia Maria Rocha Sampaio (2011). Essa publicação reúne textos de vários autores que contribuíram com esse artigo, tendo como objeto de estudo a vida universitária brasileira – entre a escola pública e a universidade – retratando as dificuldades enfrentadas por aqueles que são excluídos de uma educação pública de qualidade, que acarreta uma série de empecilhos no acesso ao Ensino Superior.

Sampaio (2011) esclarece quais seriam os dois modelos de universidade no Brasil:

O primeiro, e mais antigo, teve como base o Relatório Humboldt de 1810, que estabelecia o primado da pesquisa científica na vida universitária. Este documento organizou os alicerces fundamentais para a criação da Universidade de Berlim. Um segundo modelo resulta da reforma universitária norte-americana, do início do século XX, a partir do Relatório Flexner. Esse documento tinha como foco a formação na área de saúde, mas também abordava pontos importantes para a reorganização do sistema universitário americano. O centro dessa reforma foi a adoção de uma arquitetura acadêmica que era composta por uma formação básica e flexível, denominada de *undergraduate college*, que dava possibilidade ao estudante ingressar em uma formação profissionalizante e a uma especialização no campo disciplinar. (SAMPAIO, 2011, p. 96).

Os modelos inspirados na educação estrangeira, alemã e norte-americana, não atendiam às especificidades do povo brasileiro; são modelos de Educação Superior formulados e idealizados para determinada cultura que nem de longe é próxima das especificidades da cultura brasileira e não poderiam atender às demandas da educação superior no contexto socioeconômico do Brasil. Só para se ter um exemplo: “A noção de políticas afirmativas, ou mesmo de ampliação da possibilidade de acesso ao Ensino Superior por pessoas de origem popular não foi discutida nessa ocasião”. (CUNHA, 2007, p.15). No período de Governo Lula (2003-2010) inicia um movimento na Educação Superior no Brasil que vai promover políticas públicas voltadas para alunos de escolas públicas, promovendo a igualdade de oportunidades para os que estavam excluídos do acesso superior.

Roberto Leher (2007, p. 315) ressalta em sua análise que “as mudanças ocorridas no Ensino Superior nos primeiros anos do governo Lula foram imprescindíveis para uma

nova história da universidade brasileira”. Mudanças significativas que deram novos rumos ao Ensino Superior brasileiro. As medidas tomadas no governo Lula promoveram mudanças significativas que trouxeram repercussões, gerando uma nova configuração no cenário da educação superior.

As grandes tendências atuais da universidade brasileira não estão inscritas no contexto de uma reforma universitária assumida como tal, embora nos primeiros anos do governo de Lula da Silva a menção a reforma aparecesse dispersa em alguns momentos, ao menos até o envio do PL 7200/2006 ao Congresso Nacional. Em virtude da resistência de vários setores, entre os quais os movimentos docente e estudantil, o intento reformista foi substituído por medidas ad hoc que, entretanto, guardam notável coerência e coesão internas, promovendo mudanças de larga envergadura que, ao que tudo indica, configura um novo ponto de não retorno na história da universidade brasileira. (LEHER, 2007, p. 315).

Segundo Roberto Leher (2007, p. 315) “no governo Lula, ocorreram mudanças significativas na história da universidade brasileira, movimentos que marcaram a luta pelo acesso ao Ensino Superior no Brasil”. Transformações necessárias no cenário social, onde o Ensino Superior deixa de ser um privilégio da elite e abre portas para a camada pobre, afrodescendente, indígenas, negros, camponeses, pardos, como ocorreu com as quatro mulheres dessa pesquisa; essas além de serem mulheres, camponesas, negras, pobres, elas ainda moram em uma das regiões consideradas mais pobres do mundo pela ONU. As mudanças promovidas pelo Governo Lula consideradas por Leher (2007), foram o “resultado de várias lutas organizadas, principalmente pela Educação do Campo”. Essas lutas desempenharam um papel fundamental no pleito não só pela promoção de uma Educação do Campo, mas também pela busca da qualidade no ensino, isto é, que desse aos camponeses, a dignidade de poder estudar conteúdos, que estivesse em consonância a sua realidade cultural.

Pierucci et al (2018) apresenta o “projeto relevante da federal de Diamantina (2012-2016)”; as autoras problematiza com maestria a responsabilidade e compromisso da universidade (UFVJM) em se lançar em um projeto – que até pode ser considerado audacioso – de evidente complexidade uma vez que envolve uma dimensão inovadora até para todo o Brasil: as conquistas do movimento da Educação do Campo. A convocação do reitor, coordenação aos seus docentes doutores, especialistas em educação, não mediram esforços e se debruçaram na temática da Educação do Campo.

O projeto de abertura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM (2012-2016) – veio contemplar a região, promovendo o desenvolvimento científico, econômico e sociocultural da região. Com o compromisso de assegurar o ensino de qualidade em diferentes áreas do conhecimento, valorizando a natureza, inspirado nos ideais da democracia, da liberdade e da solidariedade. (PIERUCCI, 2018, p.14).

Lucirleia Alves Moreira Pierucci et al apresentam a história da UFVJM como sendo inicialmente uma Faculdade de Odontologia de Diamantina, fundada setembro de 1953 por Juscelino Kubitschek de Oliveira acabou tornando-se a semente da qual germinaria a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. A autora conta que no dia 17 de dezembro de 1960, foi transformada em Faculdade Federal de Odontologia (Fafeod) e, no dia 4 de outubro de 2002, pautada na busca pela excelência em ensino e apoio à comunidade regional, tornou-se Faculdades Federais Integradas de Diamantina (Fafeid).

A relevância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, que foi criada pelo programa de Restrução e Expansão das Universidades (REUNI), está no objetivo de “garantir o acesso, a inclusão e a permanência e a educação de qualidade aos que historicamente foram mantidos e feitos desiguais” (ARROYO, 2010, p. 1389). Neste sentido vê-se que a UFVJM tem um papel social fundamental no sentido de contribuir para o desenvolvimento da região, observando principalmente as diversidades étnicas existentes no Vale do Jequitinhonha.

A transformação em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – ocorreu em 8 de setembro de 2005, por meio da Lei n. 11.173. Sobre tal processo, consta no site da universidade que: A implantação da universidade nos referidos Vales representou a interiorização do ensino público superior no estado de Minas Gerais, possibilitando a realização do sonho da maioria dos jovens aqui inseridos de prosseguir sua formação acadêmica. Além disso, a Instituição destaca-se por sua importância para o desenvolvimento econômico e sociocultural da região, através da geração de emprego e renda e da redução da desigualdade social existente no país. (PIERUCCI, 2018, p. 19).

Pierucci (2018, p. 19) salienta que a “Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) faz parte do programa universidade para todos, e até então tem sido uma porta para moradores dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”, no sentido de dar oportunidades educacionais para os moradores dessas regiões que careciam do acesso ao Ensino Superior gratuito e de qualidade. As mulheres que fazem parte desse estudo

confirmam a importância dessa instituição na vida delas, porquanto são egressas do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Mônica Molina (2015) explica que a “expansão da Educação Superior do Campo, resultado dos movimentos sociais”, chegou até à Licenciatura do Campo que surge como contribuição para o desenvolvimento rural através da formação de educadores. “Uma das frentes em que vem ocorrendo uma expansão da Educação Superior do Campo é no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos em IES brasileiras” (MOLINA, 2015, p. 146), isto significa que os movimentos sociais tiveram respostas, e uma nova modalidade de graduação, essa é a Licenciatura em Educação do Campo.

Como um dos sete subprojetos, está o Grupo de Pesquisa – GP que tem como foco a análise da expansão da Educação Superior do Campo e de suas contribuições para o desenvolvimento rural e para a sociedade nacional. Uma das frentes em que vem ocorrendo uma expansão da Educação Superior do Campo é no âmbito da formação de educadores, com a implementação de 42 cursos em IES brasileiras (relação anexa) de uma nova modalidade de graduação, concebida a partir da demanda dos movimentos sociais, intitulada “Licenciatura em Educação do Campo”. (MOLINA, 2015, p.146).

Molina (2015, p.147) fala da “ampliação, como parte de uma das mais recentes políticas de Estado, lançada em 2012, e intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – PROCAMPO”. Essa política discutida por Mônica Molina, objetiva oferecer apoio técnico e financeiro nos âmbitos federal, estadual e municipal para executarem uma Educação do Campo, e “possa atender escolas do campo e quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura”. (MOLINA, 2015, p.147).

É dentro do Eixo 2 que se localiza especificamente a ação do Estado responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC, através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO”. (MOLINA, 2015, p. 147).

Molina (2015, p. 147) considera um grande desafio a expansão e a promoção do ingresso de camponeses na Educação Superior e ao mesmo tempo garantindo a eles o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução. Por outro lado, não é tarefa fácil a efetivação de uma alternativa pedagógica que dê prioridade aos conhecimentos oriundos do meio onde esses sujeitos estão inseridos. Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* ele sustenta que o conhecimento deve ser construído entre

aluno e professor, e principalmente, que estes saberes produzidos devem funcionar como mecanismo de libertação do sujeito. Freire (1997) afirma que:

É esta percepção do homem e da mulher como seres programados, mas para aprender, e, portanto, para ensinar, para conhecer para intervir que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento e da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 1997, p. 37).

Freire (1997) enfatiza ainda a importância de se “valorizar o conhecimento que o aluno traz para o ambiente escolar, respeitando a história desse sujeito”; esse, como se disse acima, é um desafio para a Educação do Campo. A Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM/Diamantina iniciou com esse propósito, tomando como base a história cultural dos sujeitos como os dessa pesquisa, isto é, mulheres camponesas que tiveram acesso ao Ensino Superior. Essas tiveram contato com os conhecimentos científicos, através de uma pedagogia alternativa, uma modalidade inovadora no Brasil.

O Decreto nº 7.352/2010 também definiu os princípios da educação do campo e quilombola cujo aspecto central seria a defesa de uma educação específica para o campo que atue na valorização da identidade dos sujeitos e da escola. A par disso, o decreto definiu como objetivos centrais: a redução dos indicadores de analfabetismo; o fomento à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; a garantia do fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico; e a inclusão digital. (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p.86)

Para Junqueira (2015, p.86) este “movimento do termo Educação do Campo está uma oposição conceitual à escola rural ou escola no campo [que apresenta uma] face diferente do paradigma da educação rural cuja referência é a do produtivismo”, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida; a Educação do Campo “pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 38).

Aceitar a diferença, respeitar a diversidade cultural, sem discriminar o diferente faz parte da pedagogia de Paulo Freire, como podemos ver em sua obra:

Aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes, sem o que a escuta não pode se dar, se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-la e se não escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobre tudo me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 1994, p. 45).

Molina (2015, p.150) define o “PROCAMPO como uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo”. A proposta dessa luta é ter qualidade no ensino, formação de docentes capacitados que tenham condições de executar o projeto de uma Escola do Campo, consolidando o direito do camponês de poder ter acesso a uma escola com o ensino voltado para a sua realidade. Molina (2015) esclarece que:

Pautada desde a primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo”. (MOLINA, 2015, p. 150).

Conforme Junqueira e Bezerra (2015, p. 89) na própria “cerimônia de lançamento do PROCAMPO e PRONACAMPO, a fala dos movimentos sociais do campo ficou a cargo do presidente da Comissão Nacional de Educação do Campo José Wilson Gonçalves”. Junqueira e Bezerra (2015) esclarecem ainda que:

Na sua fala José Wilson destacou que o PRONACAMPO é uma “conquista histórica” e “têm a cara, tem o coração e tem a alma das organizações sociais” e das referências teóricas que vem sendo construídas para educação do campo nos últimos anos e que indiscutivelmente contribuíram para a formulação das políticas para educação do campo. José Wilson salientou ainda que a educação precisa contribuir com “o desenvolvimento no campo brasileiro que nós temos” caracterizado aplicação de tecnologias e do uso de máquinas, e que tem contribuído para o desenvolvimento econômico e a superação da crise externa. (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p. 90).

Molina (2015, p.151) aborda “a necessidade da formação de educadores do campo, na formação da Licenciatura em Educação do Campo, para atuarem nas escolas do campo”. Mesmo com o esforço dos movimentos sociais em pressionar o MEC para que fossem lançados editais em 2008 e 2009, na tentativa de que novas universidades passassem a ofertar a Licenciatura do Campo, isso não garantiu que essas instituições dessem prosseguimento, seja para a continuidade e seja para a permanência, “pois foram editais com projetos especiais aprovados para oferta de somente uma turma de Licenciatura em Educação do Campo” (MOLINA, 2015).

Com essas experiências piloto ainda em execução, a partir da imensa demanda de formação de educadores do campo e da pressão dos movimentos sociais, o MEC lança editais em 2008 e 2009, para que novas instituições passassem a ofertar a Licenciatura em Educação do Campo, sendo que a partir da

concorrência a estes Editais, 32 universidades passaram a ofertar o curso, porém sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, já que esta oferta através de Editais faz-se através da aprovação nas instituições de ensino superior de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para oferta de uma turma. (MOLINA, 2005, p. 151).

Junqueira e Bezerra (2015, p. 91) comentam que “ao acentuar a especificidade da Licenciatura em Educação do Campo, o discurso governamental, afirma a pretensão de por meio dos cursos, resgatar os valores, a cultura e as raízes do homem do campo”. Essa modalidade propõe um ensino baseado na valorização dos saberes específicos do campo e destinado a moradores camponeses. As propostas dessa educação diferenciada “seriam opostas a uma cultura urbana e que historicamente contribuíram para o êxodo rural. Com isso, vislumbra e promete um novo futuro para os trabalhadores do campo, no qual suas condições de sobrevivência estariam garantidas no próprio campo” (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p. 88).

Monica Molina e Laís Sá explicam em linhas gerais, os procedimentos didáticos do curso:

A organização curricular dessa graduação prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de Alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. Esta metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo, bem como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas Escolas do Campo. (MOLINA; SÁ, 2011, p. 15).

Molina (2015, p. 152) “explica como o curso de Licenciatura do Campo se organiza, alternando entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, de acordo a realidade dos moradores do campo”. Mônica Molina explica essa modalidade de alternância e o seu favorecimento ao licenciando, para que esse permaneça no campo, para facilitar o exercício da docência.

Roseli Caldart (2010) compreende que a habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, principalmente ao Ensino Médio. Com isso Caldart quer dizer que, a maior contribuição em habilitar os professores é a colaboração com a construção de processos que sejam capazes de propiciar transformações na hora de utilizar e de produzir o conhecimento no campo. É necessário que esses professores tenham condições de desenvolver meios para formação dos seus alunos camponeses, contribuindo para que eles possam compreender os conteúdos apresentados, mas acima

de tudo sejam despertados com senso crítico e possam desempenhar papéis sociais no seu território.

Segundo Mônica Molina deve-se ter presente que “o ingresso nas Licenciaturas do Campo deve garantir o ingresso de camponeses na Educação Superior, [para isto] é imprescindível que se garanta a realização de um vestibular específico”. Isso deve ocorrer porque, o PROCAMPO possui esse caráter de política afirmativa, devido à “histórica desigualdade na garantia do direito à educação aos povos do campo, que se traduz na extrema fragilidade das escolas no meio rural”. (MOLINA, 2015, p. 153).

Este também é o pensamento de Gaudêncio Frigotto:

Portanto, uma leitura crítica da necessidade e defesa das políticas afirmativas para a garantia do acesso à Educação Superior para camponeses exige situá-las simultaneamente, “[...] à luz das reformas estruturais do Estado, como da exigência metabólica do capital e no âmbito da luta de classes.” (FRIGOTTO, 2011, p. 21).

O PROCAMPO é um exemplo do resultado das lutas por políticas afirmativas que favoreçam o acesso ao Ensino Superior do povo camponês; esta etapa resulta de conquistas através de intenso “processo de luta e organização dos movimentos sociais e sindicais” (FRIGOTTO, 2011). A política afirmativa do PROCAMPO proporcionou a ampliação do acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, “cujo taxa de escolarização líquida neste nível de ensino (3,2%) é praticamente cinco vezes menor que a do meio urbano de (19,8%)”, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2012, online).

Os dados do INEP de 2012 revelam que essas lutas dos povos do campo não têm sido em vão e os resultados estão aparecendo mesmo que sejam discretamente, como nessa pesquisa, onde se vê quatro mulheres camponesas, negras, pobres, professoras que tiveram acesso ao Ensino Superior, pela política pública do PROCAMPO na UFVJM/Diamantina, na Licenciatura do Campo (LEC). Mônica Molina e Laís Sá (2011, p.23) fazem um debate a esse respeito, reforçando a necessidade da política de acesso ao Ensino Superior direcionado aos moradores do campo.

A situação das condições de acesso dos docentes do meio rural à educação de nível superior é algo que chama bastante atenção. Os dados apresentados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, de 2007, revelam do total de funções docentes no país, atuando na modalidade regular do Ensino Fundamental e Médio, o meio rural detém 16,7%, ou seja, isso quer dizer que 311.025 profissionais em exercício da docência, somente 61% são habilitados para a função que estão exercendo, “são aproximadamente

178 mil professores sem a formação adequada” (MOLINA; SÁ, 2011, p. 23). Esses dados do PNAD ajudam a justificar a importância da política pública do PROCAMPO, na Licenciatura em Educação do Campo na região do Vale do Jequitinhonha, oferecido pela UFVJM/Diamantina.

Porém, embora o PROCAMPO tenha sido idealizado para enfrentar esses índices e funcionar como uma política capaz de dinamizar e ampliar o acesso dos educadores do campo à universidade, um dos desafios enfrentados por várias instituições que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo é resistir às exigências feitas por parte das universidades, de fazer com que o acesso à Educação Superior para os sujeitos do campo, nestas Licenciaturas, se dê através de vestibular universal, excluindo a possibilidade do ingresso por turmas com critérios específicos, como por exemplo, a vinculação de moradia no próprio campo e a atuação em escolas do campo. Esta pretensa universalidade de acesso descaracterizaria totalmente o propósito inicial idealizado para essa política pública, no sentido de vir a suprir a enorme lacuna nos patamares de formação dos educadores do campo e de contribuir para elevar o nível de escolaridade dos jovens do campo, ainda que não sejam educadores. (MOLINA, 2015, p.155-156).

Molina e Sá (2015, p.156) falam que o “desafio de conseguir manter o perfil específico de ingresso dessas Licenciaturas é uma tarefa coletiva a ser enfrentada continuamente, não só nos embates com as Procuradorias Jurídicas das universidades”. Os Molina e Sá reforçam a necessidade do compromisso de toda a sociedade em conhecer a necessidade da intervenção do Estado na promoção de ações que de fato sejam capazes de promover a igualdade de acesso aos direitos educacionais. E o PROCAMPO efetivado na Federal de Diamantina, veio para ampliar o direito desses docentes que carecem urgentemente de formação superior adequada para atuação como professores nas escolas rurais. Notadamente, docentes que sempre atuaram em escolas do campo, mas não tinham uma formação adequada, algo muito comum nas áreas rurais brasileiras, inclusive no território do Jequitinhonha.

Molina (2015, p. 156) fala do esforço e compromisso dos docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo, tendo como objetivo de promover uma educação crítica e emancipatória, resultado das lutas sociais e coletivas, no intuito de promoverem uma formação diferenciada, para os educadores que participam da LEC. Uma das principais conquistas do movimento da Educação do Campo foi o PROCAMPO. No caso da “Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como resultado das lutas, a comunidade do campo passa a ter acesso a uma Educação Superior específica para sujeito do campo”. (MAGNANI, et al., 2018, p. 60).

Magnani et al. (2018) afirmam que:

Uma das principais conquistas desse grupo foi a instauração de Licenciaturas em Educação do Campo em universidades públicas das diversas regiões do país. Esse processo se torna possível a partir da criação do Programa de Apoio à Graduação em Educação do Campo (PROCAMPO), política pública vinculada ao Ministério da Educação (MEC), voltada à formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais. Em particular, a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com campi nas regiões norte, nordeste noroeste do estado de Minas Gerais, foi uma das instituições que passou a oferecer o curso e, com isso, parte de sua comunidade acadêmica tem vivenciado muitos desafios em sua rotina para o processo de implementação e consolidação dessa graduação. (MAGNANI et al., 2018, p. 60).

Magnani et al. (2018, p.60) falam que o “exemplo da UFVJM não é um caso isolado, mas se insere em uma política pública de abrangência nacional”. E falam também “a respeito dos processos que levaram a essa institucionalização da Educação do Campo como formação docente de nível superior”. A criação da Licenciatura em Educação do Campo, uma nova modalidade, é resultado de um movimento de lutas sindicais, mas intensamente desde o final dos anos 90, para finalmente conseguirem essa conquista de formação inicial para professores do campo.

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente, conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada, pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo– PROCAMPO [...]. Consideramos importante ressaltar que esta história da construção de políticas de formação de educadores do campo se forja eivada de desafios e tensões, que se expressam não só nos inúmeros problemas enfrentados nas escolas do campo onde estes educadores em formação atuam, mas também na própria oferta dos cursos, que, de maneira geral, em todos estes anos do PRONERA desenvolveram-se com dificuldades de várias ordens. Dificuldades na relação com as próprias universidades ofertantes dos cursos, que, muitas vezes, apresentam forte resistência às matrizes formativas propostas pelos movimentos camponeses: o trabalho; a luta social; a organização coletiva; a cultura e a história. A construção do perfil do educador do campo, a partir destas matrizes formadoras vai se forjando, na maior parte das experiências, à revelia das instituições, ensinando às próprias universidades, uma nova concepção de formar educadores, a partir da ocupação, pelos sujeitos coletivos do campo, dos espaços acadêmicos. (MAGNANI et al., 2018, p. 61-62).

Magnani et al (2018, p. 63) esclarecem a importância da implantação da modalidade de “Licenciatura do Campo na UFVJM, uma conquista que favoreceu a população do campo, que efetivou o direito desses sujeitos de terem acesso a um Ensino Superior de qualidade, pensado as necessidades do campo”. Sobre isso a confirmação se

deu pelo Edital da UFVJM no ano de 2012:

Com a publicação do Edital nº 02, SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012, a UFVJM submeteu novo Projeto Político Pedagógico para Graduação em Educação do Campo, obtendo aprovação por meio da Portaria nº 72, MEC, de 21 de dezembro de 2012. O curso de Graduação em Educação do Campo da UFVJM/Licenciatura passou a chamar-se Licenciatura em Educação do Campo – LEC (UFVJM, 2018, p. 6).

Em 2009 a Universidade iniciou o projeto o PROCAMPO/UFVJM, sendo “incorporado como curso de graduação regular na UFVJM em 2013, sendo então denominado Licenciatura em Educação do Campo – LEC”, (ANSANI, 2016, p.64). O objetivo era destinar o curso de Licenciatura do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais.

O PROCAMPO, embora fosse um curso de graduação, não foi inicialmente vinculado a uma faculdade da UFVJM. Na época não havia Faculdade de Humanidades na UFVJM, mas sim a Faculdade de Ciências Exatas e Sociais Aplicadas (FACESA), que compreendia os cursos de Sistemas de Informação, Turismo e Química, e que, portanto, não poderia abrigar o PROCAMPO. (ANSANI, 2016, p. 64).

Ansani (2016, p.64) afirma que “a partir dessa conquista, o corpo docente da UFVJM passa a ter um compromisso de pensar um projeto de Educação do Campo, que vai se formando a partir de olhares e expectativas de acadêmicos e movimentos sociais”. Um desafio audacioso para a universidade federal de Diamantina, que precisou enfrentar os “conflitos inerentes à institucionalização de uma proposta de educação claramente contra-hegemônica que entra em atrito com a lógica epistemológica já consagrada da academia” (MAGNANI, et al., 2018, p. 62). Foram tensões que resultaram em diversas situações, “algumas empiricamente trazidas pela rotina desses anos iniciais de implementação da LEC na UFVJM” (MAGNANI, et al., 2018). Esses estudiosos estão falando da quantidade de conflitos que a universidade federal de Diamantina teve que enfrentar diante de um curso inovador, que até então não era conhecido pelas universidades públicas brasileiras.

Para Junqueira e Bezerra (2015, p. 94) na “visão do Movimento, a Educação do Campo distingue-se da educação rural, por não se fundar em políticas impostas aos sujeitos do campo, mas construída por eles e com eles”. Essa educação prioriza a identidade do sujeito do campo, sua cultura camponesa, valores culturais que se diferenciam da cultura hegemônica. Estes sujeitos do campo são os “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados,

ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37). Além disso, Bernardo Fernandes e Mônica Molina apresentam os atores sociais que compõe a história, porém esses grupos, que até então eram apenas espectadores da história do Brasil, tornaram-se participantes no processo de luta pela terra, novos protagonistas da educação para as áreas rurais.

Fernandes (2012) tendo presente a Educação do Campo e o PRONERA ele afirmam que:

O PRONERA e a Educação do Campo nasceram na contramão das políticas compensatórias neoliberais. Surgiram como alternativas, como políticas emancipatórias, fundamentando-se nos princípios da emancipação, promovendo a universalização do conhecimento a partir de territórios definidos. (FERNANDES, 2012, p. 17).

Fernandes (2012, p.17) explica que os programas “PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO surgiram como políticas compensatórias com a finalidade de promover a emancipação dos sujeitos do campo” que há décadas são penalizados com a falta de acesso a uma educação de qualidade que priorize sua cultura e preserve os seus valores identitários. Para Caldart (2002, p.21), “o movimento por uma Educação do Campo se vincula a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa”. As contribuições do PRONERA para a Educação do Campo tiveram como resultados importantes frutos na forma de projetos de escolarização, que atenderam aos trabalhadores e educandos, bem como, “mais de duzentos convênios, com aproximadamente sessenta universidades parceiras” (CALDART, 2002, p. 22).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2012, online) as universidades parceiras que participaram do PROCAMPO – EDITAL n. 2/2012 – e ofereceram a Licenciatura em Educação do Campo chegou ao total de 35 federais de vários estados brasileiros, incluindo a UFVJM/DIAMANTINA, enquanto três universidades federais ofereceram a LEC, mas não participaram do PROCAMPO com o supracitado Edital e cinco estaduais, porém ofereceram o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O Brasil nos últimos anos tem ofertado em diferentes modalidades cursos em Licenciatura em Educação do Campo. Nesse sentido o Ministério de Educação tem como iniciativa o Programa de apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o qual tem por objetivos a implementação de cursos regulares em Educação do Campo nas instituições públicas, voltados para e docência nos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas do campo. (UFVJM, 2014, p. 26-27).

A Licenciatura do Campo oferecida pela UFVJM/Diamantina numa atitude de coragem teve a iniciativa de assumir juntamente ao seu corpo docente, a LEC desafio, de promover uma política pública destinada a moradores do campo, estudantes pobres, negros, pardos, quilombolas, com necessidades específicas de um território com poucas oportunidades de inserção e ascensão social. A universidade se apresentou e prontificou, em oferecer uma política pública que cumpre um papel de destaque na educação do Vale do Jequitinhonha quando abre portas para moradores do campo, afrodescendentes e pobres. Uma política pública que se efetiva na promoção de acesso ao Ensino Superior em uma região com altos índices de vulnerabilidade. Com a finalidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil.

No atual cenário político em que estamos vivenciando, onde estão ocorrendo a retirada de direitos, torna-se necessário reflexões, acerca do direito à educação superior, que possui uma extrema relevância para o desenvolvimento humanístico e socioeconômico da sociedade. É preciso que se promova e amplie a democratização do acesso superior e também a sua garantia o direito à permanência na universidade pública. Não deixando de ressaltar a importância de oferecer a formação superior para grupos que possuem especificidades, necessidades que são típicas de sujeitos, que fazem parte de uma cultura enraizada no campo. A exemplo dessa política está o PROCAMPO, que é o resultado da mobilização dos movimentos sociais, principalmente o Movimento da Educação do Campo que tem como prioridade em sua luta, promover uma educação do campo de qualidade. Como resultado está a Licenciatura em Educação do Campo, que propicia o direito aos sujeitos camponeses de terem uma formação pautada nos valores identitários do campo.

Considera importante dar ênfase ao direito à educação superior, no atual contexto sociopolítico em que o Brasil está enfrentando, onde o direito está sendo banalizado, e as políticas públicas correndo sérios riscos de serem banidas das pastas ministeriais. Fazer oposição ao que está sendo proposto pelo governo federal, é o papel de todo cidadão, conhecedor dos seus direitos conquistados através das muitas lutas pela garantia dos direitos inalienáveis ao ser humano, para o pleno exercício da cidadania. Resistir é preciso nesse momento, onde tudo é incerto, e andamos em corda bamba, sem ter certeza de que não acordaremos sem muitos direitos que levaram décadas para serem conquistados, através de lutas travadas, em prol do direito do cidadão.

2.7 O PROGRAMA DO PIBID COMO OPORTUNIDADE DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA LEC/UFVJM – APOIO INSTITUCIONAL

O PIBID contribui para a qualidade da formação inicial de professores. Penin (2001, p. 327) esclarece que “o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – foi criado em 2007 e é coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”.

O PIBID tem como objetivos principais: integrar Educação Superior e Educação Básica; qualificar a formação inicial de professores; fomentar práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador e tornar a escola pública um espaço para reflexão e crescimento na construção do conhecimento. Portanto, seu intuito é minimizar a falta de prestígio da profissão docente e a desarticulação entre a teoria e a prática escolar, estimulando o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura. (BRASIL, 2020, online).

As entrevistadas falam com entusiasmo do apoio institucional que tiveram durante o curso da LEC/Campus Diamantina; elas se emocionam ao dizer que sem a bolsa que recebiam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁵, durante os meses que frequentaram a universidade não teriam levado o curso até o final. Elas ressaltam nas entrevistas que o programa teve muita importância para que elas pudessem permanecer na universidade. Nos trechos das entrevistas selecionados, a seguir, comprovam o significado do PIBID na vida dessas mulheres egressas do ensino superior.

“No primeiro ano, primeiro trimestre a gente teve acesso ao edital do PIBID, e o curso de Licenciatura da Educação do Campo era assim, tínhamos despesas só com passagens, alimentação e hospedagem o curso nos oferecia né? A gente tinha gasto com passagem daqui a Diamantina e material, apostila, materiais didáticos, era o terceiro trimestre teve o edital do PIBID, e eles nos selecionaram né?” (BROMÉLIA). (1)

“Esse programa foi muito importante, o PIBID foi o que salvou os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Quem é quilombola recebia 900,00 reais por mês, quem não é quilombola era 400,00, e também fui escolhida

⁵ Além do PIBID, o governo federal estabeleceu, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a Bolsa- Permanência foi criada para oferecer um auxílio financeiro a estudantes de baixa renda das instituições federais de educação superior. Estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação

pra participar do PIBID, é um programa de bolsa de diversidade para ser desenvolver em comunidades rurais. Eu consegui a moradia estudantil, a questão da renda, a classe né, a questão da renda, você não pode atingir mais de um salário mínimo.” (CAMELIA). (1)

‘Eu deixei de muitas vezes de comprar alguma coisa, talvez algum caderno que eu precisava, porque aquele dinheiro da bolsa me servia pra mandar pra ela, porque ela usava medicamento. Os meus professores quando eu ficava doente, eles que me davam medicamentos, então assim, foram muitas dificuldades, mas foram dificuldades que foram vencidas todo dia. E aí o curso me oferecia essa bolsa PIBID, me oferecia alimentação e moradia gratuita.’ (MARGARIDA). (1)

“Eu tive PIBID, foi muito importante, nossa senhora! O PIBID foi uma das melhores experiências tanto a questão da sala de aula, que nós desenvolvíamos de fato as atividades. Fazia muita diferença eram 400,00 reais, mas eram muito importantes, para ter que deslocar daqui pra Diamantina. Não tínhamos despesas, a gente tinha alimentação e moradia. O dispendioso era a passagem, o ir e vir. E o PIBID também me deu a oportunidade de conhecer lugares, até então eu conhecia Virgem da Lapa, Araçuaí e o Teófilo Otoni né? com o PIBID a gente fez viagens, fui no Maranhão, fomos pra Natal, fomos pra Inhotim em Brumadinho, aquele museu lá ao céu aberto, fomo pra Uberaba, conhecemos o museu da Língua portuguesa em São Paulo. Tudo fazia parte do PIBID, tinha apresentações nos congressos do SINTEGRA, aí teve em todos esses estados que eu fui.” (HORTÊNSIA). (1)

As respostas das entrevistadas confirmam a eficiência do programa PIBID enquanto incentivo à docência, correspondendo às expectativas da sua implementação. No fundo o seu objetivo é ser um subsídio para a formação de professores. A proposta do programa teve êxito na vida dessas licenciandas, uma vez que essas só puderam permanecer no curso por meio dessa bolsa; foi imprescindível para a manutenção das despesas. O fato de elas terem que se deslocar 270 km, isto é, para a cidade de Diamantina, gerava gastos com passagens dentre outras despesas; a bolsa do PIBID ajudava as estudantes no custeio dessas despesas. Isso vem confirmado nos estudos de Sônia Penin:

O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes durante o curso, é um diferencial do programa que contempla principalmente aqueles que possuem dificuldade em permanência no ensino superior. O PIBID prevê bolsas para estudantes de licenciatura que, sob orientação de professores universitários e sob supervisão de professores experientes da Educação Básica, realizam propostas de intervenção docente nas escolas. Essa relação entre Universidade e a Educação Básica, permite o desenvolvimento profissional docente; a valorização profissional docente; o desenvolvimento da reflexividade docente; a formação do professor pesquisador; a qualificação do ensino; a formação do professor leitor. (PENIN, 2001, p. 327).

O Programa PIBID contribuiu para a formação dessas mulheres entrevistadas que fazem parte desse estudo, na sustentação financeira e profissional, promovendo e incentivando a manutenção e ampliação dos cursos para professores, bem como a criação de novas propostas que envolvam todos os alunos de licenciatura e que valorizem a profissão docente no país.

O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes durante o curso, é um diferencial do programa que contempla principalmente aqueles que possuem dificuldade em permanência no ensino superior. O PIBID prevê bolsas para estudantes de licenciatura que, sob orientação de professores universitários e sob supervisão de professores experientes da Educação Básica, realizam propostas de intervenção docente nas escolas. Essa relação entre Universidade e a Educação Básica, permite o desenvolvimento profissional docente; a valorização profissional docente; o desenvolvimento da reflexividade docente; a formação do professor pesquisador; a qualificação do ensino; a formação do professor leitor. (BRASIL, 2012, online).

Além de as bolsas, Penin (2001, p. 327) aborda “os vínculos entre os cursos de Licenciatura e as escolas municipais e estaduais”, no processo de contribuição com a formação de professores. Essa aproximação propicia ao licenciando, o conhecimento da escola pública, permitindo a participação no cotidiano escolar, e principalmente o contato com os alunos desse contexto. Uma realidade que pode despertar no futuro professor a consciência crítica, o pensamento reflexivo da prática docente e no desenvolvimento de estratégias, que colaborem com a educação.

Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1997, p.18), afirma que os futuros professores necessitam, também, de uma visão política, voltada para a transformação efetiva da situação atual. Nas universidades, entretanto, o que se observa com mais frequência, em algumas práticas docentes, é um ensino teorizado, desvinculado da prática e sem reflexão crítica.

Dentro deste contexto Paulo Sant’Anna e Luiz Marques sinalizam que:

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão cultural e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições, bem como uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos com as instituições públicas de ensino. (SANT’ANNA; MARQUES, 2015, p. 728).

Este vínculo entre as Escolas e a Universidade possibilita a construção de práticas educativas atualizadas e contextualizadas, pois envolvem todos os atores desse processo, assim como contribui para a gestão educacional nos seus diversos níveis. O PIBID faz uma articulação entre a Educação Superior, a Escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino. Sant’Anna; Marques (2015, p.728) confirmam ainda que “a universidade possui a responsabilidade de uma formação profissional capaz de contribuir para a melhoria da realidade social do território em um todo”. Através da produção de conhecimentos resultem em ações como alternativas para a série de problemas existentes na educação básica no Brasil.

Ao centralizar as suas ações nas escolas públicas, os projetos PIBID impactam também na gestão dessas escolas que se deparam com demandas que surgem das novas propostas de ensino e aprendizagem. Espera-se que essas propostas contribuam para a formulação de políticas de gestão, tanto nas escolas como nos órgãos municipais e estaduais de educação. (SANT’ANNA; MARQUES, 2015 p.728).

Sant’Anna e Marques (2015, p. 728)) afirmam que “os projetos de formação de professores devem priorizar a docência como relações territoriais complexas tanto no contexto social, como institucional”. Neste caso, tendo-se presente que a Escola possui história, valores, saberes e práticas sociais peculiares, que são desenvolvidas como prática cotidiana. Essas especificidades se chocam com incorporação de saberes sem uma reflexão da teoria, que não considera os interesses da escola.

Portanto, formar professores capazes de responder à complexidade do contexto social, político e cultural contemporâneo exige um projeto de formação que priorize a construção de teorias e práticas alicerçadas na realidade escolar. O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, surge como modelo de aproximação entre universidade e escola pública, objetivando uma trajetória formativa docente capaz de sanar a lacuna teoria/prática. (SANT’ANNA; MARQUES, 2015, p. 727).

A partir do conhecimento da realidade sociopolítico da Escola, torna-se viável o processo ensino aprendizagem de acordo a realidade escolar, priorizando uma prática refletida à luz da teoria. Sant’Anna e Marques (2015, p.727) sustentam que essa “aproximação entre universidade e escola pública, tem o objetivo de formar docente capaz de sanar a lacuna teoria/prática”, ou seja, essa aproximação significa preencher a distância que existe entre universidade e escola pública. E particularmente, na vida dessas quatro mulheres entrevistadas, o programa do PIBID teve uma relevância, pelo fato de elas não

terem condições de arcarem com as despesas até de passagens. O programa cumpriu seu propósito quando propiciou a elas condições de permanência na universidade

3 MULHERES DO VALE DO JEQUITINHONHA E AS SUAS VIVÊNCIAS TERRITORIAIS

Esse capítulo tem por objetivo caracterizar socioculturalmente as mulheres participantes desta pesquisa, bem como identificar as especificidades de um grupo de mulheres que tiveram acesso ao Ensino Superior em Educação do Campo pela UFVJM. As entrevistas com quatro mulheres moradoras do Vale do Jequitinhonha que tiveram acesso ao Ensino Superior através do PRONACAMPO da Universidade Federal dos vales do Jequitinhonha e Mucuri, possibilitou a compreensão das territorialidades que emerge do acesso ao Ensino Superior vivenciado por um grupo de mulheres do Vale do Jequitinhonha. Elas também relataram a trajetória vivida como licenciadas. E esses pontos de vista serão apresentados neste capítulo e elaborados com mais detalhes adiante.

3.1 AS CONDIÇÕES SOCIAIS DO VALE DO JEQUITINHONHA

Essa região situada no nordeste do estado de Minas Gerais, há anos vem carregando os problemas decorrentes da seca e o estigma de miserável que têm marcado, profundamente, os discursos produzidos a seu respeito. Esse discurso foi criado por políticos da região, no intuito de angariar recursos, verbas públicas, benefícios do governo federal, muitas vezes para se promoverem politicamente. Amparados na ideia de subdesenvolvimento da região, que é resultado da má distribuição de renda, da exploração da mão de obra escrava, da falta de políticas públicas, que garantisse o desenvolvimento desse território que possui condições climáticas do semiárido, que agravam os problemas sociais”. Isto fundamentalmente, se deve à irregularidade das chuvas.

Segundo o autor João Valdir Alves de Souza a imprensa difundiu a imagem do Vale do Jequitinhonha, enfatizando a miséria desse território, como “bolsão de pobreza”, “região problema”, “vale da miséria”, “ferida de subdesenvolvimento” etc. O autor não nega que existam graves problemas que afligem a maioria da população dessa região, mas segundo Souza (2003) é preciso reconhecer que o Vale do Jequitinhonha não é uma região homogênea, e que a maioria dessas matérias da imprensa não capta essas diferenciações.

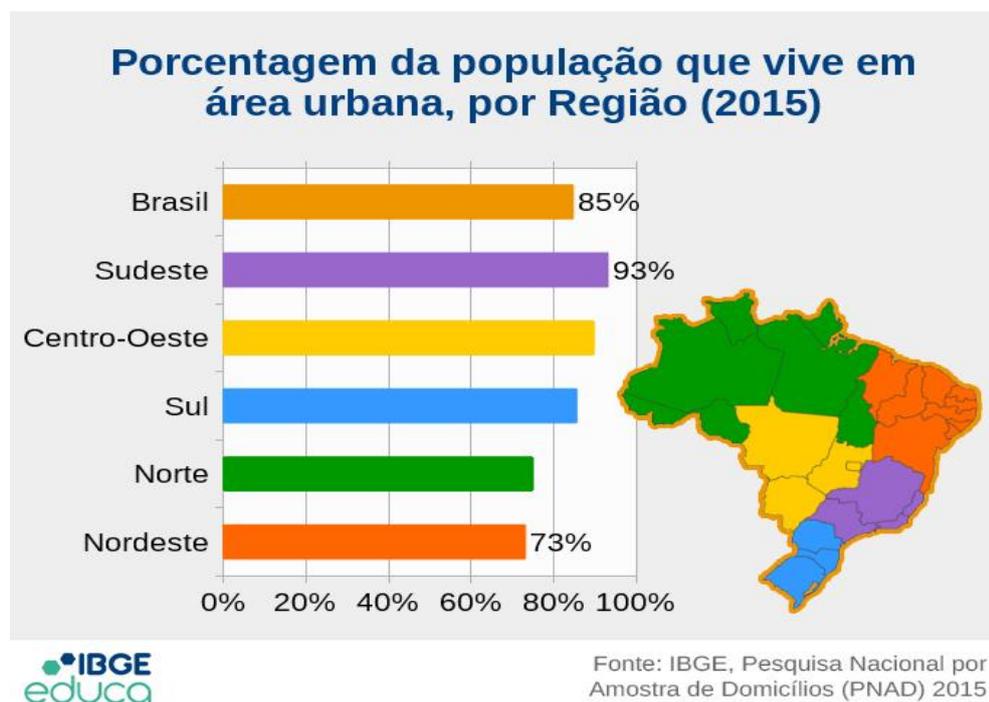
Desde a formação histórica do Vale do Jequitinhonha prevaleceu uma visão negativa, com um estigma de miserável. Isso se deu desde o declínio na mineração, houve

um isolamento da região, no que consiste políticas públicas. Com o declínio da produção mineral e investimento em políticas públicas, a concentração de desigualdades foi aumentando significativamente. O Jequitinhonha sofreu com o esquecimento histórico e político, que refletiu negativamente na realidade atual. Realçar as desigualdades existentes no Vale nas matérias jornalísticas sensacionalistas, propicia prejuízos para os seus moradores, que são rotulados pelo estigma da miséria, da extrema pobreza, podendo ofuscar a riqueza cultural existente nessa região. O estigma de miséria contribui para divulgação de uma imagem negativa dessa região, onde a miséria sobressai a ideia positiva da região, como uma das mais ricas terras produtoras de minério e em manifestações culturais.

Segundo Nobre et al. (2017, p.3) “o Vale do Jequitinhonha, histórica e geograficamente, é marcado pela diversidade paisagística, ocupação histórica e de trajetórias sociais”. O povo dessa região sofre com a realidade socioeconômica, devido a histórica exclusão social, onde os moradores foram atingidos diretamente pelo modelo escravista do trabalho nas fazendas, o chamado coronelismo, ainda a venda da mão de obra onde o trabalhador vende a sua força de produção, por valor irrisório, pelos longos períodos de seca devido à sua localização geográfica de baixa precipitação pluviométrica. Dadas estas condições, notadamente as mulheres estão numa condição de vulnerabilidade, uma vez que encontram como alternativas para sobrevivência as atividades agrícolas num clima hostil e o artesanato como tentativa conjunta de driblar as dificuldades e gerar renda para suas famílias.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (BRASIL, 2015) a maior parte da população brasileira, 84,72 %, vive em áreas urbanas, enquanto 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais. A região com maior percentual de população urbana é o Sudeste, com 93 % das pessoas vivendo em áreas urbanas. Esse aumento da população urbana deveu-se ao fato de o Brasil ter passado pelo êxodo rural nas décadas de 1970 e 1980, fenômeno este causado pela mecanização da produção agrícola, o que levou à diminuição do número de empregos no campo obrigando os camponeses irem à procura de trabalho nas cidades. Mesmo com o êxodo rural o Plano de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (PLANO, 2017, p.5) “apresenta o dado de que 38 % do total da população da região do Vale do Jequitinhonha são moradores da Zona Rural”.

Gráfico 1 – Percentagem de população urbana no Brasil



Fonte: IBGE – PNAD-2015

Apesar de os dados do IBGE (2015) apresentarem dados segundo os quais 93% da população residirem nas cidades na Região Sudeste, e o Vale do Jequitinhonha fazer parte desta região do país, os dados do Plano de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (PLANO..., 2017, p.5) apontam que essa região possui um considerável contingente de moradores da zona rural. Esse percentual é duas vezes maior do que o observado para a média do Estado de Minas Gerais. Entretanto em termos econômicos, respondem por 1,3% do PIB mineiro.

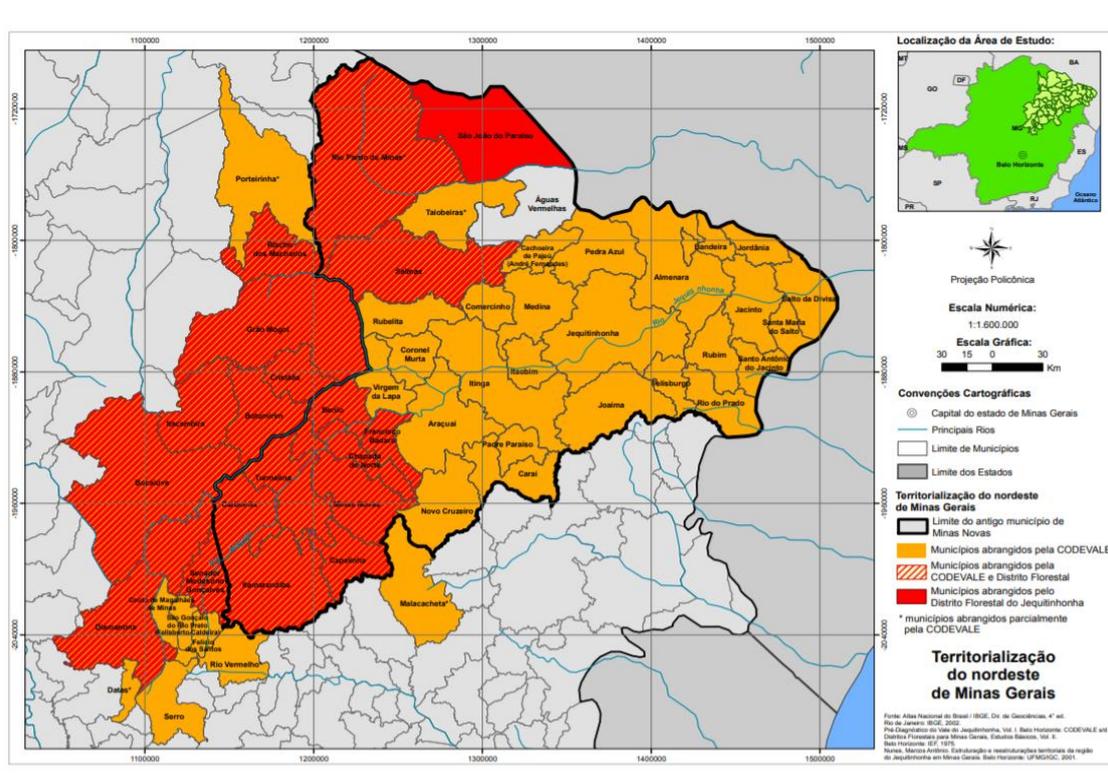
Sobre as condições socioeconômicas da Região, Pierucci et al. (2018) esclarece que:

Cerca de 25% das ruas das cidades do Vale não possuem iluminação e calçamento, em 50% das casas não existe água encanada e 85% das residências não têm esgotamento sanitário. O número de médicos disponíveis é 10 vezes menor que no restante do Estado de Minas Gerais, a taxa de mortalidade infantil chega a 80 crianças mortas para cada 1.000 nascidas vivas. Segundos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), citado por Garcia (2001), cerca de 50% da população do Vale do Jequitinhonha é analfabeta”. (PIERUCCI et al., 2018, p. 5).

Essa região é atendida pelo programa do governo federal Bolsa Família (BOLSA..., 2020) dentre esses beneficiários a maioria são analfabetos, dificultando a sua

própria sobrevivência. Esse programa federal ampliado pelo Governo Lula e estendido no Governo Dilma, beneficiou famílias de agricultores que passavam por situação de extrema pobreza, devido às longas estiagens. A falta de infraestrutura nas cidades do Vale do Jequitinhonha é algo que chama atenção e que requer efetivas políticas públicas (PIERUCCI et al., 2018, p.5).

Figura 1. Mapa do Vale do Jequitinhonha: três regiões – alta, média e baixa



Fonte: Portal Polo Jequitinhonha UFMG, 2014.

O mapa apresentado mostra o território do Vale do Jequitinhonha dividido em Alto, Médio e Baixo, onde cada um possui suas especificidades, e que refletem na constituição cultural dos municípios. Essa divisão em três microrregiões corresponde aos municípios que compõem a região, onde a cultura é fruto da influência da herança indígena, afrodescendente e europeia. A miscigenação aflora as manifestações culturais que são uma das marcas atrativas do Vale do Jequitinhonha.

Lucirleia Pierucci et al. ainda realçam que:

O Vale ainda tem o maior percentual de domicílios beneficiários com o Programa Bolsa Família do Estado cerca de 24% de suas famílias são beneficiadas, aparece também como a região com maior número de analfabetos com quase 27% de analfabetismo, assim 1 pessoa em cada 4 em condições de se alfabetizar não sabem ler ou escrever. (PIERUCCI et al., 2018, p. 4).

Como reflexo desses indicadores, esses dados mostram ainda a necessidade de atenção na promoção do acesso à educação, e no combate ao analfabetismo, com programas como o Programa Nacional de Educação do Campo, (PRONACAMPO⁶) criado no Governo Lula e agilizado pelo ministro Fernando Haddad. Esse programa é uma política pública que merece destaque nesse estudo especialmente em vista da realidade à qual ela se refere. Isso é especialmente significativo se consideramos que “a região do Vale do Jequitinhonha e Mucuri apresenta maior taxa de analfabetismo, se comparada às demais regiões mineiras”. (SANTOS et al., 2013, online).

Junqueira e Bezerra (2015, p. 86) salientam que “o Decreto nº 7.352/2010 também definiu os princípios da Educação do Campo e quilombola cujo aspecto central seria a defesa de uma educação específica para o campo que atue na valorização da identidade dos sujeitos e da escola”. A partir desse decreto foram definidos como objetivos centrais: “a redução dos indicadores de analfabetismo; o fomento à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos; a garantia do fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico; e a inclusão digital” (BRASIL, 2010).

Essa iniciativa do Governo, em tentar efetivar políticas públicas para tentar diminuir o número de analfabetos, teve resultados positivos, segundo mostra o Gráfico 2, onde o número de analfabetos em todo o país é de 6.8% em 2018. Isso é um indicador de mudanças no panorama da educação básica em todo o país. Os resultados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) revelam que houve melhora em praticamente todos os indicadores educacionais do Brasil, entre 2016 e 2018 (BRASIL, 2018).

⁶ O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi lançado em 2012 com o objetivo de oferecer mais condições de acesso escolar para estudantes moradores em áreas rurais sem que eles deixem a propriedade para estudar nas áreas urbanas (JUNQUEIRA E BEZERRA, 2015, p.85)

Gráfico 2 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais



Fonte: IBGE 2018.

O IBGE registrou que havia em 2018 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Esses percentuais se reduziram em relação a 2017, houve uma queda de 0.1 p.p., isso quer dizer uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos, o que é uma notícia que chama atenção, mas que poderiam ser melhores para a educação do país, porque os dados revelaram que as ações dos governos anteriores se preocuparam em investir na educação, inclusive no combate do analfabetismo (BRASIL, 2018).

O lançamento dos Programas PRONACAMPO e PROCAMPO foi imprescindível para que as ações efetivas do Governo pudessem promover o direito dos camponeses ao acesso à educação básica e ao Ensino Superior, propiciando a esses sertanejos o desenvolvimento profissional, humano, fortalecendo os vínculos desses sujeitos com o seu território de origem, isto é, com a sua terra.

Esta situação pode ser confirmada com os dados da queda do analfabetismo no Brasil entre 2016 e 2018, passando de 7,2% para 6,8% (ANALFABETISMO..., 2019). Por outro lado, o IBGE revela aspectos preocupantes:

Dentre essa população de analfabetos estão na sua maioria um grupo de pessoas com 60 anos ou mais, equivalente a 18% para esse grupo etário, quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Importante destacar que dentre o grupo mais velho, a redução maior de analfabetos foi da cor preta e parda. (BRASIL, 2018).

O PROCAMPO foi criado com o objetivo de “apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação das políticas de educação do campo”. (BRASIL, 2008). Esse Programa atingiu a população analfabeta que na sua maioria se concentra na Zona Rural, “composta de jovens de 15 anos ou mais e na maioria composta de idosos de 60 anos ou mais” (BRASIL, 2010b). Os dados do IBGE, também apresentaram que em meio a esse grupo de “analfabetos estão negros e pardos” (BRASIL, 2010b), demonstrando os reflexos da exclusão do direito a educação, herança histórica em todo o Brasil, principalmente em áreas rurais.

O território do Alto e Médio Jequitinhonha foi apresentado nessa pesquisa com altos índices de vulnerabilidade social, onde um considerável contingente de “38% de pessoas vivem no campo, representa 770 mil camponeses, duas vezes maior que o observado para o Estado” (PLANO..., 2018, online). Do total da população da região do Vale do Jequitinhonha, incluindo as zonas rural e urbana, temos “27% de analfabetos, assim uma pessoa em cada quatro em condições de se alfabetizar, não sabem ler ou escrever, 50% da população é analfabeta” (PIERUCCI et al, 2018, p. 4-5). Tendo presente que uma concentração maior de analfabetos se encontra na área rural, os PRONACAMAPO e PROCAMPO cumpriram um papel social, e supriram a necessidade de uma parcela da população do povo camponês, considerando a extensão territorial do norte de Minas Gerais, uma turma da LEC não abarca a necessidade dessa população campesina.

Visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2010b).

Sobre os eixos do PRONACAMPO, Junqueira e Bezerra esclarecem que:

Já o terceiro eixo compreendem ações para aumentar a oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada com qualificação profissional e ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, para atuar na formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado de trabalho local (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015, p. 86).

Com o crescimento da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Junqueira e Bezerra (2015) sustentam que a população da região do Jequitinhonha foi beneficiada, pois esse programa atingiu o considerável número de analfabetos concentrados no meio rural dessa região, uma vez que a maioria da população desse território “mora no campo, somando 770 mil pessoas.” (PLANO, 2017, p.5).

O acesso à educação é algo que pode amenizar as condições de miserabilidade, promovendo oportunidades para moradores do Vale do Jequitinhonha. Sendo que ali temos um número significativo de moradores do campo que precisam de efetivas políticas que contribuam para o desenvolvimento desses camponeses.

Ao longo da história Brasileira, embora o campo tenha importância vital em seu desenvolvimento socioeconômico, o olhar do Estado a esse território se restringe a políticas de estímulo à produção, de certa forma ignorando as populações que lá vivem. Essas só se tornaram objeto de atenção a partir do momento em que suas condições passaram a ser limitantes para a implantação de grandes projetos, ou de mobilizações populares em lutas por direitos. (ANSANI, 2016, p.77).

Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2010), a região do Vale do Jequitinhonha era “caracterizada por 38% da população vivendo no meio rural, taxa duas vezes superior à média de Minas Gerais”. Em vista desse contingente de moradores do campo faz-se necessário um olhar diferenciado para essa população, visando melhorias nas condições de vida desses cidadãos, promovendo principalmente uma educação de qualidade para os moradores no campo.

A taxa de analfabetismo é bem mais alta nos dois territórios (17,5 e 23,9% respectivamente para o Alto e Médio Baixo Jequitinhonha) do que na média estadual (8,2%). Mais de 70% das pessoas de 25 anos ou mais não possuíam, em 2010, o ensino fundamental completo, número bem superior à média estadual (54,6%). Também a população de 18 a 24 anos sem o ensino fundamental completo era bem superior nos territórios do Jequitinhonha. Outro problema é a alta proporção de alunos que chegam ao 6º ano do fundamental sem saber ler e escrever, ao que se soma a falta de atenção priorizada para aqueles alunos que necessitam de maior acompanhamento (BRASIL, 2010a).

Os dados apresentados pelo IBGE em 2010 evidenciam a precariedade na educação no Vale do Jequitinhonha, onde a população é privada do direito de acesso ao ensino de qualidade, situação esta que afeta crianças, jovens e adultos. A começar pelos professores que na maioria das vezes não possuem uma formação superior adequada para exercer sua função, comprometendo a qualidade das escolas.

Por isso, o Plano de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha, lançado pelo Governo Estadual, se propõe superar os entraves mais importantes neste campo.

Há deficiências no quadro de professores, com alto percentual sem curso superior atuando (principalmente) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Existem também professores sem a formação adequada para o curso em questão, como no caso da Educação de Jovens Adultos (EJA), ao que se somam os problemas de infraestrutura nas escolas. Outras dificuldades são a desarticulação das escolas rurais pela política de nucleação das escolas e o baixo envolvimento e cooperação por parte das instituições de ensino superior. (PLANO..., 2017, online).

Entendemos que a UFVJM tem um papel social fundamental no sentido de contribuir para o desenvolvimento da região. No entanto, é preciso analisar o sentido do conceito de desenvolvimento, pois, dependendo do modo como vem compreendido, ele não pode fazer silenciar as vozes, os saberes, as culturas impondo sobre elas um único modo de ocupar e significar os espaços. Tendo-se isso presente, cabe à educação o papel de resguardar a diversidade cultural e simbólica que, por sinal, faz o Vale do Jequitinhonha rico em suas dimensões culturais. Por isso, mais do que nunca é necessário desconstruir a noção de pobreza e mesmo um modelo de escolarização imposto de fora, que coloca em risco a diversidade e a multiplicidade de culturas.

Alexandre Guimarães (2017, p. 9) reconhece que dentre as ações desenvolvidas na tentativa de sanar esse quadro, está a criação de programas governamentais como “Pró-Jovem Campo – Saberes de Minas” que “disponibilizaram bolsas de estudos para jovens do campo, cuja finalidade é proporcionar reforço a esses estudantes com dificuldades de aprendizagem”. Além disso, ele julga central a questão da qualidade:

Na educação, a direção a ser perseguida é a garantia de acesso ao ensino de qualidade, procurando remediar o baixo nível de escolaridade média e a alta proporção de alunos que chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever. Para isso, algumas ações estratégicas são a criação de bolsas de estudos (nos moldes de programas bem-sucedidos como o Pró-Jovem Campo – Saberes de Minas); e a criação de um programa de acompanhamento e reforço para alunos com dificuldade de aprendizagem. (GUIMARÃES, 2017, p. 9).

Devido aos altos índices de professores atuando em sala de aula sem uma

formação específica, outra estratégia adotada foi proporcionar aos professores e gestores o acesso ao Ensino Superior adequado à função exercida.

Esse no fundo foi o motivo pelo qual o governo teve a iniciativa em lançar o PROCAMPO, com o objetivo de oferecer ensino superior gratuito para esses professores que exerciam a docência sem a formação superior adequada a sua função. Sobre a estratégia do governo em criar políticas públicas na área educacional, neste campo específico, Guimarães (2017) fala da necessidade de uma estratégia para a capacitação de professores e gestores, que atuam na educação do campo, e que não possuem uma formação específica. Isso merece atenção especial para que o ensino nas escolas do campo seja de qualidade, e consiga oferecer aos seus estudantes condições de desenvolvimento.

O PRONACAMPO propiciou a aplicação de uma metodologia de Educação no Campo onde se procurou adequar os currículos e calendários ao meio rural, no intuito de aproximar os conhecimentos de sala de aula e às experiências cotidianas dos sujeitos do campo. O objetivo dessa política foi propiciar aos campesinos o acesso a uma Educação do Campo de qualidade, “com a finalidade que esses se desenvolvam intelectualmente, e possam aplicar os conhecimentos no meio onde vivem” (JUNQUEIRA; BEZERRA, 2015).

Em termos desta experiência, pode-se dizer que ela é recente, mas de grande valia. “A primeira e a segunda turma de Licenciatura do Campo iniciaram nos anos de 2014 e 2015, na cidade de Diamantina, Vale do Jequitinhonha, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM” (UFVJM, 2013, p.6). Em 2018, formou-se a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo, nesta primeira turma estavam três das quatro mulheres entrevistadas nessa pesquisa. Elas serão apresentadas a seguir, onde elas poderão narrar as suas histórias desde a escolarização primária até a sua entrada na universidade por meio da política do Procampo.

3.2 QUEM SÃO AS MULHERES DA PESQUISA

As entrevistadas dessa pesquisa receberam o codinome de flores. A primeira será chamada de Camélia, a segunda Bromélia, a terceira Margarida e a quarta Hortênsia. O motivo dessa escolha, delas serem comparadas a flores, é que apesar dos vendavais que sobrevieram em vários momentos de suas vidas, dos espinhos na caminhada.

O grupo de mulheres participantes desta pesquisa possui características

campesinas assim como eu, com uma história de vida semelhante à minha, devido ao fato de sermos pertencentes a um território castigado pela seca e o estigma de pobreza. Assim como eu, elas tiveram que enfrentar muitas lutas travadas em um território de seca e pobreza e com forte presença do patriarcalismo que tenta sufocar as organizações femininas em prol de sua emancipação.

Camélia	Bromélia	Margarida	Hortênsia
Moradora da Comunidade do Pega	Moradora do Município de Virgem da Lapa	Moradora da Comunidade do Cansação	Moradora do Município de Virgem da Lapa
Líder do Coral Banzo	Líder de uma associação comunidade quilombola	Líder de uma Associação de Mulheres	Professora de escolas Públicas no Município de Araçuaí
44 anos de idade	44 anos de idade	48 anos de idade	44 anos
Casada	Casada	Solteira	Solteira
Vítima de Preconceito Por ser camponesa	Vítima de Preconceito Racial, Origem Camponesa	Vítima de Violência Doméstica, Preconceito Racial	Vítima de Preconceito Racial, Origem Camponesa
Selecionada do Programa de Mestrado	Selecionada do Programa de Mestrado	Candidata a Vereadora	Autora do Projeto de Leitura para Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social.

Fonte: A autora

O fato de essas mulheres sofrerem com a desigualdade de gênero e com a condição de moradoras de região com a situação de pobreza, e conseqüentemente com menos oportunidade de acesso a uma universidade pública – a mais próxima fica a mais de 250 km de distância de onde moram – é um obstáculo consistente que devem superar para que vençam as desigualdades sociais.

As quatro mulheres entrevistadas possuem características em comum; elas se identificam em suas histórias de vida, por meio do sofrimento em lidar com lembranças

que marcaram uma infância de pobreza, de trabalho duro com a lida diária que solidifica as lágrimas do passado. Desde muito cedo essas mulheres se acostumaram com o trabalho na terra e a luta incessante na busca pelo acesso à educação; uma delas chama a atenção para as dificuldades desde o processo de alfabetização, por serem moradoras do campo.

Marlise Mattos sintetiza muito bem o que seja esta luta diária quando afirma que

O registro do trabalho árduo no sol e no sal da terra desde muito cedo, com 6, 7, 8 anos de idade; a devastação de não ler ou ter que lutar imensamente para conseguir se escolarizar; a disputa injusta e desigual pelo acesso à terra e a sua inesperada conquista; os desafios de construir o “teto todo seu”, de plantar em absoluta eucaristia com a terra e a natureza, de trabalhar na casa, na roça, na “panha”, no garimpo. (MATTOS, 2017, p. 19).

Diante da luta que persistiu no percurso de vida escolar dessas mulheres até a fase adulta, identificam assim as deficiências no acesso escolar para moradores do campo. Molina e Antunes-Rocha (2014) afirmam que o movimento pela Educação do Campo nos anos 1980, buscava melhorias para as escolas do campo, e a formação para professores estavam nas reivindicações. A escola do campo precisa de docentes que tenham condições de trabalharem de acordo a realidade dos seus alunos.

Sendo assim, quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautam as instâncias de governo reivindicando escolas do campo, está presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto onde irá atuar. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p.221).

Lourenço Filho (1953) argumenta que a preocupação com a escola rural se inicia no momento em que se instaurava a discussão a respeito da implantação da escola pública no Brasil. Naquele momento histórico o país passava por transformações como a industrialização, a formação de cidades, a organização dos sindicatos. Ao mesmo tempo, dentre as principais lutas estava a garantia dos direitos no meio rural, entre eles a educação. Luta que dura até os dias atuais, isto é, a busca por uma Educação do Campo de qualidade, que priorize os saberes e que esteja em acordo a realidade campesina.

Com isso podemos compreender que as mulheres licenciandas, participantes dessa pesquisa, que tiveram a chance de ter o acesso à educação superior, pela política pública no PROCAMPO - LEC/Diamantina –tiveram mudanças consideráveis em suas vidas, e principalmente, alcançaram a possibilidade da participação em várias esferas da

sociedade. Os conhecimentos advindos da formação, deram a elas condições de fala, de liderança, participação em setores importantes para as inserções.

3.2.1 As flores sem um jardim

A primeira mulher entrevistada será chamada de Camélia, nascida e criada no meio rural, não teve oportunidades de ingressar na escola enquanto criança. Sendo obrigada a trabalhar para ajudar os pais que não possuíam renda suficiente para o sustento familiar. Ela se diz marcada por esse evento, que lhe tirou o direito de acesso à educação na sua infância.

“Eu me sinto vitoriosa em ter tido o acesso superior, ter passado por tantas coisas, porque meu pai me tirou cedo dos estudos, porque eu tinha que ajudar a manter a família. Porque ele sozinho não conseguia manter, me tirou da escola pra trabalhar em fazendas dos outros, porque não tínhamos lugar pra morar. Então é uma história muito difícil que a gente vem trazendo ao longo do tempo, muito marcantes na vida da gente, são marcas.” (CAMÉLIA). (2)

Mesmo diante dos empecilhos apresentados, Camélia nunca deixou de acreditar que um dia lhes chegaria uma chance de poder frequentar uma escola. A vontade de aprender era o maior combustível dessa menina, que enxergava possibilidades na sua trajetória de vida através da educação. Jacques Lambert (1976) afirma que no Brasil “a educação era destinada a uma aristocracia”, isto significa que a classe média era privilegiada no acesso à educação, uma vez que ela poderia custear as despesas e ainda não dependia da educação para se ascender socialmente.

A educação, enquanto dimensão da sociedade brasileira era também aristocrática. Esta educação era duplamente aristocrática. Primeiramente, era aristocrática no espírito, porque, na ausência, de uma numerosa classe média, procurava satisfazer as necessidades de cultura de um número muito pequeno de indivíduos pertencentes à classe dos grandes proprietários rurais ou a ela ligados. Em segundo lugar, esta educação era aristocrática nos métodos. Porque era proporcionada a um pequeno grupo que lhe podia arcar com as despesas e não procurava no ensino um meio de ascensão social. (LAMBERT, 1976, p. 200).

Camélia ainda narra, além do mais, o que teve que vivenciar nas fazendas onde seu pai trabalhava como agregado,⁷ para o sustento da família, onde ela participava dessas atividades laborais. Tinham que viver se mudando de uma fazenda para outra, porque o trabalho era temporário e isso impedia que ela tivesse uma estabilidade na escola. Camélia se emociona quando conta das vezes que teve que largar as primeiras escolas que teve acesso, das primeiras letras que conseguiu escrever; era uma verdadeira conquista. Quando ela aprendia as letras do alfabeto por exemplo. Esta era uma realidade comum aos alunos da zona rural principalmente nas décadas de 70 e 80 onde se estava iniciando uma reflexão a respeito da Educação do Campo como um direito dos camponeses.

“Meus pais são lavradores, embora minha mãe só trabalhasse na roça no período das águas, que é quando se prepara a terra, planta e depois, quando o tempo é bom, tem o período da colheita. Nos outros meses do ano, meu pai trabalhava “a dia” para pequenos fazendeiros da região.” (HORTÊNSIA). (2)

O relato desta entrevistada demonstra que a única forma de sobrevivência de Hortênsia e sua família era o trabalho nas lavouras, nas fazendas da região como agregados, pois ter a posse de um pedaço de terra era algo muito difícil para quem era pobre. Essa mulher conta com emoção as vezes que precisou ajudar os seus pais no trabalho duro da roça, principalmente no plantio de subsistência.

Ana Carolina Leite (2010) esclarece que:

O homem do campo, o posseiro, o foreiro, o agregado, o pequeno arrendatário, o meeiro, cujo trabalho se realizava, de maneira geral, em condições familiares, na particularidade de suas relações, com o trabalho e com o capital, também foram sendo identificados - a gosto de uma sociologia cujo marxismo dialogava francamente com a formulação de tipos sociais - com a categoria de camponês. (LEITE, 2010, p. 24).

Ana Carolina Leite (2010) fala também da exploração do trabalho do “boia-fria, como ficou conhecido o trabalhador rural, temporário, safrista ou agregado no Vale do Jequitinhonha, cujo assalariamento ocorre em condições precárias”. A família de Camélia fazia parte desse sistema de trabalho nas fazendas da região e, conforme o relato dela foi muito difícil a luta que ela e sua família tiveram que enfrentar por um pedaço de terra.

⁷ Agregado é o trabalhador nas áreas rurais do Vale do Jequitinhonha que trabalha para fazendeiros em troca de moradia e uso da terra para plantio de subsistência (Cardoso et al. 2016).

Situação comum no país nesse período da década de 1970, quando o Brasil estava passando por uma transformação histórica, que consistia na luta pela conquista do tão sonhado pedaço de terra.

“Durante o período fora da escola eu trabalhava na roça juntamente com meus pais para sobreviver, era a única forma que eu e minha família tinha, para não morrermos de fome. Naquela época não era fácil conseguir comprar um pedaço de chão pra plantar, era melhor trabalhar nas fazendas pra não morrer de fome.” (choro) (MARGARIDA). (2)

Margarida se emocionou ao falar a respeito das dificuldades que vivenciou, inclusive na sua mais tenra idade. Desde então já sentia tristeza por não poder se dedicar aos estudos, porque precisava ajudar os seus pais lavradores trabalhando na agricultura, para o sustento familiar.

Arthur Medeiros esclarece os antecedentes históricos que explicam esta situação:

A formação do campesinato no Vale do Jequitinhonha esteve ligada ao declínio da mineração, quando as populações pobres se espalharam e pequenas posses e iniciaram a formação de um modo de vida voltado para a subsistência, essa aparência de atraso e estagnação aos olhos do Estado. (MEDEIROS, 2015, p. 4).

Muitas vezes Margarida não tinha ânimo para ir até a escolinha das primeiras séries uma vez que ficava longe de sua casa. Dos poucos dias que frequentava na semana, segundo ela, eram as melhores horas de sua vida, pois era o momento que ela conseguia sorrir e sonhar com dias melhores em sua vida. A vida no campo não lhe dava outra saída a não ser trabalhar para sobreviver com sua família; estudar era algo que estava em último plano, devido às precariedades do ensino rural naquela época. As poucas escolas que havia na zona rural eram distantes de onde moraram, e mal tinham cadeiras para os alunos se sentarem,

Ana Carolina Leite (2010) explica “a formação do campesinato”, a sua origem. Esses trabalhadores se viram obrigados a vender sua força de trabalho aos fazendeiros, grandes aristocratas e donos das fazendas. Esses camponeses iniciaram essa relação baseada na injustiça, pois trabalhavam longas jornadas, não possuíam direitos trabalhistas nesse período da história; praticamente toda a história. Na realidade desses trabalhadores, também chamados pela autora de “boias-frias” ou agregados esperava-se que fossem gratos aos seus patrões, por terem um lugar para morar. Camélia conta na entrevista, que

a única maneira que ela e sua família encontraram para ter uma moradia e alimentação, foi através do trabalho nas fazendas da região do Vale do Jequitinhonha.

Mais uma vez a reflexão de Ana Carolina Leite ilumina a compreensão da situação:

As imposições da fazenda durante o processo de constituição do chamado campesinato, explicitando os mecanismos por meio dos quais agregados, posseiros e sitiantes estiveram submetidos ao controle territorial de fazendeiros-coronéis. Qualificar essa dominação é mais um elemento que se justifica e reafirma a importância de uma discussão sobre a formação de não simultaneidade no Vale do Jequitinhonha e no Brasil. (LEITE, 2010, p. 15).

Conforme Medeiros (2015) quando ocorreu a promulgação da Lei Áurea no Brasil de 1888 – dentro do contexto da Lei da Terra de 1850 – os ex-escravos não conseguiram ter “acesso à propriedade”, devido às condições financeiras evidentes. A situação de dependência dos fazendeiros, dessa aristocracia rural que continuou agora com um novo modelo de exploração – onde esses ex-escravos passaram a serem trabalhadores assalariados – continuou, uma vez que haviam ficado “nas mãos” desses proprietários de terra.

Em 1888 ocorreu a promulgação da Lei Áurea que libertou os escravos, porém devido ao regime de terras instituído pela Lei 601 de 1850 estes não conseguiram ter acesso à propriedade, tendo em vista não possuírem capital para adquirir a terra. Continuavam assim à mercê da exploração dos grandes proprietários, porém agora como assalariados. (MEDEIROS, 2015, p. 2).

José de Souza Martins (2004) em seu livro *O cativo da terra*, adota uma posição crítica sobre “o trabalho escravo que teria sido substituído pelo trabalho assalariado”, isto é, a formação do campesinato ocorreu quando os escravos alforriados tiveram uma liberdade utópica. Esta situação não mudou grande coisa uma vez que eles precisavam se sustentar – sem condições mínimas – nesse novo modelo social. Os relatos da entrevistada demonstram a dependência que ela e sua família tinham dos seus patrões, no caso os fazendeiros, como única forma de fonte de renda, o trabalho nas lavouras das fazendas, sendo assalariados. Arthur Medeiros (2015, p. 4) analisa a situação dos “anos de 1850, [...] quando foi instituído a primeira Lei de Terras,” essa permitia, em tese, que os alforriados possuíssem a terra, porém essa lógica não funcionou na prática; esses ex-escravos não tinham condições financeiras de comprarem um pedaço de terra.

Em meados do século XIX, quando a pressão dos ingleses que eram os principais parceiros comerciais de Portugal pelo fim da utilização de mão de

obra escrava no Brasil se torna insustentável, foi promulgada a Lei nº601 de 1850 que se caracterizou como a primeira Lei de Terras no Brasil. Esta lei que foi promulgada com o principal intuito de não permitir que os escravos libertos se tornassem proprietários de terras marca o início da propriedade privada das terras em nosso país. Esta lei previu também que aquelas pessoas que possuíam concessão de uso da terra poderiam adquiri-las da Coroa. Nota-se assim com clareza que a Lei de Terras de 1850 foi o marco jurídico inicial do latifúndio no Brasil que perdura até os dias atuais. (MEDEIROS, 2015, p. 4).

Medeiros (2015, p. 4) acrescenta que “o campesinato no Brasil também era composto por imigrantes que fugiram da Europa [...] em busca de melhores condições de vida”. Esses imigrantes se juntaram à população que era resultado da miscigenação, de negros, índios e brancos, que ficou à margem, ou seja, sem condições de posse da terra e era obrigada a se submeter ao trabalho nas lavouras como assalariados.

Ana Carolina Leite (2010) acrescenta a informação segundo a qual um “modelo de trabalho opressor se instalou na região do Vale do Jequitinhonha, por meio do Coronelismo,”⁸ sistema esse que imperou no Brasil por décadas. Esse sistema paramilitar impunha um controle sobre os seus agregados ou posseiros como eram então chamados. O campesinato se constituiu em meio ao autoritarismo de um sistema de exploração da mão-de-obra assalariada, porém com baixas remunerações e longas jornadas de trabalho exaustivo.

3.2.2 Uma flor machucada

Hortênsia traz consigo uma questão que a machuca psicologicamente, que segundo ela, até desde seu nascimento e marca sua vida profundamente. Trata-se do exemplo da desigualdade de gênero existente entre marido e mulher, ou seja, sua mãe e seu pai. “*Essa é uma pequena demonstração de como a opinião da minha mãe não era valorizada. Aliás, não ter não ter sua opinião considerada foi sempre uma das maiores queixas da minha mãe, que se casou aos dezessete anos com meu pai; dez anos mais velho do que ela.*” (3) Segundo os seus relatos, o seu próprio nome é resultado de uma briga dos seus pais, quando prevaleceu a vontade soberana da escolha paterna. Ela conta que se chamaria Juliana por vontade da mãe, mas o seu pai em uma atitude autoritária decidiu fazer uma homenagem a si mesmo. Disto resultou numa adaptação do seu próprio nome. Pela expressão e pelo tom de voz e o semblante ela demonstrou não ter aprovado

⁸ Os coronéis são poderosos e rebeldes senhores do período colonial que, baseados na força de um sistema escravista e patriarcal, então no seu apogeu, eram o governo e a lei em seus domínios. Cf. MARTINS, 2013, p. 39.

a escolha do seu nome. Por uma questão ética, não será apresentado o nome da entrevistada, mas será identificada apenas por um codinome de flor. Ouçamos Hortênsia, quando ela fala do seu nascimento com muito orgulho, e da infância na roça onde nasceu, e apesar de todas as dificuldades enfrentadas, ela ainda conseguiu brincar com as crianças da sua comunidade.

Nos outros meses do ano o pai de Hortênsia trabalhava como agregado nas fazendas vizinhas. Prática comum dos moradores da zona rural da região do Vale do Jequitinhonha, para a sobrevivência de suas famílias até nos dias de hoje.

“Nos outros meses do ano, meu pai trabahava “a dia” para pequenos fazendeiros da região, minha mãe cuidava dos filhos, da casa e ainda lavava e fazia faxina para casa para ajudar nas despesas. Ele estudou apenas até a antiga quarta série e ela até a segunda. Ela queria continuar os estudos, mas meu avô não deixou.”(4)

“A única lembrança ruim de minha infância foram as constantes brigas de meus pais. Embora, nunca tenha havido agressão física entre eles, minha mãe sempre xingava muito e sempre repetia que fora um erro ter se casado, que sofria muito para nos criar, que se arrependia de ter tido filho. Isso me deixava triste e insegura. Sempre vivia apreensiva, pois sabia que qualquer coisa desencadearia uma nova briga, eles passariam dias sem se falar, minha mãe passaria horas e horas xingando e nós, os filhos, ficaríamos no meio daquela guerra infinita, tentando nos equilibrar, sem nenhuma explicação, sem nenhum carinho. Eu apenas sentia que, de alguma forma, era responsável pela infelicidade de minha mãe.” (HORTÊNSIA). (5)

A entrevistada estudou até a terceira série do ensino fundamental na comunidade onde morava com sua família, porém não existia mais possibilidade de continuidade nos estudos nessa escola, pois o ensino ali era até o terceiro ano da fase introdutória. Hortênsia carrega consigo ao longo de sua trajetória muitas marcas em sua alma. Uma delas remete ao fato de uma ter saído do seio familiar, desde sua tenra idade, com seus 10 anos de idade, quando experimentou uma rotina de muito trabalho doméstico, na casa em que precisou morar de favor. *“Nessa época ainda não havia transporte escolar e meus pais decidiram que eu, aos dez anos de idade, iria morar na casa de conhecidos na cidade.”(6)* Essa frase que define as condições de precariedade na educação básica nesse período.

Hortênsia teve que trabalhar para os donos da casa onde precisou se abrigar, segundo ela, sem nenhuma remuneração. *“Hoje, avaliando a situação, penso que o meu trabalho era algo análogo à escravidão, uma vez que, além de não ser remunerada, eu*

sofri humilhações e até fome passei;” (7) A sua reação é de revolta, demonstrando em sua face tamanha dor, de ter passado a sua infância longe do convívio com sua família, e muito mais do que isso, ter que trabalhar para pessoas, que não reconheciam o valor da sua força de trabalho. *“Essa foi a pior época da minha vida.”*(8) Com tristeza ela define essa fase de sua vida como sendo a pior de todas; ela nunca pôde se vestir como muitas colegas da idade dela; vestia roupas de doações. *“Difícil no sentido de ser rejeitada, de não ser aceita.”* Ela fala que não se encaixava nos padrões cobrados pela sociedade na época de sua adolescência.

“Porque eu nunca fizera parte do grupinho das ‘patricinhas da escola’, por que, quando me apaixonei pela primeira vez a mãe do menino o mandou embora para São Paulo e a família disse que ele não poderia se envolver comigo.”(9)

“Estava morando com uma família que não era a minha, me sentia deslocada, rejeitada, não sabia como agir nas casas por onde passei, pois, embora morasse com as famílias, elas sempre me faziam sentir que eu não fazia parte delas. Além disso, na escola também não foi diferente. Não conhecia ninguém. Eu era uma criança pobre, negra, ainda que o tom da pele fosse claro, mas o cabelo era crespo e isso foi mais do que suficiente para que as outras crianças praticassem bullying comigo. Não me lembro de ter tido nenhum amigo nesse período da minha vida. Não sei se era boa ou má aluna. Só lembro de mim sozinha, isolada na sala e na hora do recreio.” (HORTÊNSIA). (10)

Quando conseguiu chegar ao o Ginásio (5ª a 8ª naquela época),

“Tudo piorou. Eu estava entrando na adolescência e o bullying continuava. Ai me lembro que me desinteressei completamente da escola. Só estudava, porque meus pais obrigavam. Não tenho lembranças felizes dessa época. A única coisa que me salvou foram os livros. Era uma leitora voraz. Frequentava muito a biblioteca e os livros eram meus únicos amigos.” (HORTÊNSIA). (11)

A entrevistada disse que se tornou introvertida, só conseguia passar de ano porque ela lia bastante, mas ela conta com tristeza que nunca conseguiu se destacar em nada. Ela tinha preferência pelas aulas de literatura e história, que eram as únicas que a agradava. *“Fui me tornando introvertida, calada, grossa e foi assim que passei pelo ensino médio.* (12). A dificuldade em se relacionar estava presente no contexto de vida dessa adolescente, que viu como única opção, ir embora para São Paulo em busca de um trabalho como doméstica.

“Conclui o ensino médio e estava meio perdida. A única opção era ir morar em São Paulo, onde tinha alguns parentes e trabalhar como doméstica. Não queria fazer uma faculdade e, ainda que eu quisesse, não tinha condições financeiras. Naquela época, aqui na região, só havia faculdades particulares. Ainda não existiam esses programas do governo e faculdade federal era só a UFMG, algo totalmente fora da minha realidade.”(HORTÊNSIA). (12)

Hortênsia mesmo não tendo certeza de nada, e restando-lhe como saída, o trabalho de doméstica em São Paulo, algo que havia se tornado comum, principalmente com as mulheres dessa região do vale do jequitinhonha. Porém ela contrariou a sina reservada para as filhas de famílias pobres dessa região e acreditou que estaria reservada em sua história, uma oportunidade de fazer uma faculdade. Ela julga ser obra do destino que lhe entregou uma boa nova, uma porta se abriu. É então que a sorte resolveu sorrir para essa menina marcada pelos eventos traumáticos em sua vida. Hortênsia recebeu a única chance que ela precisava para sobreviver no seu território sem precisar fazer as malas, e viver como empregada doméstica na grande metrópole. *“Mas parece que o destino, às vezes, tem alguma influência em nossas vidas”*. (13) O destino respondeu ao desejo dessa garota que ama a leitura e que fez dos seus livros suas únicas amigas.

“Naquela época, a APRISCO, tinha várias creches nas comunidades rurais e fiquei sabendo que haveria uma prova para ser educadora infantil, numa creche, na comunidade de Santa Rita. Fui lá, fiz uma prova e me chamaram para três meses de experiência. Não sabia nem por onde começar e, nos primeiros dias, a única coisa que consegui fazer foi fazer com as crianças as mesmas brincadeiras que a minha professora do pré fez comigo quando eu era criança. Os três meses de experiência passaram e já no primeiro mês comecei a frequentar as reuniões para planejamento. Tinha uma coordenadora muito boa, que falava sempre da responsabilidade que tínhamos ao trabalhar com crianças, que precisávamos estudar para melhorar nosso trabalho. Além disso, participei de vários cursos de formação continuada e comecei a me interessar pela educação infantil. Como sempre gostei de ler, comecei a ler muito sobre o assunto, a pesquisar e, aos poucos, fui aprendendo a lidar com as crianças, a planejar as atividades e meu trabalho começou a ser reconhecido. Fiquei feliz, minha autoestima elevou um pouco. Comecei a achar que eu era inteligente, porque todas as minhas colegas e meus superiores começaram a falar bem do meu trabalho.” (HORTÊNSIA). (14)

Essa flor menina desabrochou e exalou o seu perfume quando conseguiu driblar os espinhos em sua estrada, e enfim surge a oportunidade de ela ter uma formação superior como ela um dia imaginou nos seus sonhos. Não era na UFMG, mas na

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UVJM/DIAMANTINA). Isto pôde ser possível através de uma política pública criada no Governo Lula, o PROCAMPO, que viabilizou a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) destinada a moradores e professores do campo. *“O curso de Licenciatura em Educação no Campo mudou minha vida. Ampliou meus horizontes, despertou em mim o sentimento de pertença em relação ao campo. As aulas de história, sociologia, filosofia e tantas outras, além de me levar a construir conhecimentos sobre o mundo, também me permitiram refletir sobre quem sou, sou os preconceitos que sofri, sobre o meu lugar no mundo.”* (HORTÊNSIA). (15)

Hortênsia narra essa fase de sua vida totalmente emocionada; quando fala da LEC, ela não poupa elogios, para essa política pública que permitiu a ela mudar a sua vida. *“Foi só nesse curso que me percebi, me reconheci como mulher pobre e negra e entendi, porque a vida para mim tinha sido tão difícil até ali.”* [Choro] (16). Ela confia os sentimentos mais profundos do seu ser, e revela como se sente sendo uma mulher negra, pobre, campesina, *“Não é fácil ser mulher. Não é fácil ser pobre. Não é fácil ser negra. Não é fácil ser mulher, pobre e negra”.* (17) Quando essa flor fala de suas lutas desde a infância que vão para além do material e se relacionam com os preconceitos que ela precisou enfrentar até a idade adulta. Mesmo tendo vencido a fase da infância, ela não acredita que seja uma mulher realizada ainda, *“Enfim, aos trinta e oito anos, posso dizer que sou uma mulher ainda em construção. Ainda não sou a mulher que gostaria de ser”.* (18).

Hortênsia se queixa de não ter conseguido superar os traumas, e se sente mal com isso, ela disse que dói, não conseguir superar os traumas: *“sou uma mulher ferida, com cicatrizes, que gostaria de ver curadas um dia. Sou uma mulher com a autoestima completamente destruída”.* (19) A entrevistada revela que não se casou, embora esteja “fora de moda”, e apesar de amar as crianças, ela não tem vontade de ter filhos, e mesmo sendo uma mulher não possui o dom de ser mãe.

“Ainda acredito no amor e só me casaria com alguém que amasse como sou, que me respeitasse, que me valorizasse, que fosse meu companheiro, que quisesse crescer comigo e que pudesse me ajudar a me tornar uma mulher melhor.”(20)

“Tenho certeza de que muitas mulheres pobres e negras passaram por coisas muito mais difíceis e conseguiram superá-las. Eu não. Ainda que hoje eu me reconheça uma mulher negra, saiba que não encaixo no padrão de beleza

que a sociedade legimitou como ideal e isso não me incomode, ainda convivo com as marcas da rejeição, de todo preconceito que sofri. A leitura, o conhecimento não apagaram as marcas dos anos que convivi com os apelidos, os xingamentos, as humilhações. A terapia também não resolveu. Talvez eu tenha que conviver com isso para sempre. Talvez um dia eu tenha coragem de enfrentar e expulsar todos esses monstros da minha vida.” (HORTÊNSIA). (21)

A entrevistada confessa que possui muita dificuldade de relacionar com homens, e que nenhum dos seus namoros deu certo: *“todos os homens que passaram pela minha vida até hoje, de alguma forma, fizeram com que eu me sentisse inadequada, insuficiente, sempre me disseram que eu precisava mudar o cabelo, mudar a roupa, mudar minha personalidade.”* (22) Ela é enfática em dizer que os homens que ela se relacionou não eram suficientes para ela, ou nas palavras dela: *“eram homens fracos. Homens que precisavam me diminuir para se sentirem melhores. E eu não quero um homem fraco. Quero homem forte, mas que seja sensível o suficiente para entender que todos nós temos defeitos, que, numa relação, podemos fazer concessões, mas não podemos deixar de ser o que somos para agradar os outros.”* (23) Hortênsia tem o desejo de ajudar a combater as injustiças sociais, qualquer tipo que sejam elas; ajudar a libertar as pessoas que sofrem opressão social, principalmente mulheres. A fala dela resume essa vontade:

“Tem dias que quero enfrentar o mundo e lutar contra toda essa desigualdade, contra todos esses grilhões que nos oprimem. Tem dias que quero mudar o mundo para que ninguém sofra o que sofri”. (24)

“Admiro as mulheres que, de fato, nasceram com o dom de ser mãe. E percebo que não todas. Algumas tiveram filhos apenas para cumprir um papel que a sociedade destinou a elas. Dessas mulheres, tenho pena. E tenho pena também de seus filhos, porque sei, que como eu, em algum momento ouviram de suas mães, o quanto se arrependeram por isso. Não terei filhos porque a sociedade entende que toda mulher tem que ser mãe. Não terei filho por medo de ficar sozinha no futuro. Não tenho medo da solidão. Convivo bem comigo mesma. E sei que é admirável ser esposa, mãe, ter uma carreira, construir uma família. Mas também sei que há muitas outras formas de se realizar na vida e que, ainda encontrarei a minha.” (HORTÊNSIA). (25)

A mulher flor desabrochou para mundo quando teve a oportunidade do acesso ao Ensino Superior e lá pôde conhecer mais sobre seus direitos, seus valores identitários, que a ajudaram a compreender o que lhe foi submetido ao longo de sua vida. Mesmo não tendo conseguido superar os traumas, ela seguiu na caminhada, assumiu o seu lugar de fala e como ela mesma disse, não aceita relacionamentos abusivos. Ela conseguiu êxito na sua carreira profissional – prestou concursos – e atua como professora no ensino

fundamental, em escolas públicas na cidade de Araçuaí, estado de Minas Gerais, onde ela é servidora efetiva com dois cargos públicos.

Ela se orgulha da casa própria que comprou, do carro e das possibilidades de fazer algo que ela aprecia: viajar e poder conhecer lugares novos e aprender com culturas diferentes da sua. Porém ela possui uma identidade cultural definida, e um apego ao seu lugar: *“Então eu não queria ter nascido em outro lugar, nem em outra família, eu só não queria ter passado por isso, das coisas que passei do preconceito.”* (26) Paul Claval (2003, p.10) trata o tema das “as identidades culturais renascem ou afirmam-se numa ambiência apaixonada e frequentemente agressiva”. O autor explica como os indivíduos e os grupos são condicionados pela educação que tiveram ao longo da vida, e a “cultura aparece como uma herança” (CLAVAL, 2003, p.11).

Claval (2003) fala ainda dessa relação de vínculo com o território e isso seria decorrente ao que foi aprendido culturalmente, isto é, o passado como herança cultural. Essa identificação com o lugar revela a identidade cultural dessas mulheres entrevistadas. Na mesma linha de reflexão de Claval (2003), Bonnemaïson explica essa relação de afetividade com o território devido exatamente ao simbolismo que esse carrega, isto é, a afetividade e se exprime numa relação cultural no sentido amplo da palavra. (BONNEMAISON, 2012, p. 283).

3.2.3 A luz que iluminou a flor Camélia

Neste mesmo tempo, o pai de Camélia lhe dizia que a dignidade de uma mulher era o saber lidar com a terra, o resto era bobagem, “perca de tempo”. Camélia mesmo com sete anos nunca acreditou no que ouvia do pai e continuava insistir na tentativa de escrever o seu nome, para ela bastasse aprender o seu nome que seria muito feliz.

À noite na roça era quando ela poderia olhar os livretos que ganhava e tentar reproduzir no caderno aquilo que lhe atraía, “alumiada” a luz de lamparina a querosene; neste mesmo momento deixava-se encantar pela luz dos vagalumes que insistiam em clarear a noite da roça.

Ulisses Giampietro e José Caio Racy (2004, p. 212) informam que, “2,5 milhões de famílias das áreas rurais do Brasil vivem sem iluminação”. Dessa maneira, precisam recorrer a fontes alternativas de energia para suprir essa necessidade. Nestas soluções temos o um candeeiro ou lamparina com querosene ou óleo diesel que apresenta um pavio aceso a fim de iluminar o ambiente. Apesar de essa ser a única saída para povo campesino driblar a escuridão na noite do campo, essa energia alimentada por esses elementos

químicos oferece riscos à saúde uma vez que a fumaça produzida pelo querosene e pelo diesel é tóxica.

Sérgio Fugimoto (2005) informa que o primeiro aproveitamento hidrelétrico instalado no Brasil aconteceu na região do Vale do Jequitinhonha na década de 1880. Porém a energia elétrica era artigo de luxo e tinha uma finalidade lucrativa para os donos das mineradoras da região de Diamantina e também para uma classe privilegiada da corte Diamantinense. A classe pobre não teve acesso a essa tecnologia, que tinha um custo exorbitante na época; energia elétrica era algo distante da classe com baixo prestígio social. O pesquisador afirma, em resumo que:

Em 1883 o primeiro aproveitamento hidrelétrico, localizado em Diamantina – MG – foi instalado no Brasil. Uma linha de transmissão de 2 km de extensão transportava energia até as minas de diamantes onde era utilizada para movimentar bombas de desmorte hidráulico, que por sua vez revolviavam o terreno. (FUGIMOTO, 2005, p. 24).

Fugimoto (2005) em sua reflexão aborda a questão do “Programa Federal Luz para Todos” criado no Governo Lula, que mudou a realidade do povo camponês. Esse outrora não tinha acesso à energia elétrica e vivia com energias alternativas, como é o caso do tempo da infância, que vimos acima, dessas mulheres entrevistadas.

Sérgio Fugimoto (2005, p. 24) afirma que “desenvolvimento de Políticas Públicas, entendido como o conjunto de Políticas de Estado e de Governo, é um meio efetivo para garantir o direito de cada cidadão”, dentre outros, o acesso aos serviços públicos, inclusive o da energia elétrica. Os moradores do campo de todos os estados, de todas as regiões, antes eram vistos como excluídos e inacessíveis, principalmente em função de dificuldades geográficas e o alto custo para a instalação da rede elétrica.

Foi criado o Programa Luz Para Todos, instituído pelo Decreto nº 4.873, de 11 de novembro de 2003. Este Programa foi criado com o intuito de atender à parcela da população brasileira que ainda se encontrava sem acesso à energia elétrica, além de desenvolver social e economicamente a comunidade atendida. Coincidentemente, essa parcela da população, segundo o Manual de Operacionalização do Programa Luz Para Todos (2009), encontra-se nos municípios que têm os menores Índices de Desenvolvimento Humano. (CARDOSO et al., 2013, p. 126).

Segundo Vignatti (2006) o “Programa Luz para Todos” fez com que fossem “beneficiadas 3,2 milhões de famílias – 15,6 milhões de brasileiros – da zona rural de todos os estados que antes eram vistos como excluídos e inacessíveis”. Apesar das

dificuldades geográficas e do custo elevado para a instalação da rede elétrica, muitas famílias foram “alcançadas” pela luz elétrica, o que era privilégio apenas da zona urbana.

O Programa Luz para Todos direciona recursos a fundo perdido e financiamento em condições melhores das praticadas pelo mercado visando mitigar eventual impacto tarifário, principalmente nas regiões menos desenvolvidas e pobres onde estão localizadas majoritariamente a população sem acesso ao serviço de energia elétrica. (FUGIMOTO, 2005, p. 184).

Mesmo diante dos empecilhos apresentados, como falta de iluminação adequada, Camélia nunca deixou de acreditar que uma luz brilharia mais forte, e que um dia lhes chegaria uma chance de poder frequentar uma escola. A vontade de aprender era o maior combustível dessas mulheres, que enxergavam possibilidades na sua trajetória de vida através da educação. Tamanha foi a coragem e a força para quebrar as “algemas da cultura” onde o estudo era visto como “bobagem” naquela época; onde os pais acreditavam que saber trabalhar na agricultura era o único conhecimento que os filhos precisavam ter. Dentro de uma consciência comum, nas décadas de 1970 e 1980, as famílias camponesas priorizavam o plantio de subsistência, o trabalho como agregado; essa era a única fonte de sobrevivência para a camada pobre.

As mulheres entrevistadas travaram uma luta árdua desde crianças para buscarem o acesso à educação, ainda que com todas as precariedades na escola. Tenha-se presente, no que remete à educação do campo, que essa não prezava pela qualidade do ensino – devido a múltiplos fatores tais como pobreza, desinteresse do Estado, etc. –, porém essa foi a única oportunidade que essas camponesas alcançaram, em meio a uma trajetória de dificuldades para chegar ao lugar em que estão hoje. Essas mulheres não desistiram, mesmo diante das dificuldades que elas precisaram enfrentar ao longo de suas trajetórias, as entrevistadas não perderam a delicadeza de uma flor, o sorriso no rosto, e o perfume que exala e inebria a alma de quem as conhece.

3.2.4 O desabrochar da flor

Camélia conta que foi uma das suas maiores alegrias quando conseguiu concluir o Ensino Fundamental e pôde perceber que ela tinha forças para buscar mais aprendizado. Foi quando ela participou do Programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA) que

oferece a oportunidade para aqueles que não tiveram condições de terminarem seus estudos na idade prevista pela programação estudantil.

Jussara Oliveira e Osvaldo Silva apresentam o movimento da parte do Estado no que diz respeito a promover oportunidades para a Educação Escolar para os que não a fizeram em tempo hábil.

Conforme a resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é importante considerar no processo de ensino as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Essa mesma resolução salienta ainda que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos em idade própria, e se tratando do sujeito do campo, é necessário resgatar o espaço da escola e junto o desenvolvimento da qualidade de ensino. (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p.109).

A oportunidade de ter o Ensino Médio seria o passo mais próximo para Camélia conseguir o acesso à universidade pública, pois cada vez que Camélia vencida uma etapa na sua formação educacional, ela se distanciava da sina do sofrimento. Ao mesmo tempo ela se convencida de que buscar o conhecimento modificaria o cenário de sua vida e abriria outras possibilidades de trabalho. Foi então que ela teve o convite de uma amiga que leu o Edital da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri do Programa de Educação do Campo – PROCAMPO/UFVJM –, que oferecia Licenciatura em Educação do Campo.

Entretanto, assinalam Oliveira e Silva que o Projeto requer muito mais que a simples oportunidade de continuar os estudos, exige uma nova e inovadora proposta pedagógica:

Diante da problematização, há uma perspectiva na educação, onde o procedimento metodológico considere o ponto de partida para a inovação o próprio aluno, o sujeito camponês, suas necessidades existenciais, a realidade de sua cultura, e que a partir dessa realidade possa vislumbrar possibilidades de superação. E esse processo, exige muito mais, uma relação entre educador e aluno, que ambos sejam reconhecidos como sujeitos do processo, e que diante disso venha eleger o diálogo como princípio norteador de uma prática, que visa desalienar o homem e assim contribuir com a construção do conhecimento diante de sua identidade, e realidade sociocultural. (OLIVEIRA; SILVA, 2018, p.111).

Esse encontro com a LEC era de fato algo que se encaixava nas aspirações das entrevistadas uma vez que elas já trabalhavam com educação, isto é, eram professoras e educadoras em escolas rurais e creches. Esse Edital da LEC em que as entrevistadas se inscreveram era destinado para moradores e trabalhadores do campo. Foi então que elas

prestaram o vestibular na UFVJM/DIAMANTINA visando buscar uma formação superior voltada para os valores do campo. Segundo relatos das entrevistadas, foi nessa etapa do vestibular quando elas passaram a ter a convicção de que este era o caminho para que elas fossem libertas das marcas de uma infância e vida difíceis; aqui se abria para elas completar o que não fora possível ter, isto é, o acesso à educação na idade adequada. *“Eu me senti feliz, sei lá, algo que não dá pra se explicar Andréia. Saber que era minha chance de sair de um relacionamento abusivo, de violência doméstica”*. (MARGARIDA) (3)

A fase dos primeiros contatos com a universidade foi uma experiência da qual essas mulheres recordam com entusiasmo e alegria, apesar de ter tido algumas dificuldades no percurso da sua formação superior. Chama atenção o destaque que Camélia deu para o acesso superior, atribuindo a ele a possibilidade de uma libertação, por ter proporcionado a ela melhores oportunidades de trabalho, e principalmente o seu desenvolvimento pessoal. *“Quando a gente começa a ver as mudanças no nosso interior, transformações, não é fácil ela é doida né?”*(3) Camélia contou que muitos colegas da escola do campo onde ela trabalhou, criticavam a postura dela enquanto supervisora, pois ela tinha como objetivo de colocar em prática ao que aprendera com a sua formação da LEC.

Porém ela fala o quanto foi difícil essa fase do seu primeiro trabalho como licenciada em Educação do Campo, pois teve que enfrentar diversas barreiras no trabalho como supervisora de escola do campo, devido à falta de informação a respeito de como deveria funcionar a Escola do Campo. A proposta que Camélia apresentou não fora aceita. Ela faz menção do PROCAMPO/UFVJM como a ponte para uma vida de novas perspectivas em todas as áreas, pelo fato de ela ter tido uma formação voltada para os valores identitários do povo camponês. E apesar de não ter conseguido implantar os conhecimentos produzidos na LEC, ela tentou e criou alternativas para ajudar os profissionais dessa escola e principalmente, os alunos que eram atendidos por eles.

“Quando a gente começa a ver as mudanças no nosso interior, transformações, não é fácil ela é doida né? Tem certas coisas que para transformar a gente não é fácil, dói, eu acho que transformou minha vida, tanto nas questões pessoais em casa, familiar, o olhar na sociedade, no olhar quando eu vou pra uma escola, quando eu estou passando numa rua, é diferente né? É uma transformação, é um sentimento que não tem explicação Andréia.” (CAMÉLIA). (4)

Camélia fala com muita alegria, a emoção pelo fato de ter sido selecionada no Programa de Mestrado da UFVJM/Diamantina. Quando foi perguntada como ela se sentia com essa notícia, ela respondeu prontamente: *“estou muito empolgada com a ideia de poder estudar mais, e realizar o sonho de ajudar meu povo; quero fazer sobre as mulheres do quilombo da minha comunidade, tem o coral Banzo né?”*.

A história de Bromélia se faz dentro de um mesmo contexto ao mesmo tempo de preconceito e traumas. Segundo a fala dela, a vida *“foi repleta de encontros e desencontros, de momentos bons e de momentos não tão bons”*. (2) Porém, também de momentos importantes que ajudaram a definir sua identidade, e nas palavras dela: *“me fortaleceram, contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento emocional, afetivo, familiar, profissional, social”*. (3) Ela viveu sua vida nesse território rural desde criança e diz ter orgulho do seu lugar, apesar dos espinhos que a machucaram, essa flor não quer morar em outro jardim. *“Eu nasci em Virgem da Lapa, tenho quarenta e quatro anos e continuo morando na minha cidade natal”*. (4) Ela se emociona quando fala do seu território, um “sentimento de pertença”. (CLAVAL, 2008).

Das suas lembranças da infância em meio à simplicidade, temos: a terra como sua base, o campo, a vida sertaneja, as brincadeiras contagiantes com as crianças que assim como ela eram negras e pobres. Mas esse cotidiano com o campo, depois, passou a ser esporádico, pois sua família precisou se mudar para a pacata cidade de Virgem da Lapa de menos de 15.000 mil habitantes: *“Meu convívio com as comunidades do campo foi desde a minha infância, eu morava em um bairro mais distante do centro, no qual os vizinhos eram a maioria do campo e se mudaram para a cidade.”*(5) E graças ao fato de morar no pequeno município, não perdeu o vínculo com o sertão, e continuou a frequentar o meio rural, junto com os amigos de infância que fazia parte do seu convívio social. Estes possuíam ligação com a terra, e eram de um padrão social semelhante ao de Bromélia: *“Éramos todos amigos e vivíamos felizes no nosso território”*. (6) A frase dessa flor inspira tamanha ligação com o “lugar de origem” (CLAVAL, 2008); no momento em que ela disse “nosso território”, ela exprime o sentimento de pertencimento a esse lugar onde nasceu e viveu toda a sua vida de 44 anos; ela se emocionou ao falar desse território, do apego que tem ao lugar de origem, esse “sentimento de amor ao lugar” (BONNEMAISON, 2012).

“Lembro que todos, ou se não todos, a maioria destes preconceitos surgiu por volta do ano de mil novecentos e oitenta e dois, quando entrei na escola,

nos meus sete anos de idade. Quando comecei a conviver com pessoas, que não eram do mesmo meio social que o meu, crianças que, alguns professores, eram ricos, tinham dinheiro e eu uma criança negra, pobre, filha de uma varredeira de rua. Onde já se viu isto? Ser medida pela roupa que agente veste? É isso mesmo que acontecia naquele mundo fora do meu contexto, todos eram conhecidos pelo que tinha, pela cor da pele.” (BROMÉLIA). (7)

Bromélia não entendeu o que vivenciou na época da escola – “*eu não era madura o suficiente para perceber isto, era inocente*” – (8) e tem consciência hoje que sofreu bullying, porém na época esse termo ainda não estava em uso.

“Minha entrada na escola eu pude conhecer o mundo fora do meu redor, provei na pele o gosto de conhecer uma sociedade de valores diferentes dos meus, o que sofri foi bullying, mas esse termo não existia, nem existia alguma lei que me ampara por sofrer agressões faladas. Foram os preconceitos sofridos no decorrer destas etapas de minha vida escolar, momentos constrangedores, humilhantes que impediram muito que eu tivesse momentos mais felizes, de minha existência. Isso tudo que vivi me abalou emocionalmente, que todas as discriminações que sofri, marcou minha vida, formou minha personalidade, modificou meus sonhos, me deixaram mais forte, porém mais sofrida.” (BROMÉLIA). (9)

A entrevistada relata a quantidade de vezes que sofreu preconceitos, segundo ela em todas as etapas da vida: “*O tempo foi passando e fui sofrendo preconceitos por toda essa etapa do meu desenvolvimento, eu sabia pouco me defender disso, só me restou guardar e trancar os sentimentos no meu peito*”. (10) As palavras de Bromélia revelam o sentimento da dor, tristeza e revolta por ter sido vítima de discriminação pela sua cor, origem e condição social. “*Vejo hoje que isso me prejudicou, principalmente abalou meu lado emocional*”. (11) Ela se enxerga emocionalmente afetada por esses eventos traumáticos.

Bromélia conta o que lhe aconteceu em uma das fases mais importantes de sua vida: “*Na fase de adolescência, juventude eu conseguia me defender*”. (12) Ela já estava mais consciente, julgava-se mais madura para tentar responder aos constrangimentos do preconceito que sofrera. “*Sou casada a vinte e um anos e tenho dois filhos maravilhosos*”. (13) Porém ela, mesmo tendo se casado, não se sente confortável no seu cotidiano, em lidar ainda com os preconceitos: “*Até hoje em dia passo por isso*”. (14) Em suas palavras há uma forte entonação emocional ao dizer que até hoje ela sofre com a discriminação, preconceito pelo seu tom de pele, por ser mulher e pobre. “*Esse conhecimento me ajudou*

muitas vezes a me defender. Para mim, ter acesso ao conhecimento e estar atualizada com o mundo globalizado é fundamental.” (BROMÉLIA). (15)

Mesmo com tantos empecilhos, Bromélia se formou no magistério e foi professora na zona rural, de onde se lembra com gratidão, do aprendizado, das trocas e saberes com os seus alunos campesinos. *“Esta comunidade que iniciei meus trabalhos como professora pertencia a uma cidade Chapada do Norte, a mais ou menos 70 quilômetros de Virgem da Lapa”.* (16) Ela conta que em meio a muitos preconceitos e perseguições ela conseguiu desabrochar como a flor que é, e os espinhos não tiraram dela o orgulho de ser uma mulher representante da cultura afrodescendente, no seu território que possui remanescentes quilombolas.

O acesso superior a LEC deu a ela um empoderamento não só do ser mulher, mas principalmente de se descobrir uma defensora dos direitos da comunidade quilombola onde comprou um pedaço de terra para poder conviver, celebrar e ajudar essa comunidade a se organizar politicamente. Por ter uma ligação com a terra, ela não conseguiu ficar longe do campo, e hoje consegue conciliar o seu trabalho de professora e supervisora e ainda lhe resta tempo para lidar com a terra. Esse é o sonho que ela aspira realizar em breve no seu projeto, no programa de mestrado para o qual foi selecionada pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, UFVJM/DIAMANTINA.

3.2.5 As lacunas da Educação Básica na vida das entrevistadas

A educação surge em áreas rurais, conforme Vignatti (2006), “trazendo uma multiplicidade de programas, projetos e iniciativas que não foram suficientes para uma formação rural adequada”, isto é, não tinha a finalidade de atender às demandas específicas socioculturais dessa população campesina. Esses projetos não objetivavam empoderar esses sujeitos, nem muito menos propiciar a eles uma educação de qualidade.

Isso ocorre em função de um modelo de desenvolvimento da modernização agroindustrial que produziu ao longo do tempo contradições sociais gritantes, sendo exemplar o êxodo rural, o fortalecimento econômico de grandes proprietários em detrimento dos pequenos, e a própria situação de precariedade da escola rural. (VIGNATTI, 2006, p. 228).

Para Margarida não é fácil traduzir em palavras, a dor de não ter tido a oportunidade de se alfabetizada quando criança, ela tentava reproduzir o alfabeto sozinha

em sua casa de adobe,⁹ que ela a família havia construído, a base de barro, esterco de boi e palha. Ela chegava da lavoura cansada, porém entusiasmada para tentar aprender a desenhar as letras do seu nome e o de sua mãe; dizia a todo tempo que um dia seria professora. Muitas vezes faltava ânimo para ir até a escolinha das primeiras séries que ficava a quilômetros de sua casa. Além disso, podemos ressaltar outros problemas existentes apontados por Ceccon (1997) e Kaloustian (1998): o aprendizado desses alunos fica comprometido pela divergência existente na escola que apresenta expectativa diferenciada do acervo cultural da população rural. As experiências já vivenciadas são ignoradas por profissionais sem formação adequada.

Molina e Freitas (2011, p. 5) “consideram que ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, desditado a eles o que sobra no espaço urbano”. As escolas do campo que a entrevistada teve acesso eram caracterizadas por precariedade em todos os sentidos; na memória das entrevistadas, as escolas do campo eram improvisadas e tinham mais uma aparência de uma choupana. Quando conseguiam frequentar as aulas, tinham que acordar de madrugada, e andar longas jornadas no meio da mata. E elas reforçam essa realidade de abandono educacional na comunidade rural onde moravam, onde por muitas vezes, tiveram que ir e voltar sem alimentação. *“Na época nossa escola era muito difícil, não era como hoje em dia, sofriamos muito para irmos, muito longe de onde morava, e era improvisada, porque não tinha verba. Não tinha merenda como tem hoje nas escolas, como levantava muito cedo, e andava muito a pé, dava fome” (MARGARIDA). (5)*

Maria do Socorro Silva (2004) salienta que:

Após a década de 30, a escola institucionalizou-se no campo, porém, esse processo se deu sem considerar a realidade da população, suas relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação profissional desse povo. (SILVA, 2004, p. 1).

Os poucos dias da semana que frequentava a escolinha da roça, segundo Margarida, eram as melhores horas de sua vida, pois era o momento em que ela conseguia sorrir e sonhar com dias melhores. Nesses poucos momentos ela tinha a chance de brincar com outras crianças, com brinquedos fabricados por elas mesmas, com materiais tirados da natureza. Dentre essas brincadeiras, existia a de “dona de casinhas”, onde era sempre

⁹ Os tijolos de adobe apresentam-se com diversas vantagens: econômica, devido à matéria prima ser abundante e de custo baixíssimo; energética, pois a utilização da terra dispensa a queima de qualquer combustível; sociocultural, casas de adobe permitem reduzir os custos da habitação social, podendo o próprio usuário produzir sua habitação.

destinado à menina o papel de mãe e dona de casa, segundo a lógica do gênero feminino em desigualdade com o masculino, em uma região onde impera o patriarcalismo.

Dos pilares da dominação patriarcal são justamente, a organização sexual da sociedade, a hierarquização entre homens e mulheres e do trabalho desempenhado por eles. Da naturalização de que homens e mulheres possuem capacidades diferentes para o trabalho e do entendimento de que há uma designação por gêneros para cada tipo de atividade, o trabalho masculino acaba por se colocar como superior ao feminino, conseqüentemente, mais bem remunerado e reconhecido. Assume-se como natural o isolamento das mulheres ao espaço doméstico, impedindo que alcancem lugar e reconhecimento no mundo público. (SALEJ et al., 2018, p. 302).

A vida no campo não lhe dava alternativa a não ser trabalhar para sobreviver com sua família e estudar era algo que estava em último plano do pai de Margarida, que sonhava que a filha se casasse e comprasse um pedaço de terra para cultivar. Devido às condições financeiras e precariedades do ensino rural naquela época, a entrevistada não conseguiu o êxito que esperava, mas nunca perdeu as esperanças na educação.

A escola que Margarida conheceu na infância era sem infraestrutura; não tinha banheiro, poucos assentos (bancos) improvisados e a professora que ensinava ali só tinha o Ensino Fundamental. Arroyo (2004) faz uma crítica a esse modelo de escola do campo das décadas passadas, onde da “escolinha cai não cai, da escola das primeiras letras”.

No entanto ela conta com emoção, como eram importantes as horas que ela passava na escola, pois tinha um sonho de aprender a ler e escrever. Muitas vezes estudava sem o lanche, porque era escassa a comida, quando conseguiam comer algo, eram os frutos silvestres.

As entrevistadas conseguiram finalizar as séries iniciais conciliando o trabalho árduo do cultivo da terra e no cuidado com os animais. E as poucas brincadeiras que lhe sobravam eram no percurso que fazia diariamente, nos carreiros empoeirados para buscar feixes de lenha e lata de água na cabeça: esse era o cotidiano dessa mulher na sua infância, além de imitar o cantar dos pássaros, que alegravam a vida na roça. Das lembranças boas que ela traz em sua memória é o despertar do galo no sertão, o fogão a lenha que era “aceso” ainda de madrugada para preparar a marmitta que levavam para o roçado, onde passariam horas no capinado debaixo de chuva ou de sol; essa parecia ser a sina ou destino de uma boia-fria.

Isso se pode ver bem sintetizado nas palavras de Marlise Mattos:

Conseguir afinal estudar, cuidar de filho, cozinhar, cuidar da horta no quintal da cidade grande... São tantas e tão constantes essas lutas! Mas são lutas para se construir um viver digno em comunhão com a terra e tudo que dela pode se retirar com dignidade: comida, sustento, plantas e recursos minerais, água, vida. (MATOS, 2017, p. 19).

Em meio a esse cotidiano, as horas do dia passavam sem mesmo perceber, pois o suor que escorria no seu rosto se misturava às lágrimas que caíam, por sonhar que gostaria de estar na escola naquela hora onde poderia aprender escrever e ler.

4 AS MULTIPLAS VIVÊNCIAS SOCIOTERRITORIAIS: análise da experiência relativa ao acesso ao Ensino Superior

Neste capítulo serão analisadas as diversas dinâmicas socioterritoriais vivenciadas durante o curso de Licenciatura e que marcaram a experiência. Serão também apresentadas as novas territorialidades das mulheres que tiveram acesso à Licenciatura do Campo pela UFVJM, bem como as experiências do acesso ao Ensino Superior. Serão essas novas territorialidades que delinearão novos rumos para cada uma dessas mulheres participantes dessa política pública de acesso superior.

4.1 A EXPERIÊNCIA DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE UM GRUPO DE MULHERES NA REGIÃO DO VALE DO JEQUITINHONHA

Quadro 1 – Temática e categorias

TEMÁTICA	CATEGORIA
Acesso ao Ensino Superior (1,2,3)	Apoio Institucional e Familiar, Acesso à Informação, Apreensão, Angústia, Sofrimento, Choro, Conquista, Vitória, Machismo.
Sentidos Atribuídos ao Acesso (4, 13,15)	Emoção, Associação de Mulheres, Conquista, Empoderamento, Reerguer, Oportunidade, Cotidiano, Coral Banzo, Comunidade, trauma, Direito da Mulher, Militante, Educação.
Experiência e Adaptação (5, 6,8,12,16)	Medo, Superação, Identificação Libertação, Preconceito, Rejeição, Discriminação, Educação do Campo, Cultura, Valores, pertença, Inferioridade, Etnias, Renascimento, Diversidade, Identidade.
Dificuldades (7,9,10,14)	Ascensão, Trauma, Saudade da família, Angústia, identificação com o curso, Motivação, Machismo, Violência, Doença, Persistência, Vitória, Produtiva, Capacidade, Dedicção, PIBID, Quilombola, Insegurança, Baixa autoestima, Moradia Estudantil, Alimentação gratuita, Tristeza, Vida Nova, Agroecologia, Transformação, Timidez.
Expectativa (11)	Mestrado, política, vencer os Traumas, Cura Emocional, Projeto Artesanal, Projeto de Leitura, Palestras.

Fonte: A autora

5.3 Material selecionado

Quadro 2 – Dimensões do material selecionado

Favoráveis	Desfavoráveis	Neutras
Libertação	Preconceito	Identidade
Empoderamento	Faixa etária	Gênero
Sentimento de pertença	Origem camponesa	Multiterritorialidades
Conquistas	Dificuldades enfrentadas	Fragilidade
Realização profissional	Frustração profissional	Alívio

Entusiasmo	Medo	Sensibilidade
Alegria	Pobreza	Acolhimento

Fonte: A autora

Nosso desafio é de compreender as diversas dinâmicas que perpassam as experiências de mulheres trabalhadoras do campo ao ingressarem na universidade, tendo presente a existência de um contexto sociocultural de poucas oportunidades de qualificação voltadas para a mulher. Além deste fator, que se liga ora ao baixo desenvolvimento econômico, segundo Mattos (2017, p. 23) “ora a desqualificação do trabalho informal e ora a dificuldade de acessar formação profissional em nível superior tem-se ainda o fato de que as mulheres do Vale se ocupam na maioria das vezes dos trabalhos domésticos”.

Estudos como o de Claude Grignon e Louis Gruel (1999, p. 183) traçam um quadro bastante detalhado de “vários aspectos da condição do estudante: moradia, transporte, alimentação, saúde, condições e hábitos de trabalho, relações com o meio de origem e com o meio estudantil, cultura e lazer. Reconhecendo os limites da teoria da reprodução.” Eles além do mais, eles sustentam que dependendo das condições dos estudantes, pode-se “prever” se estes terão êxito ou fracasso e isso é também consequência da escolarização que tiveram nos primeiros anos de sua educação.

Como Grignon e Gruel (1999), “outros sociólogos abordam as formas marginais de inserção de estudantes no ensino superior, reforçando a tese dos excluídos do interior”, ou seja, das práticas mais brandas ou dissimuladas de exclusão (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001)¹⁰. Desse modo, uma análise da presença de categorias sociais antes excluídas do sistema de ensino levanta necessariamente a questão: o acesso à universidade, sim; e depois? Não basta ter acesso ao Ensino Superior, mesmo sendo público, e não se pode concluir que “os casos de estudantes que têm acesso ao Ensino Superior como sendo de sucesso escolar. Evidentemente, caberia explicitar o que se quer dizer com sucesso escolar.” (ZAGO, 2006, p.228). O sucesso representa só o acesso, ou

¹⁰ Teoria da Reprodução: Imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada. Quanto maior essa inculcação e legitimação, menor a necessidade da coação física. Cf. GRIGNON; GRUEL, 1999, p.183.

vai além para definir tanto a chamada escolha pelo tipo de curso quanto às condições de inserção, ou seja, de sobrevivência no sistema de ensino?

O problema de pesquisa considerado aqui procurou compreender que significou para um grupo de quatro mulheres do Vale do Jequitinhonha, ter a oportunidade de acesso ao Ensino Superior, considerando que a região possui características que reforçam a desigualdade entre homens e mulheres, dentre outras coisas. O nosso desafio é então o de compreender como essa experiência será percorrida. Para isto baseando-se na luz de teorias que darão a possibilidade de estabelecer a compreensão das conexões entre os relatos das entrevistas e algumas categorias temáticas a serem desenvolvidas. Pode-se tomar como exemplo: Acesso ao Ensino Superior, Direito à Educação, Gênero, Autoexclusão, Excluídos do Interior.

As mulheres participantes deste estudo possuem as características de um território de pluralidades, com elementos importantes na formação da identidade cultural de sujeitos do campo. É um lugar que possui memória de muitas lutas em prol de sua emancipação, de experiências que denunciam as marcas de sofrimento feminino em uma região onde a mulher está em desigualdade em relação aos homens.

Ter acesso ao Ensino Superior foi uma conquista, como elas disseram, para cada uma. Além disso, tiveram êxito nos estudos e além de alcançaram sucesso de acesso e também mantiveram a permanência no Ensino superior. Nadir Zago (2006) “aponta para a relação existente entre as condições sociais da família na relação de aprovação do vestibular, ou seja, a pobreza dificulta a vida de estudantes no ingresso ao ensino superior”. Entretanto ela adverte:

Comprovadamente, não há uma relação direta entre as características socioculturais da família e a aprovação no vestibular, pois a maioria dos candidatos é reprovada em decorrência da distorção demanda/oferta de vagas. O vestibular de 2001 da UFSC contou com um total de 35.242 inscrições, para 3.802 vagas, o que representa 89% de não-ingressantes no ano em questão. No entanto, considerando indicadores relacionados à origem social e ao passado escolar dos inscritos e aprovados, os resultados evidenciam a forte desigualdade de acesso ao ensino superior e a seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários. (ZAGO, 2006, p. 229).

A categoria estudante, como lembram Grignon e Gruel (1999), “recobre uma diversidade muito grande de situações e, por isso mesmo, revela-se insuficiente para caracterizá-la. Os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas”. As condições de acesso e de permanência no Ensino Superior são decisivas para que o aluno permaneça ou não. Por isso mesmo, ao

realizar o estudo de caso proposto aqui, pretende-se situar o “lugar do estudo” na vida das estudantes, participantes da pesquisa. A desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos.

Já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade. Com um histórico escolar pouco competitivo e o alto grau de concorrência no vestibular a possibilidade de fracasso é grande. (ZAGO, 2006, p. 230).

Esta afirmativa do alto grau de concorrência no vestibular se aplicaria também à formação destas mulheres? Os saberes construídos permitiram elevar a conhecida fragilidade da formação da educação básica em comunidades periféricas e rurais?

Os trechos das falas selecionados a seguir mostram que essas mulheres possuíam fragilidades na formação da educação básica nas comunidades em que estudaram, principalmente nas escolas rurais. E ainda com um agravante, as interrupções que Camélia e Margarida tiveram durante as suas trajetórias escolares.

[...] *“fui fazer o segundo grau no EJA, Caminho da Cidadania, aí eu fiz o EJA o segundo grau, o segundo grau não ficou tão aprofundado pra mim, não é igual você fazer em três anos. Eu fiz o ensino médio em um ano e meio. E aí isso dificultou mais essa questão pra mim do conhecimento de inglês.”* (BROMÉLIA). (17)

[...] *“na hora de estudar o inglês, eu achei muito difícil, né, e o professor era aquele professor assim que exigia, ele queria que passasse, né, ele não compreendia a realidade, de onde a gente veio.”* (CAMÉLIA). (3)

“Eu não concluí o ensino médio regular, então eu não vi nada do ensino médio, Porque como eu falei com você eu não concluí o Ensino Médio regular, então eu não vi nada do ensino médio. Fazuleide me apresentou o ENEM.” (MARGARIDA). (6)

“Então assim eu via muitos colegas mesmo estando preparados, mesmo que não tivessem muita coisa a dizer.” (HORTÊNSIA). (26)

Conforme Nadir Zago (2006) uma pesquisa da *Folha de São Paulo*, de 2002, com renomadas universidades do país, mostrando como muitos alunos pobres, oriundos de escolas públicas, ainda se sentem incapazes de prestarem o vestibular, devido ao complexo de inferioridade.

Zago ainda explicita a pesquisa informando detalhes da matéria da *Folha* que

estaria

apoiada em dados do vestibular de universidades públicas do Rio de Janeiro e São Paulo (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), argumenta que a baixa autoestima faz estudantes de escolas públicas desistirem de entrar na universidade antes mesmo de tentar o vestibular. (ZAGO, 2006, p. 230).

Os dados dessa pesquisa vão ao encontro da fala da Hortênsia que se sentia com baixa autoestima, pelos traumas que carrega ao longo de sua existência. Ela contou que por diversas vezes os garotos corriam a trás dela na saída da escola, para puxar as suas tranças ao estilo afrodescendentes. *Sofri com colegas que jogavam bolinhas de papel na minha cabeça, me chamar de hominho, eu tinha um colega que descia o morro da escola me chamando de hominho. Se eu trocasse de rua pra fugir do preconceito, eu chegava lá ele tava lá me esperando.* (27) Isso causou um bloqueio em seu comportamento, devido os complexos com a sua aparência que não se encaixaria com os modelos ditados pela sociedade em que vivia. E por conta disto nunca se sentiu acolhida no espaço escolar, pois recebia vários apelidos dos seus colegas, como por exemplo: menina da roça, pé rachado, burra, jeca-tatu, caipira, entre outros.

“Eu tenho uma dificuldade enorme de falar em público. Porque que eu tenho esse trauma? Porque na minha época ehh... vindo de onde eu vim, eu não sei se isso aconteceu comigo, só comigo, se aconteceu com as outras pessoas e elas não percebiam, se eu sou mais sensível, mas eu não senti acolhida nas escolas daqui, eu não me sentia acolhida na Valdomiro por exemplo. Eu era o patinho feio, a menina que veio da roça, a menina que não vai pra apresentação, eu nunca fiz uma apresentação, nunca fiz uma apresentação na escola, nunca fui à frente.” (HORTÊNSIA) (28)

Acrescenta a matéria do jornal que “o fenômeno, conhecido por educadores estudiosos do assunto como autoexclusão, acentuou-se nos últimos anos, apesar do aumento significativo do número de alunos formados no ensino médio público” (ALUNO..., 2002). Neste sentido, essas mulheres não se deixaram levar por sentimento de baixa autoestima, e sim na crença de que elas eram capazes de superarem os traumas do passado. Não permitindo que as marcas psicológicas lhes impedissem de alcançarem o acesso ao ensino superior.

O conceito de “Autoexclusão” explicaria o fenômeno estudado pela pesquisa da *Folha*; a baixa autoestima faz parte da trajetória de vida dessas agora egressas do Ensino

Superior; elas agora fazem questão de trazer à memória os fatos que ocorreram ainda na infância, de situações que as marcaram profundamente.

“Quando comecei a conviver com pessoas, que não eram do mesmo meio social que o meu, crianças que, como diziam alguns professores, eram ricas, tinham dinheiro e eu uma criança negra, pobre, filha de uma varredeira de rua. Onde já se viu isto? Ser medida pela roupa que a gente veste? É isso mesmo que acontecia naquele mundo fora do meu contexto, todos eram conhecidos pelo que tinha, pela cor da pele.” (BROMÉLIA). (18)

“Quando comecei estudar a 3ª série meu pai vendeu nossa casinha me obrigando a abandonar a escola para mim foi um sofrimento, pois eu gostava de estudar mesmo com dificuldade a que meus pais não podiam comprar nem cadernos, nem lápis e meus materiais eu levava em saquinho de açúcar. Em 85 mudamos para a comunidade onde resido até hoje, nessa comunidade voltei a estudar sofri muito bullying por ter entrado na sala já no início do 2º semestre e ter conseguido chegar no final do ano com as melhores notas da turma.” (MARGARIDA). (7)

“Essa foi a pior época da minha vida. Estava morando com uma família que não era a minha, me sentia deslocada, rejeitada, não sabia como agir nas casas por onde passei, pois, embora morasse com as famílias, elas sempre me faziam sentir que eu não fazia parte delas. Além disso, na escola também não foi diferente. Não conhecia ninguém. Eu era uma criança pobre, negra, ainda que o tom da pele fosse claro, mas o cabelo era crespo e isso foi mais do que suficiente para que as outras crianças praticassem bullying comigo. Não me lembro de ter tido nenhum amigo nesse período da minha vida. Não sei se era boa ou má aluna. Só lembro de mim sozinha, isolada na sala e na hora do recreio.” (HORTÊNSIA). (29)

“Porque existe a diferença, a questão da diferença, e da discriminação é muito grande, das pessoas que vem do campo para a cidade, até os alunos que estão no campo. Eu tenho um bloqueio, pois acho que eu posso falar do jeito que sei na roça. Mesmo depois da formação superior, eu ainda tenho o travamento, eu penso que seja psicológico, se as pessoas começarem a me olhar muito me incomoda muito me observarem. Acho que estão pensando alguma coisa, talvez nem seja, mas é a questão psicológica.” (CAMÉLIA). (4)

As mulheres participantes dessa pesquisa se mostraram capazes de superar suas deficiências, lacunas deixadas pela educação básica rural, que não lhes deram condições de enfrentarem um vestibular. Elas tiveram que lutar para sanar essas lacunas, e principalmente, não fracassarem durante a formação universitária. Nesta linha de pensamento Zago afirma que: “Quando a previsão do fracasso não se confirma e o estudante é aprovado no primeiro vestibular [seletivo], ou mesmo após outras tentativas frustradas, não raro ele duvida de sua capacidade e atribui o resultado obtido à ocorrência

de uma chance, uma sorte.” (ZAGO, 2006, p. 231).

Jaílson Silva (2003, p. 128) encontrou o que chamou “ausência de um capital informacional” sobre o sistema do vestibular, bem como quanto aos cursos e às instituições que os oferecem. Assim, essa pesquisa permitirá conhecer a história de vida de cada uma dessas mulheres bem como as desigualdades de oportunidade de acesso ao Ensino Superior que vivenciaram. Isto explica que tenham chegado à vida adulta sem a formação superior. Dentre as quatro mulheres entrevistadas, duas delas moram no campo – Camélia e Margarida – enquanto que duas – Bromélia e Hortênsia – moram na cidade e trabalham no campo, como professora e diretora das escolas do campo.

Quando foram interrogadas sobre como ficaram sabendo do vestibular, cada uma dessas teve acesso à informação por um meio diferente, considerando-se que para quem mora no campo tem maiores dificuldades de acesso à Internet. Neste caso supõe-se que a Margarida e a Camélia dependeram de pessoal com “capital informacional” de que fala Jaílson Silva (SILVA, 2003, p. 128). À questão da pesquisadora “Como você soube desse vestibular em Educação do Campo na cidade de Diamantina?” foram dadas estas respostas:

“E aí eu tinha duas colegas que trabalhava na secretaria de educação que tinha feito o PROCAMPO, né? que é a Licenciatura em Educação do Campo. E no mês de setembro mais ou menos, eu tava lá acessando o portal do FNDE para fazer uma prestação de contas e apareceu lá o PROCAMPO, aí eu cliquei, eu cliquei, e, me interessou, né, ia sair o edital, o vestibular, ia sair o edital, o vestibular, né, com as vagas da seleção pra o vestibular, na área das Linguagens e Códigos e de Ciências da Natureza. E eu assim, eu tenho mais proximidade com a linguagem, a matemática, os números, a exata não é o meu forte.” (BROMÉLIA). (19)

“Não fui eu que procurei a Educação do Campo, mas foi ela quem me encontrou, porque eu venho do campo né? Tive muitos sofrimentos que as mulheres do campo sofrem, eu sofri violência doméstica, violência física, e consegui chegar na faculdade. Chegar na faculdade pra mim foi a parte mais doída da minha vida. Por que eu tenho uma filha que tem problemas neurológicos, psicológicos, e eu não tinha condição de estar numa faculdade presencial, o dia todo e nem o ano todo... [Choro] Então quando a diretora Fazuleide que é uma grande amiga minha, me apresentou a Educação do Campo, eu conheci criando um projeto pra escola dos meus filhos, eu fui convidada pra fazer parte desse projeto como mãe de aluno, e assim eu conheci a Educação do Campo. Aí o professor gostou muito de mim e falou que eu me inscrevesse para o vestibular.” (MARGARIDA). (8)

“Eu não tinha noção de nada, eu tinha saído da comunidade rural do PEGA, eu só sabia que era uma prova, mas eu não sabia que tinha concorrência, era muita gente que estava fazendo.” (HORTÊNSIA). (30)

A Margarida chama atenção na sua fala, do entusiasmo dessa amiga tão importante nesse processo do vestibular, do apoio dessa amiga para que então pudesse entrar na universidade e permanecer até o final do curso. Em seus relatos, Margarida diz chorando, que apesar de ter sido doído, devido aos traumas que ela carrega, ela disse essa foi a melhor decisão de sua vida. A informação de que ela teve dessa amiga Diretora de uma escola da comunidade rural em que ela mora, fez a diferença na sua trajetória do acesso ao vestibular em sua de vida. Dentre os diversos problemas que ela disse ter vivenciado, estão a violência doméstica e a luta constante com uma filha que possui problemas neurológicos graves, que comprometem a sua socialização na comunidade onde elas vivem.

“Porque voltando um pouquinho no meu passado, eu tive um relacionamento muito conturbado, eu morei debaixo da ponte, da ponte do Rio Doce lá em Governador Valadares com meus três filhos pequenos. Depois eu fui morar no abrigo porque a gente sofreu todo tipo de violência que você pode imaginar, todo, desde a psicológica, a física e a sexual por esse companheiro que eu tinha envolvido.” [choro] (MARGARIDA). (9)

Quando a Margarida fala como foi a sua entrada na universidade, fica explícito em suas palavras tamanho desafio dessa etapa – *“foi a parte mais doída de minha vida.” (10)* Isso fica claro nos termos que ela usa para se referir ao seu sofrimento emocional, psicológico. O acesso ao Ensino Superior se constituiu de vivências na vida onde ela passou a conviver com outras mulheres em condições de vulnerabilidade social, com histórico de violência de gênero. De qualquer modo essas experiências de convivência contribuíram para a formação de sua identidade e na superação dos traumas que a mesma carrega ao longo de sua vida.

“Você sair de uma violência doméstica, não é fácil pra mulher nenhuma, então chegar onde cheguei não foi fácil, chegar onde eu cheguei foi uma caminhada muito longa e foi todos os dias um renascer, foi um renascimento, todos os dias eu renascia, [choro] todos os dias que eu pegava minha bolsa que eu ia pra sala de aula.” [choro] (MARGARIDA). (11)

Conforme Menezes et al. (2010, p. 418) a “violência de gênero é conhecida

também como violência doméstica e sexual, e incluem o assédio moral e sexual”. Os traumas que Margarida carrega devido à violência doméstica que sofreu junto com seus filhos, por parte do seu ex-companheiro, interferiu durante os quatro anos que ela esteve na universidade. Ela contou esses episódios aos prantos, onde por diversas vezes a entrevista precisou ser interrompida, para que ela conseguisse então dar prosseguimento.

“Nesse tempo conheci uma pessoa que me levaria a sofrer todas as violências que uma mulher jamais deveria sofrer. Eu e minha filhas fomos violentadas de todas as formas desde psicológica até sexual, nesse momento eu pensei em desistir de viver pois já havia chegado ao fundo do poço, morando debaixo da ponte e em um baú de caminhão por muitos meses. Depois eu fui morar no abrigo porque a gente sofreu todo tipo de violência que você pode imaginar, todo, desde a psicológica, a física e a sexual por esse companheiro que eu tinha envolvido.” [choro] (MARGARIDA). (12)

Muitos foram os eventos de violência que Margarida e seus filhos vivenciaram que deixaram marcas no seu emocional, feridas psicológicas capazes de se materializar na forma de doenças físicas. Margarida falou das doenças que precisa enfrentar, como por exemplo, problemas de coluna relacionados ao emocional, resultado de um adoecimento mental, diagnosticado como depressão.

Menezes et al. (2010) falam a respeito:

O tipo de agressão mais frequente vivenciada por essas mulheres foi a agressão psicológica, com 10.826 vítimas, ou seja, 49,9% do total, afetando principalmente o equilíbrio mental e emocional, fazendo-se importante a atuação dos profissionais de saúde no apoio e na redução do trauma decorrente das agressões. (MENEZES et al., 2010, p. 420).

Ainda sobre a violência de gênero, Menezes et al. (2010, p. 420) afirmam que “as mulheres e as crianças são as principais vítimas da violência sofrida no espaço doméstico, praticada, sobretudo, por maridos, companheiros, pais e padrastos.” A entrevistada Margarida conta com detalhes as inúmeras vezes em que sofreu violência sexual por parte do seu ex-companheiro, das torturas que se submeteu por medo de denunciá-lo à Justiça. Sobre isso Menezes et al. (2010) informam:

Considerando a violência de gênero e suas especificidades, os resultados nos mostram que a grande maioria das mulheres, 17.580 (81%), está na faixa etária entre 15 e 44 anos e conferem o maior índice de registro, assim como as maiores vítimas da violência de gênero, quer nos aspectos físicos e psicológicos. Especula-se que isso se dá principalmente, pelo fato dessas mulheres terem uma vida social mais ativa, o que lhes confere certa

vulnerabilidade para determinados atos violentos praticados por pessoas conhecidas ou não. (MENEZES et al., 2010, p. 420).

Segundo os autores MOTA e SILVA (2019, p.105), a palavra “violência” deriva do Latim *violentia*, que significa “veemência, impetuosidade”; sua origem está relacionada com o termo violação (*violare*). Nessa definição etimológica de Mota e Silva reconhece-se como violência todo e qualquer comportamento que cause de “forma intencional danos à integridade – sejam eles físicos, materiais ou psicológicos –, intimidação; comportamentos e atitudes que possam invadir a autonomia, a moral e a ética de um determinado indivíduo.”

Machado e Gonçalves esclarecem que:

Considera-se violência doméstica “qualquer ato, conduta ou omissão que sirva para infligir, reiteradamente e com intensidade, sofrimentos físicos, sexuais, mentais ou econômicos, de modo direto ou indireto (por meio de ameaças, enganos, coação ou qualquer outro meio) a qualquer pessoa que habite no mesmo agregado doméstico privado (pessoas – crianças, jovens, mulheres adultas, homens adultos ou idosos – a viver em alojamento comum) ou que, não habitando no mesmo agregado doméstico privado que o agente da violência, seja cônjuge ou companheiro marital ou ex-cônjuge ou ex-companheiro marital.” (MACHADO; GONÇALVES, 2003, p. 25).

As marcas psicológicas causadas pela violência doméstica é algo capaz de trazer consequências graves à saúde física, mental de uma mulher e, inclusive gerar a baixa autoestima que persegue a vida inteira da vítima. Margarida precisou vivenciar essa realidade todos os dias de sua vida. Ela fala uma frase que resume o esforço diário em superar o trauma da violência sofrida por parte do companheiro que faz parte do seu cotidiano, por aonde ela vai: “*sou como uma alcoólatra, eu não bebo e nem fumo, mas sou como uma alcoólatra. O alcoólatra evita a primeira doze, e eu evito a primeira tristeza*”. (13) Margarida fala com muita emoção e – por que não? – do orgulho que o acesso ao Ensino Superior proporcionou a ela; gerou um renascimento, mesmo que a caminhada não tenha sido fácil, ela está livre da violência doméstica:

“foi um renascimento, todos os dias eu renascia, [choro] todos os dias que eu pegava minha bolsa que eu ia pra sala de aula” [choro]. (14)

“Quase sem andar, entrei no ônibus e fui pra Diamantina. Cheguei lá o SAMU me buscou na moradia, porque eu não caminhava, e me levou pro hospital, passei o dia inteiro no hospital.” [choro] (MARGARIDA). (15)

Apesar de Margarida estar livre da violência doméstica, ter se formado na LEC, ela sente dores físicas e principalmente emocionais, que quase a impossibilitou de concluir o curso superior. Isto vem confirmado pelos estudos de Silvana Mota e Osvaldo Rodrigues: “A violência doméstica deixa marcas profundas e muitas vezes inesquecíveis. A mulher que sofre vários tipos de violência ao mesmo tempo, acaba por adquirir sintomas e até mesmo doenças de cunho físico e psicológico, devido às agressões.” (MOTA; SILVA 2019, p.109).

Estas dimensões da violência são também confirmadas por Javad Kashani e Wesley Allan quando detalham os efeitos:

Os sintomas psicológicos frequentemente encontrados em vítimas de violência doméstica são: insônia, pesadelos, falta de concentração, irritabilidade, falta de apetite, e até o aparecimento de sérios problemas mentais como a depressão, ansiedade, síndrome do pânico, estresse pós-traumático, além de comportamentos autodestrutivos, como o uso de álcool e drogas, ou mesmo tentativas de suicídio. (KASHANI; ALLAN, 1998, p. 15).

Silvana Mota e Osvaldo Silva (2019, p. 109), além do mais, apresentam em sua pesquisa informações esclarecedoras, relacionadas às “consequências psíquicas e físicas, nas mulheres vítimas de violência doméstica”. Margarida e sua filha possuem importantes comprometimentos na saúde física e mental, devido à série de atos violentos por parte do companheiro. Oliveira et al. (2009, online) sustentam que “as mulheres vítimas de violência têm queixas, distúrbios e patologias, físicas e mentais, e utilizam os serviços de saúde com maior frequência do que aquelas sem esta experiência”. “As consequências psicoemocionais da violência doméstica atingem o bem-estar e até a vida social da vítima, seja imediatamente ou à longo prazo” (MOTA; SILVA, 2019, p.110).

[...] *“eu sofro muito preconceito, porque na época que nós sofremos violência as pessoas jogavam a culpa toda em mim. Eu era a única culpada, por ter vítima de violência eu virei a prisioneira né? por muito tempo, eu tinha medo de sair na rua, pra mim qualquer pessoa iria me agredir novamente, eu ainda sou abalada, a dor está menos, mas ela não passou, ela ainda está aqui, tanto que você percebeu que quando eu falo disso, me doí muito, eu choro.”* [choro] (MARGARIDA). (16)

Esses danos psicológicos segundo Day et al. (2003, p.16) “podem ser imediatos ou tardios, no primeiro refere-se a pesadelos repetitivos, raiva, culpa, ansiedade, medo do agressor e de pessoas do mesmo sexo”. Outras perturbações podem se desenvolver ainda,

conforme Day et al. (2003, p. 16), na forma de “quadros fóbico-ansiosos e depressivos agudos, queixas psicossomáticas, isolamento social e estigmatização.”

“Eu vinha de um período de muita violência, era aquela pessoa covarde, não conseguia interagir com ninguém e eu me mantive no meu canto, por muito tempo. E aí quando foi no período seguinte, que eu tinha que ir, eu tenho problemas das dores psicológicas que afetam o meu corpo. Como eu tava com a preocupação toda, uma semana antes eu travei a coluna, eu não andava.” (MARGARIDA). (17)

Para se entender as marcas psicoemocionais de uma vítima de violência doméstica, é necessário um olhar sensível, que compreenda as emoções de quem carrega essas marcas, consequências dos atos violentos, sejam elas físicas ou psicológicas. “A Organização Mundial de Saúde (OMS) reconhece a violência doméstica contra a mulher como uma questão de saúde pública” (MOTA; SILVA 2019, p.109). Isso significa que a integridade da saúde física e emocional de mulher é afetada, “seu senso de segurança, configurada por círculo vicioso de idas e vindas aos serviços de saúde e o consequente aumento com os gastos neste âmbito” (GROSSI, 1996, apud MOTA; SILVA, 2019, p. 109).

A violência doméstica pode acontecer em qualquer classe social, independente de escolaridade ou raça, apesar de que a ocorrência ser maior na classe pobre, de baixa escolaridade via de negra. Essa prevalência da violência na classe pobre e negra é devido as condições socioeconômicas dessas mulheres, maiores dificuldades em se ascenderem, emanciparem de seus maridos. Apesar de estarmos em pleno século XXI, “os números da violência continuam crescendo cada dia mais; seja violência de cunho físico, emocional ou sexual.” (MOTA; SILVA, 2019, p. 109).

Silvana Mota e Osvaldo Silva apresentam números assustadores:

O Relatório Nacional Brasileiro retrata o perfil da mulher brasileira e mostra que: a cada 15 segundos uma mulher é agredida, totalizando, em 24 horas, um número de 5.760 mulheres espancadas no Brasil. Já os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2005, mostram que, no Brasil, 29% das mulheres sofreram violência física ou sexual ao menos uma vez na vida; 22% não conseguiram falar para ninguém sobre o ocorrido; e 60% não saíram mais de suas casas, nem sequer por uma noite”. (MOTA; SILVA, 2019, p.109).

Margarida conta que ela e sua filha sofreram todos os tipos de violência, porém a comunidade ficava a favor do seu companheiro, e culpava a ela por tudo que acontecia.

Segundo (MILLER, 1999, apud MOTA; SILVA, 2019, p. 110) “por mais que a sociedade estabeleça estereótipos para o homem agressivo como rude, de classe social inferior, grosseiro, valentão na aparência e nas atitudes”, não se tem como traçar o perfil de um homem agressor previamente. “Um homem que em sociedade pode parecer acima de qualquer suspeita, pode, muito bem, ser um agressor na relação conjugal.” (MOTA & SILVA, 2019, p. 110).

A realidade de violência contra a mulher gera a ideia equivocada de que as mulheres gostam de apanhar, “ou ainda de que algo fizeram para merecerem isto” (MOTA; SILVA, 2019, p. 110). “Esta ideia nega a complexidade do problema e atribui à violência um caráter individual, oriundo de aspectos específicos da personalidade feminina” (GROSSI, 1996). Todo ato de violência, seja física ou psicológica, causa prejuízos nas áreas do desenvolvimento físico, cognitivo, social, moral, emocional ou afetivo.

A filha da entrevistada Margarida ficou com sequelas neurológicas fruto da violência física, sexual e psicológica que sofreu e viu a mãe sofrendo: “*Minha filha, ela se trata no CAPES, ela é paciente, porque na época que nós sofremos violência. E até hoje eu ainda sofro rejeição, pelos problemas da minha filha, a família enxerga a minha filha como uma louca*” [...]. (17)

A pesquisadora Silvana Rodrigues Mota é psicóloga especialista em saúde mental e atenção psicossocial, especialista em psicologia infantil, e Osvaldo Piedade Pereira da Silva professor da Universidade Estadual de Roraima. Eles esclarecem que as “manifestações físicas da violência podem ser agudas, como as inflamações, contusões, hematomas, ou crônicas, deixando sequelas para toda a vida, como as limitações no movimento, traumatismos, a instalação de deficiências físicas, entre outras” (MOTA; SILVA, 2019, p. 111).

Cláudia Regina Nichnig contribui com os estudos feministas, denunciando as várias violências sofridas pelas mulheres, que se “naturalizam” na sociedade, podendo ocorrer em qualquer uma das classes sociais. A pesquisadora ressalta que:

É importante lembrar que foram os movimentos feministas que denunciaram que as diversas formas de violência familiares e conjugais eram práticas comuns em todas as classes sociais. Assim a expressão de que “em briga de marido e mulher não se mete a colher” para a ser contestada como algo a ser interferido pelo poder público e modificado por toda a sociedade, como aponta a reportagem do periódico feminista *Nós Mulheres*, que em 1976 denunciou a violência contra as mulheres como sendo uma violência presente no cotidiano das mulheres brasileiras. (NICHNIG, 2016, p. 30).

A mulher que sofre violência se esforça para tentar compreender o por qual motivo foram violentadas, e para suportar a realidade do passado violento, passam a “abdicar de seus sentimentos, de suas vontades” (MOTA; SILVA, 2019, p.110). Elas desenvolvem uma autopercepção de incapacidade, de inutilidade e de baixa autoestima pela perda da valorização de si mesma e do amor próprio (MILLER, 1999, apud MOTA; SILVA, 2019). Margarida emocionada fala da dificuldade de se relacionar, da insegurança emocional que possuía. Com palavras traduz o sentimento de libertação das amarras psíquicas, fruto da violência sofrida, afirmando com convicção que o curso superior da LEC, contribuiu para que ela desenvolvesse segurança emocional e autoestima e fala com entusiasmo: “*e então eu era uma pessoa machucada, que não confiava, uma pessoa sem futuro, e esse curso ele me abriu novas portas*”. (MARGARIDA) (18)

4.2 O APOIO FAMILIAR

Um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão reside na qualidade do ensino público; se o ingresso no Ensino Superior representa para esse grupo de estudantes uma vitória, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originárias de famílias de baixa renda, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade a luta não está finalizada pelo simples acesso ao Ensino Superior. E isso nos remete a curiosidade epistêmica de buscar conhecer se o curso realizado pelas mulheres no vale do Jequitinhonha foi de fato o curso que levou a

Uma efetiva democratização da educação que requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006, p. 228).

Margarida mencionou como o apoio da família e dos amigos foi fundamental para que ela ingressasse na universidade e permanecesse até o final do curso. Isso demonstra que o apoio familiar funciona como uma sustentação para os alunos pobres não só para a entrada no Ensino Superior, mas também a permanência na universidade; e como se faz necessário a criação de políticas públicas que destinem recursos aos alunos que apresentam dificuldades financeiras durante o percurso. Vejamos nas palavras dela:

“E quando saiu o dia de eu ir eu não tinha o dinheiro da passagem, eu falei, eu não vou conseguir, eu não conseguir.... e aí juntou os amigos e a minha família e conseguiu o dinheiro da minha passagem pra eu ir pra faculdade. (MARGARIDA) (19)

No acesso ao Ensino Superior há uma grande diferença entre a população mais pobre e a população mais rica. “As diferenças existentes entre os mais ricos e os mais pobres no acesso ao Ensino Superior são bem mais acentuadas do que aquelas observadas entre brancos e não brancos, sejam elas no grupo mais rico da população ou no grupo mais pobre.” (ANDRADE, 2001, p. 23).

É amplamente conhecida a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao Ensino Superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração” (GRIGNON; GRUEL, 1999, p. 183).

Ainda que esta visão ampla tenha seu valor, Nadir Zago julga importante ir também aos detalhes:

Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. (ZAGO, 2006, p. 232).

Na sua entrevista Hortênsia narrou com emoção o momento em que ficou sabendo do vestibular. Ela disse que foi informada do vestibular através de um diretor da escola familiar agrícola; foi algo inesperado em sua vida. Porém mesmo sem ter noção do que estava fazendo, ela se prontificou, porque quando leu o Edital, observou que era destinado aos trabalhadores das escolas do campo. Com este “espanto” concordam Alice Nogueira et al. (2003, p.132): “chegar a esse nível de ensino nada tem de natural, mesmo porque parte significativa dos estudantes, até o Ensino Fundamental e, em muitos casos, ainda no Ensino Médio, possuíam um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária”.

[...] *“eu não tinha noção de nada, eu tinha saído da comunidade rural do PEGA, eu só sabia que era uma prova, mas eu não sabia que tinha concorrência, era muita gente que estava fazendo.” (HORTÊNSIA). (31)*

“Então assim eu já estava trabalhando, e já morava sozinha aqui na cidade, tinha um quatinho alugado que eu ficava aqui. Eu nunca comuniquei nada pra ninguém, e fui pra faculdade. Não que meus pais não me deram apoio, e

também porque eles não poderiam me ajudar, só se fosse apoio moral, um apoio psicológico, porque financeiro eles não teriam condições não.” (HORTÊNSIA). (32)

“Eles falaram nossa você vai ter que ficar longe, porque o curso era assim, assim que passasse no vestibular, agente teria que ficar lá quatro a cinco semanas, os meses de janeiro, os meses de julho, nas férias, era quatro anos de curso né, e não teria férias, era trabalhar e nas férias estudar.” (BROMÉLIA). (20)

As mulheres tiveram uma grata surpresa com o vestibular, respirando aliviadas de terem tido essa oportunidade de cursar a Licenciatura em Educação do Campo na UFVJM/DIAMANTINA. Elas demonstraram alegria falando desse momento intenso na vida de cada uma delas, considerando o contexto socioeconômico, gênero, raça; o evento tornara-se uma importante notícia para esse grupo de mulheres professoras e moradoras do campo.

Este momento, na realidade, remetia à efetivação de uma política pública de afirmação da Educação do Campo expressa no sentido, PROCAMPO¹¹ que contribui para o processo de construção de um sistema público de educação para as escolas do campo. Conforme (SILVA; SANTOS, 2016, p.140) esse “programa tem o objetivo de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão”, além de valorizar temáticas que sejam compatíveis com as necessidades socioculturais dos sujeitos do campo.

Sobre a importância da escolarização das mulheres, a pesquisadora dos estudos de Educação e Gênero, Eunice Maria Nazareth Nonato esclarece que:

A presença de mulheres na escolarização que atenda às suas necessidades, significa muito mais do que a inserção delas no mundo do trabalho. Significa propiciar a elas uma nova linguagem, novos conhecimentos, novas formas interpretativas do cotidiano, novas formas de relações pessoais e interpessoais. Significa, também, que a família, que na maioria das vezes a mulher mantém sob a sua guarda, sob seus cuidados e manutenção financeira, seja beneficiada por essa mudança cultural. (NONATO, 2010, p. 82).

Eunice Nonato, além disso, afirma que “a partir do momento da presença de mulheres na escolarização, elas passam por uma mudança cultural”, isso significa que elas se apropriam de novos valores, ideais, concepções advindas da experiência adquirida

¹¹ PRONACAMPO foi criado em 2007, através do Ministério da Educação, pela iniciativa da então Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Cf. SILVA; SANTOS, 2016, p. 140.

no acesso ao Ensino Superior. A oportunidade que essas quatro mulheres entrevistadas tiveram, as insere em uma nova configuração social, uma vez que elas podem participar das diversas esferas da sociedade, tendo condições de assumir suas demandas e se organizar em prol de sua independência. Nadir Zago, por outro lado, afirma que isso não cai do céu pronto:

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006, p. 228).

No caso das mulheres dessa pesquisa, elas se declararam pobres, três delas negras, de origem camponesa e com baixo prestígio social e, segundo seus próprios relatos, foram vítimas de preconceitos nas escolas por onde passaram, inclusive na universidade, onde tiveram o acesso Ensino Superior. Elas também relataram que seus pais não possuíam “recursos econômicos e nem simbólicos” conceitos esses apresentados por Grignon e Gruel, (1999) para explicar a situação social dos estudantes.

4.3 AS MULTITERRITORIALIDADES APÓS A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO

Busca-se agora compreender as territorialidades de mulheres oriundas da zona rural, trabalhadoras rurais, professoras que tiveram acesso ao Ensino Superior. Assumindo sua identidade de mulher do campo, na Licenciatura do Campo, procura estabelecer uma reflexão sobre as relações identitárias peculiares do território do Vale do Jequitinhonha. Compreender as experiências dessas mulheres é também analisar o perfil socioterritorial de cada uma delas. A representação do papel que essas exercem na comunidade revela as multiterritorialidades das mesmas, no que tange às relações estabelecidas por elas. Tendo em vista a compreensão desse território que essas mulheres vivem, Eduardo Marandola Jr. (2009) traz a contribuição da história de uns dos mais brilhantes romancistas brasileiros que se dedicou a escrever a “história do sertão” de Minas, incluindo essa região do Jequitinhonha.

Guimarães Rosa além de sua formação em medicina dedicou-se a escrever um dos maiores romances da literatura regional brasileira e além disso foi membro da Academia Brasileira de Letras. Além de escritor, era também médico, diplomata, tendo merecido vários prêmios: “reconhecido por sua escrita modernista, regionalista, tendo como sua

principal obra *O Grande Sertão: Veredas*” (MARANDOLA JR., 2009, p. 491). Nessa obra consagrada ele retratou o sertão de minas e as suas peculiaridades sertanejas, em especial o território do Jequitinhonha, destacando o sertão de cidades como, Diamantina e região adjacente.

Eduardo Marandola Jr. esclarece que:

O romance de Guimarães Rosa é a ficção mais real que nos defrontamos nestes Brasis de sertões, de veredas, de rios caudalosos, de chapadas, de jagunços, de fábulas, de vilarejos empoeirados, de sertanejos fortes e armoriais, multifacetados, mas irmanados pelas falas e pelas crenças. (MARANDOLA JR., 2009, p. 491).

O romancista trabalha com concepções regionais que extrapolam o confinamento dos limites da região, como revela *O Grande Sertão: Veredas*. De acordo o geógrafo Ele cria um Espaço Geográfico para contar a “história e a longa viagem de Riobaldo, o jagunço em sua trágica trajetória existencial e metafísica pelos sertões de Minas Gerais” (ROSA, 2001). Marandola Jr. (2009, p. 491) explica esse “mundo roseano como a dialética da História e da Geografia, mas sem tempo e sem espaço. Está em todos os lugares e em nenhum tempo. Está em todos os tempos e em nenhum lugar”. O romancista Guimarães Rosa apresentou o sertão da região de Minas, uma cultura que revela as territorialidades do povo campesino, criou uma nova maneira de descrever o sertão, o rural, os signos culturais do povo campesino, da história cotidiana dessa região mineira, ao mesmo tempo que Guimarães descreve o território do sertão de Minas, com uma linguagem brasileira, porém capaz de ser compreendida em todo o mundo.

Rogério Haesbaert (2004, p.18) traz a sua contribuição acerca do “território como poder simbólico, de dominação, carregado das marcas do vivido”. Essa concepção de território ajuda a compreender essas mulheres pertencentes à região do Vale do Jequitinhonha e que vivenciaram momentos intensos, pelas dificuldades enfrentadas por elas, até chegar ao acesso a uma universidade pública.

O paralelo com o romance colabora nesta visão. O romance retrata o território sertanejo com detalhes, descritos com a uma linguagem típica do sertão, priorizando os costumes culturais desses sujeitos, e criando uma forma inovadora de escrita, que valoriza a História e a Geografia. Por isso dá-se o destaque para esse autor de *O Grande Sertão: Veredas*. “Tudo isso escrito em uma linguagem tão brasileira e tão universal, criando uma nova sintaxe, propondo novos termos, novos fraseados, porém nascidos do linguajar dos moradores do sertão” (MARANDOLA JR., 2009, p. 491). A leitura de território que

Guimarães faz no sertão de Minas é capaz de trazer ao leitor a condição de imaginar o território material e sentir a emoção do autor ao narrar a história da formação geográfica e histórica do sertão. Mais do que o território físico, ele consegue exprimir em forma da língua portuguesa, o território simbólico através do linguajar próprio do sertanejo.

Tendo presente o romance brasileiro, Marandola Jr. (2009) amplia a sua influência:

O romance brasileiro, portanto, pode ser tomado em sua linguagem literária para se debruçar sobre suas geografias. São inúmeros escritores que contribuíram para o conhecimento do tema e das gentes brasílicas, englobando as questões locais e regionais, contribuindo para firmar e delinear a identidade deste vasto país em busca de afirmação, enquanto nação (MARANDOLA JR., 2009, p. 491).

Marandola Jr. (2009) salienta ainda que autores que procuraram “compreender a formação histórica e cultural”, através da geografia cultural, ou seja, compreender o território relacional como o apresentado por Rogério Haesbaert (2002): “O território é relacional, ligado ao movimento e às conexões Engloba as dimensões biológica/natural, política, cultural/simbólica e econômica”. E ainda esse território se apresenta com ritmos e através dos símbolos. “Com a imaginação artística, os possíveis mundos reais e fictícios assumem contornos, descrições e representações dependendo dos olhares e das cores da interpretação da leitura e da escrita.” (GALVÃO, 2002, p. 344).

Definido tanto “como espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente em casa, o território é sinônimo de apropriação, de subjetivação” (HAESBAERT, 2002). A mulher do campo possui características peculiares, que as torna um sujeito que possui uma relação especial com o território numa dimensão simbólica e cultural. Considerando que essas mulheres pertencentes à região do Vale do Jequitinhonha vivenciaram momentos intensos, pelas dificuldades enfrentadas por elas, quanto ao acesso a uma universidade pública os termos de Haesbaert são uma boa explicação:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido Território e Multiterritorialidade: Um Debate mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação. Lefebvre distingue apropriação de dominação ("possessão", "propriedade"), o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do "vivido", do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca. (HAESBAERT, 2004, p. 20).

O objetivo da geografia cultural é procurar responder às questões culturais e históricas de um território – no sentido amplo da palavra – pois o território engloba o patrimônio tangível e intangível, ou seja, o patrimônio material e imaterial, resultado dos signos, das relações, dos vínculos com o lugar, dos sentimentos de pertença, de identidade, que dão origem ao território simbólico. A formação da identidade é resultado das múltiplas relações cotidianas que perpassam os sentimentos de pertencimento. Definido tanto “como espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente em casa, o território é sinônimo de apropriação, de subjetivação” (HAESBAERT, 2002). A mulher do campo possui características peculiares, que as torna um sujeito que possui uma relação com o território numa dimensão simbólica e cultural.

Essa área territorial da região do Vale do Jequitinhonha tem em sua formação histórica, elementos culturais, geográficos que colaboram para a formação de uma identidade de origem sertaneja. O sertão de Minas vem descrito da obra de Guimarães Rosa, o que compreende também essa região; Rosa representou o território como um sertão, que possui uma cultura com raízes na terra. E que apesar das estradas empoeiradas, ela carrega as marcas territoriais da história colonial, que deixou um legado histórico, patrimonial nas cidades do sertão de Minas, como exemplo a cidade de Diamantina, Serro, entre outras. Ele retratou essa região através de sua escrita inovadora; deu vida a um cenário marcado pela exploração europeia do ouro e diamante.

Rogério Haesbaert (2004) “sugere a possibilidade de acessar ou conectar, num mesmo local e ao mesmo tempo diversos territórios, o que pode se dar tanto através de uma ‘mobilidade concreta’, no sentido de um deslocamento físico, quanto ‘virtual’, no sentido de acionar diferentes territorialidades mesmo sem deslocamento físico”. É o que se pode ver no caso das participantes que assumindo sua identidade de mulher do campo, na Licenciatura do Campo, estabelecem relações identitárias peculiares com o território do Vale do Jequitinhonha. Compreender as experiências dessas mulheres, é também analisar o perfil socioterritorial de cada uma delas. A representação do papel que essas exercem na comunidade revela as multiterritorialidades das mesmas, no que tange às relações estabelecidas por elas.

A tarefa dos geógrafos de interpretar a história e a geografia desde a formação do país, é uma das possibilidades dessa interpretação; isso pode ser feito através de obras literárias que respeitando a sua forma apresenta através de diversas linguagens a história nacional e regional.

As mulheres participantes dessa pesquisa são oriundas de uma região, onde elas precisaram aprender a desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades existentes no sertão de Minas. Esta área possui um clima semiárido é região que foi caracterizada na literatura de Guimarães Rosa, *O Grande Sertão: Veredas* como sertão. Morar nesse território castigado pela seca significa para a mulher, ser obrigada a carregar fardos pesados como o trabalho na roça, criação de animais, comércio e ainda conciliar tudo isso com o trabalho doméstico e na criação dos filhos. Essa façanha é realizada por essas mulheres que carregam em seus corpos as marcas das lutas diárias; um cotidiano de enfrentamentos contra a desigualdade de gênero, resultado de uma região onde há prevalência de um modelo patriarcal que impera historicamente.

Uma das potencialidades da região é a riqueza das manifestações culturais, relacionada a presença de comunidades tradicionais remanescentes de quilombolas e indígenas. A multiplicidade e diversidade de expressões culturais inclui festas religiosas, cantos, danças, congado, corais e grupos teatrais e musicais. Os dois territórios estão também entre os principais centros de produção de artesanato de cerâmica do país. (GUIMARÃES, 2017, p. 6).

A diversidade cultural existente no Vale do Jequitinhonha contrasta com os altos índices de vulnerabilidade social, uma vez que esse território é símbolo de uma herança histórica de seus remanescentes, tradições herdadas que fazem parte da história da região, e sobrevive a séculos. Isso pode ser compreendido pela reflexão de Paul Claval:

Existem diversos processos culturais ou socioculturais. a ênfase vai em primeiro lugar para a comunicação, graças a quem a cultura é transferida de um indivíduo a outro, de uma geração a outra. Através da interiorização das práticas, dos conhecimentos e dos valores que ele recebe, o indivíduo torna-se uma pessoa, com uma identidade pessoal e social. Graças à cultura, o homem torna-se um ser social. (CLAVAL, 2008, p. 26).

A identificação com o lugar é uma característica das mulheres participantes dessa pesquisa, elas falam com entusiasmo do território onde moram, declarando que o desejo delas é de poder contribuir para o desenvolvimento social da comunidade. São marcas de uma relação de ligação entre o sujeito e o seu território, onde estão as lembranças, das relações construídas no cotidiano. Isso corrobora com os termos de Paul Claval quanto ao território:

Ele tem histórias variadas, dependendo dos lugares e áreas. As pessoas identificam-se com a área onde moram desde crianças, a área para onde migram, com a área onde trabalham e onde têm amigos. Monumentos e paisagens simbolizam o território: ele existe como representação. (CLAVAL, 2008, p. 26).

Alexandre Guimarães (2017, p.6) esclarece que “o território do Vale do Jequitinhonha destaca-se pelas suas riquezas culturais e artísticas que contrapõe o rótulo recebido pela ONU [de uma das regiões mais pobres do mundo], através dos movimentos artísticos culturais, que desenha uma realidade diferente da região”. Existe uma luta dos coletivos sociais no esforço de apagar a imagem veiculada de um Vale do Jequitinhonha miserável e sem expectativa de vida; procura-se divulgar um Vale que possui uma diversidade de riquezas culturais. É o que sustenta Alexandre Guimarães:

Uma das potencialidades da região é a riqueza das manifestações culturais, relacionada a presença de comunidades tradicionais remanescentes de quilombolas e indígenas. A multiplicidade e diversidade de expressões culturais inclui festas religiosas, cantos, danças, congado, corais e grupos teatrais e musicais. Os dois territórios¹² estão também entre os principais centros de produção de artesanato de cerâmica do país. (GUIMARÃES, 2017, p. 6).

Rogério Haesbaert sustenta que “a importância de se estudar cultura é que podemos compreender a história de determinado grupo, a diversidade cultural, as práticas cotidianas, suas tradições que definem a identidade de cada sujeito” (HAESBAERT, 2007, p. 42). A diversidade cultural existente no Vale do Jequitinhonha, herança da miscigenação em sua formação histórica, contrasta com os altos índices de vulnerabilidade social, uma vez que esse território é símbolo de uma herança histórica de seus remanescentes, tradições herdadas que fazem parte da história da região, e sobrevive a séculos. “Além da cultura, sociedade, o território é sem dúvida indissociável, pois está atrelado no sentido de pertencimento a um lugar” (HAESBAERT, 2007, p. 42). Rogério Haesbaert explica que o território fala desse entrelaçamento que existe entre a cultura e sociedade; isso resulta no sentimento de pertencimento ao lugar e justifica as falas dessas mulheres de que elas não gostariam de ter nascido em outro lugar. É que o Vale do Jequitinhonha se mistura com a identidade delas, daí o surgimento como resultado, esse sentimento de pertencer ao território. Essa relação estabelece certo poder. “Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional poder político.” (HAESBAERT, 2007, p. 42).

As mulheres participantes do estudo possuem as características de um território de pluralidades; os elementos importantes na formação da identidade cultural de sujeitos do campo, deste campo. O lugar que possui memória de muitas lutas em prol de sua

¹² Esses dois territórios que o autor Guimarães se refere, é o alto e médio Jequitinhonha, que abarcam cidades como a capital da cultura do Vale do Jequitinhonha, Araçuaí, Diamantina, Minas Novas, entre outras cidades adjacentes que compõe o Alto e médio do território.

emancipação, de experiências que denunciam as marcas de sofrimento feminino em uma região onde a mulher está em situação de desigualdade em relação aos homens.

Compreender as territorialidades de mulheres oriundas da zona rural, trabalhadoras rurais e professoras que tiveram acesso ao Ensino Superior requer a compreensão desta relação consistente. Neste contexto elas assumem a sua identidade de mulher do campo, na Licenciatura do Campo, estabelecendo relações identitárias peculiares do território do Vale do Jequitinhonha. Compreender as experiências dessas mulheres, é também analisar o perfil socioterritorial de cada uma delas, pressupõe as suas relações territoriais simbólicas.

A mulher do campo possui características peculiares, que as torna um sujeito que possui uma relação com o território numa dimensão simbólica e cultural. A formação da identidade é resultado das múltiplas relações cotidianas, que perpassa os sentimentos de pertencimento. Nosso desafio é de compreender as diversas dinâmicas que perpassam pela experiência de mulheres trabalhadoras do campo ao ingressarem na universidade, a despeito da existência de um contexto sociocultural de poucas oportunidades de qualificação voltadas para a mulher. Além deste fator, que se liga ora ao baixo desenvolvimento econômico, e segundo Amorim (2017, p. 27), “ora a desqualificação do trabalho informal e ora a dificuldade de acessar formação profissional em nível superior tem-se ainda o fato de que as mulheres do Vale se ocupam na maioria das vezes dos trabalhos domésticos”.

A diversidade cultural vem de uma história de tradições herdadas de matrizes africanas, europeias e indígenas, que ajudam a delinear o mundo do território do Vale do Jequitinhonha. A tradição advinda dessa miscigenação forma um caldeirão cultural explicado pela antropologia, onde esses povos assumiram valores que foram passados de geração em geração e que até hoje possuem a sua significação. Haesbaert (2007, p.47) confirma: “o território não deve ser confundido com a simples materialidade do espaço socialmente construído, nem com um conjunto de forças mediadas por esta materialidade. O território é sempre, e concomitantemente, apropriação num sentido mais simbólico.” (HAESBAERT, 2007, p. 42).

Esse legado histórico e cultural, que é celebrado pelos remanescentes, é assumido pela sua identidade como marcador de sua existência. Essa cultura é transmitida de geração em geração, perpetuando nas práticas cotidianas os conhecimentos, os valores identitários que fazem parte da história desses sujeitos. A transmissão desses valores culturais que fazem parte da identidade cultural desse território é uma forma de se

perpetuar para as gerações futuras e preservar o patrimônio material e imaterial.

Paul Claval (2008) quanto a esse tema afirma que:

Existem diversos processos culturais ou sócio-culturais. a ênfase vai em primeiro lugar para a comunicação, graças a quem a cultura é transferida de um indivíduo a outro, de uma geração a outra. Através da interiorização das práticas, dos conhecimentos e dos valores que ele recebe, o indivíduo torna-se uma pessoa, com uma identidade pessoal e social. Graças à cultura, o homem torna-se um ser social. (CLAVAL, 2008, p. 26).

Os artefatos, as cantigas, as brincadeiras, os gestos, as expressões, os comportamentos, os eventos sociais, as romarias, as festas, os símbolos socioculturais são algumas das manifestações culturais do Vale do Jequitinhonha. Nessas manifestações culturais existem simbologias que vão além da materialidade; possuem valores que estão ligados “ao sentimento de pertencimento ao lugar”, como sustenta Paul Claval (2008).

“Sentimento de orgulho, porque falam que o Vale é pobre, mas não é verdade, o vale é rico de história, de conhecimento, de cultura, de saberes, é muito rico. Então a gente sabe, que tem tantas pessoas de fora que já usufruíram do vale, então penso que vale a pena lutar pelo Vale.” (CAMÉLIA). (5)

A fala de Camélia deixa visível “o sentimento de pertença” descrito por Claval (2008), o amor ao lugar onde vivem é uma das características das multiterritorialidades dessas mulheres que tiveram acesso ao Ensino Superior. A impressão da pesquisadora em ouvir essas mulheres falando do seu lugar, é o significado do território para elas, a consideração que essas camponesas possuem, é expressado através de um entusiasmo, de um sentimento de identificação e pertença. Isso porque o Vale do Jequitinhonha é um território carregado de símbolos, de signos, de saberes herdados de uma miscigenação, de um caldeirão cultural que é o Brasil, onde as culturas africana, indígena e europeia se misturaram, dando origem a uma identidade multicultural. Exemplo dessa mistura é a comunidade quilombola onde Camélia mora, e participa de um coral de origem afrodescendente chamado Banzo.¹³

¹³ *Banzo* (do quimbundo *mbanza*, "aldeia"): era como se chamava o sentimento de melancolia em relação à terra natal e de aversão à privação da liberdade praticada contra a população negra no Brasil na época da escravidão. Foi também uma prática comum de resistência aos maus tratos e ao trabalho forçado. Pode-se falar que banzo é um sinônimo de depressão. Cf. FREIRE, 2000, p. 514.

“O coral somos vinte e cinco pessoas, pela assistência social da cidade de Virgem da Lapa, chama-se coral Banzo, nome de origem africana. Eu não sei falar agora o que significa Banzo. E assim resgatar a própria cultura da comunidade e do Vale do Jequitinhonha, hoje está se perdendo muito, agente canta música cultural. E essas mulheres não tem muito estudo, mas cantam, e sabe as notas das músicas, o baixo, o médio, é encantador.” (CAMÉLIA).

Paulo Freire, tendo presente certamente a obra de Gilberto Freyre afirma:

Mas não foi toda de alegria a vida dos negros, escravos dos ioiôs e das iaiás brancas. Houve os que se suicidaram comendo terra, enforcando-se, envenenando-se com ervas e potagens dos mandingueiros. O banzo deu cabo de muitos. O banzo – a saudade da África. (FREIRE, 2000, p. 514).

A ligação com as comunidades quilombolas das entrevistadas Camélia e Bromélia permite levantar a questão da influência da cultura afro nessa região do Vale do Jequitinhonha fruto do fenômeno da miscigenação histórica no Brasil. Elas participam dos projetos de desenvolvimento e de conservação patrimonial material e imaterial.

“A comunidade quilombola Cardoso, onde a gente tá tentando né, tentando alavancar a comunidade que tá meio assim também, de tanto sofrimento, cada morador com suas vivência, sua desilusão, e a gente tentando reerguer aquela comunidade né, então, aí eu falo com as meninas assim que a gente pode né, a gente tem que dar o melhor da gente, porque nós somos.” (BROMÉLIA). (21)

O desejo de contribuir para o desenvolvimento cultural e principalmente na preservação da cultura local é o objetivo dessas mulheres entrevistadas. Segundo elas, depois da formação da Licenciatura em Educação do Campo, houve um despertar para essa iniciativa na comunidade onde elas vivem.

Essas mulheres pertencentes à região do Vale do Jequitinhonha vivenciam momentos intensos, pelas dificuldades enfrentadas por elas, para o acesso a uma universidade pública. Mesmo assim, elas passaram a ter outras experiências, novos conhecimentos produzidos durante o curso que se somaram às suas territorialidades já existentes, e conseqüentemente deram origem a multiterritorialidades. (HAESBAERT, 2004, p.20). Elas contaram como foi o contato com colegas do curso da LEC, em Diamantina. Algumas dessas novas relações territoriais eram compartilhando experiências culturais. Isso permitiu a elas compreenderem a diversidade cultural. *“E aí eu conheci pessoas diferentes, pessoas que passavam por problemas não iguais os meus, mas que poderiam ser superados junto com os meus e eu criei laços na faculdade né?” (MARGARIDA). (20)*

Os laços que Margarida se refere é fruto da identificação com a cultura campesina dos colegas de turma, de valores identitários, das territorialidades descritas por Haesbaert (2004, p.20) no mundo vivido, das experiências que eram compartilhadas na universidade, no cotidiano do período em que eles conviviam na LEC, durante quatro anos. Nos espaços da moradia estudantil, em sala de aula, nos eventos do SINTEGRA,¹⁴ em vários lugares e momentos que eles tiveram para trocar experiências, e desenvolver novas territorialidades advindas do curso da LEC. As multiterritorialidades são resultados das várias experiências que essas mulheres passaram a ter, após a experiência no acesso ao Ensino Superior.

Deste modo, a relevância do estudo, vem da importância de compreender as territorialidades vividas construídas no acesso ao Ensino Superior. Na pesquisa aqui levada adiante significa para as mulheres ter acesso ao Ensino Superior por meio de uma política pública que foi PROCAMPO/LEC. Considera-se necessário que se dê ênfase aos assuntos ligados à mulher, envolvendo os enredos de uma trajetória de lutas travadas pela sua inserção social. Ser mulher no território do Vale do Jequitinhonha é um desafio que essas mulheres que além do mais, carregam o peso da pobreza, precisando enfrentar uma luta constante pela sua inserção nos setores econômico, político e educacional e se imporem numa sociedade que está acostumada com a figura de mulher fragilizada, submissa, cuidadora da família.

4.4 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

As mulheres participantes da pesquisa atribuem um significado de importância na mudança de suas vidas através do acesso ao Ensino Superior. Elas descreveram com palavras e emoção o momento em que souberam que foram aprovadas no vestibular proposto pelo Edital do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Dentre essas palavras estão: Vitória, Emoção, Conquista, Alívio, Empoderamento, Oportunidades, Direito da Mulher, Militância. *“Eu senti mais! assim uma potência! assim eu não sou tão frágil, né? eu dou conta, eu persisti, e vou vencer, vou chegar com meu diploma.”* (BROMÉLIA). (22) *“Pra mim foi uma vitória né? “Tive um sentimento de alívio, assim de conquista mesmo.”* (CAMÉLIA). (6) *“Maravilhoso, sentimento de conquista, de vitória, vindo de onde eu venho né?”* (HORTÊNSIA). (33)

¹⁴ Evento criado na UFVJM para acolhimento dos alunos da LEC. Durante as apresentações culturais, científicas, os alunos poderiam interagir, e criar laços.

As frases ditam pelas três mulheres entrevistadas retratam a felicidade em receber a notícia da sua aprovação no vestibular, e poder acessar o Ensino Superior, através de uma política pública, do PROCAMPO/DIAMANTINA. Das quatro mulheres licenciadas, que fazem parte do grupo de entrevistadas, a única mulher que não expressou alegria e satisfação ao narrar a sua aprovação e entrada na universidade foi a Margarida. Segundo ela, foi doloroso ter que deixar a sua filha com problemas neurológicos sozinha em sua casa.

“Não fui eu que procurei a Educação do Campo, mas foi ela quem me encontrou, porque eu venho do campo né? Tive muitos sofrimentos que as mulheres do campo sofrem, eu sofri violência doméstica, violência física, e consegui chegar na faculdade. Chegar na faculdade pra mim foi a parte mais doída da minha vida. Por que eu tenho uma filha que tem problemas neurológicos, psicológicos, e eu não tinha condição de estar numa faculdade presencial, o dia todo e nem o ano todo.” (MARGARIDA). (21)

Além do problema com a filha, Margarida se viu obrigada a pôr um fim em um relacionamento, pois ela contou que o seu companheiro na época não ter aceitado a sua entrada no Ensino Superior. Segundo a opinião dela, foi por machismo, e ela não mais aceitou esse tipo de relacionamento abusivo; já havia sido vítima de violência doméstica por parte do antigo companheiro e isso também contou.

“Na época eu tinha um companheiro um jovem muito bom, trabalhador, até aquele momento agente não havia tido nenhum problema, quando eu comecei a estudar, ele começou a mostrar dentro dele o machismo. E como eu já havia sofrido muita violência, eu não admiti mais isso. Aí eu descobri que eu tinha capacidade de caminhar sozinha. Eu o mandei escolher, porque eu não ia desistir de estudar, eu já estava tomando gosto pelos estudos, e eu não ia deixar de fazer meu curso por causa dele, e acabou que agente separou. E aí eu passei por um momento muito difícil.” (MARGARIDA). (22)

O preço que Margarida precisou pagar foi o custo de sua libertação de relacionamentos abusivos; ela disse que a frase do companheiro mexeu muito com ela, e encorajou a prosseguir mesmo em dificuldades financeiras: *“você nunca me desobedeceu e não vai desobedecer agora.” (23)* Ela precisou recorrer aos amigos, que prontamente atenderam ao seu pedido de socorro: *“porque quando eu percebi que eu não daria conta apareceu anjos na minha vida”.* (24) Essa frase resume o sentimento da Margarida pelas queridas amigas e fez questão de citar os nomes. Ela afirma que essas mulheres lhe deram

apoio psicológico e material: “*eu tive pessoas maravilhosas que confiaram em mim*”.
(25)

“Não só na minha vida profissional, mas também na minha vida pessoal, na minha vida emocional, porque eu demorei muito tempo pra voltar a confiar nas pessoas, por tudo que eu passei. E aí Deus foi colocando cada anjo na minha vida né? [choro] E aí eu tenho como anjo a Fazuleide, eu tenho Edézia é outro anjo que eu tenho até hoje na minha vida né? E tenho muitas outras pessoas, porque quando eu mais precisei quem me deu as costas foi a minha família.” [choro] (MARGARIDA). (26)

O apoio das amigas de Margarida foi imprescindível no acesso ao Ensino Superior, pois ela não teria nem tido a informação do vestibular se não fosse a diretora da escola do campo Fazuleide Cardoso. Esse contexto de violência conjugal que a entrevistada vivia, é esclarecido por Gomes et al. (2015, p. 10): a “separação é uma das possibilidades para romper tal situação. Contudo, essa opção gera receio na mulher, considerando que envolve insegurança financeira, o abrigo a subsistência para si e para os filhos.” Essa situação que Margarida vivenciou, fez com que ela decidisse retomar os estudos, graças ao apoio da rede de apoio, das amigas.

“Hoje depois de muita luta eu me sinto orgulhosa pela atitude que tomei diante daquele homem machista. Quando eu falei que voltaria para a escola ele ameaçou me deixar com três crianças pequenas, em um primeiro instante hesitei por medo de não dar conta foi então que arrumei a mala dele peguei meus materiais e voltei para a escola, mas o medo de ficar sozinha com apenas 21 anos cuidando de 33 crianças era grande mais não desisti. Foi nesse momento que conheci as pessoas que me ajudaria a entrar na faculdade e fazer um curso que mudaria minha vida e abriria portas que jamais imaginei abrir.” (MARGARIDA). (27)

A atitude dessa mulher em dar “um basta” naquela relação de desigualdade de gênero, permitiu que ela buscasse outra alternativa de sobrevivência. Com a orientação da amiga, ela se inscreveu no vestibular e finalmente a sorte sorriu para ela, quando ela conseguiu uma forma de empoderamento por meio da Educação Superior. O trabalho realizado pelas duas mulheres amigas, abriram o caminho para que Margarida tivesse o acesso ao Ensino Superior; esse trabalho era da responsabilidade de profissionais responsáveis pela proteção da mulher vítima de violência doméstica no município onde ela faz parte. É o que vem confirmado nas palavras de Gomes et al.: “Favorece-se ainda

o empoderamento dessa mulher, mediante apoio de familiares e auxílio na construção da rede de suporte” (GOMES et al., 2005, p. 831).

Quando indagadas sobre o que mudou depois da formação superior na Licenciatura em Educação do Campo, as entrevistadas dessa pesquisa respondem muito emocionadas, ainda que as respostas obtidas sejam diferentes. Três das quatro mulheres responderam que sim, houve mudanças significativas em suas trajetórias de vida, em vários setores. Enquanto uma delas, a Hortênsia, disse eu não: ela não enxergava mudança na sua vida, uma vez que ela continuava com traumas, que não conseguia assumir nenhum cargo de liderança na comunidade, e que tem projetos, mas não tem coragem para pôr em prática.

“Sim, as pessoas passaram a me olhar diferente, tem pessoas que me olham com orgulho, e outras que criticam né? [...] nessas brigas que eu faço por direitos, como eu sou secretária da nossa Associação, a gente estava brigando com o poder público por atitudes que eles tiveram, usando os nossos documentos, da nossa Associação das Mulheres.” (MARGARIDA). (28)

Margarida fala da mudança em sua vida com muita alegria e gratidão a todos que estiveram envolvidos em sua formação, principalmente a política pública do PROCAMPO/LEC e a UFVJM. Os olhares da sua comunidade mudaram em relação a ela com seu posicionamento social e político, engajada com as lutas femininas. Acrescenta já ter participado da “Marcha das Margaridas”, e que é presidente da Associação composta só por mulheres na sua comunidade: *“E o curso me abriu, porque quando eu fui pra Educação do Campo eu descobri que as pessoas excluídas precisam de apoio social”.* (29) Ela se diz uma lutadora pelos direitos da mulher e combate a violência contra as mulheres de sua comunidade.

Camélia fala da mudança de olhares para a Educação do Campo, no seu trabalho como professora na comunidade rural, e reforça a necessidade de um olhar diferenciado, uma atenção especial para os alunos da escola do campo. Ela conta emocionada o cotidiano de um aluno para conseguir chegar até a escola, principalmente as crianças que são vulneráveis e que precisam ser assistidas com maior cuidado.

“Assim, mudou o meu olhar com os alunos que vem do campo, tem aluno que sai de madrugada pra chegar até a escola. Eu acho que teria que ter um lanche para o aluno antes dele entrar pra sala. Por exemplo os professores já não concordam, né? Teria que ter por exemplo um almoço antes dele ir embora, porque tem alunos que saem cinco horas da manhã e chega três

horas da tarde, pra quem estuda no período da manhã. Então assim, atender as necessidades, as crianças são muito vulneráveis. Como eu gosto da educação infantil, eu já tinha esse olhar, mas depois dessa formação aí abriu mais o meu olhar, eu atribuo essa visão para os moradores do campo a minha formação em Licenciatura do Campo.” (CAMÉLIA). (7)

Bromélia se sente empoderada:

“Olha pra mim assim eu me sinto assim uma mulher mais forte sabe? Mais empoderada, aquele empoderamento que eu sou mulher, eu dou conta, tem aquele lado mulher frágil né, mulher frágil do lado dos sentimentos né, mas nós somos fortes né?” (23)

“Aí eu me sinto mais aquele empoderamento, porque assim apesar de ter sofrido muito preconceito por ser pobre negra. Quando eu entrei na escola, né, lá nos anos iniciais, eu falo que eu descobri o preconceito foi lá no primeiro ano quando eu entrei na escola né. E assim foi pra mim foi no primário, pra mim foi uma desilusão que eu tive com a escola, eu tinha o sonho de criança de entrar, e quando eu cheguei, o preconceito e a discriminação deu uma desilusão, sabe? Trabalhei como diretora, agora professora né, minha função mesmo é professora, eu vejo que eu posso mais né, que a mulher do Vale, ela é poderosa, né, eu penso em ajudar a comunidade né?” (BROMÉLIA). (24)

Em contrapartida a uma única mulher das quatro entrevistadas que alegou não ter percebido mudança, foi Hortênsia; ela fala em relação ao seu comportamento de travamento psicológico, de insegurança emocional. Porque materialmente, sim, ela assumiu dois cargos efetivos na Secretaria de Educação no estado de Minas Gerais. Ela se vê “obrigada” a fugir de qualquer evento que a exponha a um público, e que seja necessário ela falar. Ela se diz insegura em público e só consegue falar em público em sala de aula, com seus alunos; se for diferente disso, ela não conseguirá se apresentar na frente de outras pessoas. Ela relembra dos traumas da infância, quando os seus colegas faziam piadinha com a sua imagem, com o seu cabelo, com a sua origem negra e sua cultura campesina. Ela chama atenção para frase:

“Eu não sinto que meu pai me valoriza, e entende isso como uma conquista. Eu acho que eu tivesse casada, meu pai estaria muito orgulhoso de mim do que eu tendo a formação que eu tenho e sendo independente, entendeu?”

“Não mudou, não mudou. Por mais que eu sei, como a psicóloga me perguntava de que eu tenho medo, talvez de eu não saber. Eu respondia que não, eu não tenho medo de não saber, eu sei que eu sei. Se for pra falar de alguma coisa eu sei, agora eu não sei o que me apavora quando eu estou ali na frente, eu não sei o que é, eu não consigo identificar, por isso eu procuro ajuda do psicólogo e até hoje eu nenhum conseguiu me ajudar é por isso. Na

época a psicóloga falou comigo pra fazer uma atividade, cuidando do meu exterior primeiro ehh [...] fazendo a sobrancelha, pedindo alguém pra me ensinar sobre maquiagem, mudar o jeito do cabelo, mudar as roupas, porque eu ando mais de calça jeans básica, de camiseta, de rasteirinha, então fazer o exercício de mudar por fora, pra ver se não é insegurança com o saber, então tentar mudar o exterior pra ver se vou chegar lá na frente mais encorajada. Mas aí eu fui pensar, por mais que eu tenha sofrido muita coisa em relação a aparência, não é isso que me incomoda quando eu estou lá na frente, é uma coisa que me trava.” [triste] (HORTÊNSIA). (34)

As entrevistadas também falaram dos sonhos para o futuro, quando foram questionadas durante a entrevista. Elas responderam prontamente o que almejava com a formação superior. Apesar do contexto socioeconômico do território onde estão inseridas, ao que parece, isso não impede que elas tenham projetos audaciosos, como por exemplo: o Mestrado. Bromélia e Camélia fizeram projetos voltados para moradores do campo e da valorização da cultura campesina e foram aceitas no programa de Bolsa de Mestrado da UFVJM/DIAMANTINA. Elas se dizem esperançosas com esta experiência que terão no Mestrado. Ali elas poderiam desenvolver mecanismos que as capacitem a ajudarem as suas comunidades quilombolas.

“Eu sonho, mudar, eu posso até, como eu falo pra meus filhos, eu posso mais, às vezes nas conversas meus filhos falam que já está bom, que eu já trabalho, tenho dois cargos efetivos, eles acham que eu não preciso mais, mas eu falo que não, quem sabe eu vou fazer o mestrado, eu vou conseguir trabalhar numa Universidade, no Instituto Federal, que exige o mestrado né? Eu vou dar cursos fora, vou ser palestrante de Educação, de Línguas, então eu não quero parar, eu sempre acho que eu posso mais, mesmo porque eu acho que a mente da gente tem que estar ocupada o tempo todo, né? Eu fui aceita no Programa de Mestrado da UFVJM.” (BROMÉLIA). (25)

Margarida e Hortênsia almejam diferentes rumos, como por exemplo: Política, Associações de Mulheres, Projetos de Teatros e Bibliotecas Públicas. Atividades que atendam uma clientela menos favorecida. Elas esboçaram entusiasmo, animação em sonhar promover projetos que contribuam para a comunidade onde moram:

“Quero desenvolver alguma coisa relacionada a leitura, eu penso em algum projeto de leitura, de uma biblioteca, onde alguém faça a leitura para o público. Eu vejo muito poder na leitura, eu tentei isso em todas as escolas que eu já passei”. (35)

“Não. Não assumi nenhum cargo de liderança. Eu fui até convidada pra ser catequista, mas ainda é esse trauma que me impede, [risos] eu poderia fazer muito mais, eu poderia, mas é, pra te falar a verdade Andréia eu não sei se

um dia na minha vida eu vou conseguir vencer isso, porque quando eu vou no psicólogo, ele fala que sou eu, eles falam que vão fazer trinta por cento né? o resto sou eu, e eu já tentei de todas as formas, buscando ajuda do psicólogo, mas é um trauma, eu tinha que descobri em qual momento que foi, eu tenho certeza que tem a ver com as coisas que eu sofri na minha adolescência.” (HORTÊNSIA). (36)

Margarida fala com intrepidez sobre a capacidade que sempre teve de cobrar os seus direitos como cidadã, porém depois do acesso ao Ensino Superior, ela sentiu ainda mais segura em questionar as autoridades políticas; disse que teve vários confrontos com prefeitos, quando lutava em favor dos direitos da saúde de sua falecida mãe. Ela se orgulha de ter a coragem de buscar os direitos dela e de outros moradores da comunidade, em especial as mulheres: “A nossa Associação passa por preconceito por ser formada de mulheres.” (30) Ela percebe que a formação superior confirmou o que ela já fazia:

“E quando eu fui pro curso superior, eu simplesmente descobri que eu não estava errada e que eu poderia buscar muito mais dos meus direitos, e aí eu não busco só pra mim, eu busco pra minha família, eu busco pra minha comunidade. Eu fui presidente da Associação por dois mandatos, hoje eu sou só secretária, briguei muito porque a nossa associação é formada só por mulheres, e tem que ser mulheres na luta, porque a gente já passou por todos os preconceitos. A nossa Associação passa por preconceito por ser formada de mulheres.” (MARGARIDA). (31)

A entrevistada Bromélia assumiu cargos de liderança na comunidade, na Igreja, na Associação de Bairro, na liderança de um projeto quilombola na comunidade onde ela tem uma terra. Ela expressa entusiasmo e coragem para desenvolver projetos para ajudar a sua comunidade e contribuir para a melhoria do seu território.

“Sou catequista na nossa igreja católica, participo da Associação do bairro, tenho um sítio na comunidade quilombola Cardoso, onde a gente tá tentando né, tentando alavancar a comunidade que tá meio assim também, de tanto sofrimento, cada morador com suas vivências, sua desilusão, e a gente tentando reerguer aquela comunidade né, então, aí eu falo com as meninas assim que a gente pode né, a gente tem que dar o melhor da gente, porque nós somos fortes, e juntas nós somos mais, né, quando junta quatro mulheres a gente vai longe né, a imaginação, nossa eu posso isso né?” (BROMÉLIA). (26)

Camélia falou do de sua participação em coral “Banzo”, na sua comunidade que ficou reconhecida como Quilombola; é ali onde ela e outras mulheres da comunidade se reúnem e cantam. Ela disse que o seu esposo é o presidente pela segunda vez, por isso ela

ainda não se candidatou para o cargo. *“Mas agora estou participando de reuniões na comunidade, participo de um coral que tem que foi aberto pra atender todo o público, né? Da idade de cinco anos acima até os idosos.”* (8) Camélia conta sobre a sua participação no coral com muito entusiasmo, e salienta também sobre a importância do seu trabalho na comunidade, orientando as mulheres sobre os seus direitos.

“Agente vê hoje que nós mulheres somos muito lesadas no nosso direito né Andréia? Por exemplo, uma pessoa que adoce e não conhece os seus direitos, se for uma doença mais grave, talvez não saiba cobrar seus direitos na Secretaria de Saúde ou até mesmo mais acima, por exemplo aqui na Secretaria de Saúde de Virgem da Lapa. Somos muito lesados nos nossos direitos. Eu busco orientar as pessoas nessa área. Na questão da educação também oriento os pais a cobrarem os direitos dos seus filhos na escola.” (CAMÉLIA). (9)

Essa mulher assumiu um papel sociocultural em sua comunidade, tanto no coral como na Associação Comunitária, orientando o público que precisa de informação dos direitos de cidadãos, camponeses e quilombolas. Assumiu ser uma militante em favor dos direitos da mulher que, segundo ela, são lesados no município que é responsável por sua comunidade rural. Ela ainda faz uma crítica sobre os direitos da mulher que são negados, e procura realizar um trabalho social com a comunidade onde mora, e sente muito útil.

4.5 EXPERIÊNCIA E ADAPTAÇÃO

A experiência do grupo de mulheres no acesso ao Ensino Superior significou uma vitória para as quatro, em vista de novas possibilidades, isso é verbalizado nas frases das entrevistadas: [...] *“a Licenciatura em Educação do Campo abriu um leque de oportunidades”* (BROMÉLIA); [...] (27) *“e esse curso ele me abriu novas portas”* (MARGARIDA); [...] (32) *“de poder andar de cabeça erguida, de saber que eu tenho valor, que eu não sou inferior a ninguém”* (HORTÊNSIA); [...] (37) *“a LEC ela fez uma mudança de dentro pra fora”* (CAMÉLIA). (27)

E todas as três licenciadas trabalharam na Educação do Campo nas comunidades rurais, que fazem parte do município de Virgem da Lapa. Enquanto que uma das professoras entrevistadas fez parte da segunda turma da LEC/UFVJM, concluiu no ano de 2019; após isso, ingressou como professora do campo na escola da comunidade rural onde mora com sua família, e se assume como camponesa e militante do movimento de

Educação do Campo.

Elas expressam em forma de palavras, mas também na postura, no posicionamento crítico, e através de um semblante alegre no momento em que falam do significado do acesso ao Ensino Superior na LEC UFVJM/DIAMANTINA. A forma que se posicionaram, quando foram questionadas sobre o significado da LEC demonstrou a conquista, a autoestima, o empoderamento, a emancipação, a oportunidades de trabalho formal, considerando toda a luta empreendida por esses estudantes, o acesso à universidade representa “uma vitória.” (ZAGO, 2006, p. 233).

Nadir Zago (2006, p.233) insiste que “o ingresso no Ensino Superior representa para esse grupo de estudantes uma vitória, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam se desdobrar para conseguir se manterem na universidade.” Essas mulheres tiveram apoio institucional do PIBID, moradia estudantil, alimentação gratuita e assistência psicológica, que permitiram que elas permanecessem no curso até o final.

Como foi a experiência de participar das primeiras aulas da Licenciatura em Educação do Campo? Elas responderam de forma apreensiva e com os olhos lacrimejando se lembravam dos momentos angustiantes dessa experiência na LEC. Nas respostas das quatro mulheres, fica evidente a tentativa de adaptação, devido à distância da família que permaneciam por 40 dias; além disso, precisavam enfrentar o medo que tinham, de receber alguma notícia ruim de sua família. Bromélia, Camélia e Margarida tiveram apoio de um psicólogo da instituição, que dava a elas sustentação emocional, para que elas não desistissem do curso. Elas contam sobre a angústia de deixar esposo, filhos, familiares, a 270 km de distância da cidade de Diamantina, onde está situado o campus onde elas fizeram a Licenciatura em Educação do Campo.

“A distância da família, né, ficar longe dos filhos quatro semanas, né, acaba afetando agente um pouco até psicologicamente, né, tanto que lá na faculdade tinha sessões com psicólogo, pra gente né, às vezes afetava até demais, né. Assim o clima de lá frio, chuvoso, e o nosso clima aqui é quente também eu estranhei, mas assim, a cidade como é não é muito grande, não é violenta, uma cidade acadêmica, né, tem universidade, eu até me identifique com a cidade.” (BROMÉLIA). (28)

A fala da Bromélia expõe seu sofrimento em ficar distante da família, como algo que a fazia se sentir angustiada ao ponto de precisar de ajuda profissional. A mesma mencionou que até mesmo a questão do clima mais ameno da cidade de Diamantina era

motivo para que ela se sentisse deslocada quando ela iniciou o curso no ano de 2014. Porém ela diz ter gostado do fato de a cidade não ser muito grande, e principalmente não ser violenta, universitária e turística.

“Nossa eu ficava muito preocupada, está longe da família um mês, devido as condições. Diamantina fica longe, mas assim é muito angustiante ficar longe da família, acontece alguma coisa queremos estar perto, e a gente fica um pouco apreensiva, tem que ser forte, muitos desistiram. No terceiro módulo mesmo a turma era de vinte e poucos alunos, no terceiro módulo, nós tivemos muita desistência.” (CAMÉLIA). (10)

A entrevistada Camélia falou, com suspiros profundos, o quanto ela se sentia preocupada, angustiada por estar longe da família, e mencionou a preocupação de que algo acontecesse com sua família enquanto ela estivesse estudando na universidade. Margarida disse que passou todo o primeiro período chorando e nem ligava o celular por medo de receber notícia ruim de sua filha. Hortênsia tinha o medo de que algo acontecesse com a sua família durante sua estadia em Diamantina, e ela não poder estar próximo para ajudá-los, essa preocupação causava angústia.

“O primeiro período todo sofrido, chorando, ia pra sala de aula chorando e voltava da sala de aula chorando, procurando não ligar o celular pra não receber notícia ruim e aí eu venci o primeiro período.” (MARGARIDA). (33)

A adaptação das estudantes foi uma construção diária de vivências, um cotidiano de novos saberes, de conhecimentos importantes para a constituição territorial de cada uma delas. As disciplinas que fazem parte da grade curricular da LEC eram voltadas especificamente para os alunos oriundos do campo, e isso foi o fator decisivo para que esse grupo de mulheres permanecesse no curso. E segundo a fala delas:

[...] *“os dois primeiros anos, como as disciplinas era, assim, mas voltada para a educação do campo, estudar prática do campo, né, as leis da educação do campo, foram mais isso, e assim eu tinha uma facilidade mais, porque eu trabalhava na educação, já trabalhava no campo, E eu tinha muita proximidade, então eu sempre tive o contato, minhas bisavós vieram do campo, ne?” [entusiasmo] (BROMÉLIA). (29)*

“Quando eu comecei a fazer o curso eu via a diferença na Educação do Campo, os olhares são voltados , não só pras pessoas do campo, a gente começa a pensar diferente quando você vai pra uma escola, você vai com

outros olhares, não só na escola, mas pra sociedade, aí me deu mais vontade de continuar no curso.” [motivação] (CAMÉLIA). (11)

“Com o tempo no período de quatro anos eu fui adaptando, buscando ajuda psicológica, porque nesse período todo sem estrutura psicológica me redescobri, que foi lá na faculdade que eu consegui descobrir a força que eu tinha, os meus valores né? e consegui entender também consegui entender também que muitas coisas que eu fiz, foi pra conseguir chegar até aqui, foram coisas que me fizeram ser o que sou hoje” [choro] (MARGARIDA). (34)

[...] *“eu tentei, se eu começar eu vou, no início eu vou me perder ali, a boca vai secar, mas passou cinco minutos, aí eu vou, entendeu? E aí eu fazia cartazes, fazia slides pra facilitar, ia de grupo, deixava o colega começar, pra depois eu entrar, porque eu tinha mais facilidade, os professores nem perceberam, os colegas que perceberam, foram os que eu contei. Que eu dava conta de disfarçar isso muito bem.” [tensão] (HORTÊNSIA). (38)*

Visivelmente os trechos das entrevistas, demonstram transparência dos sentimentos nas falas e como elas tiveram reações positivas nas expressões corporais, quando sorriam, mesmo quando estão tensas ou chorando; o entusiasmo e motivação em transmitir a emoção do acesso ao Ensino Superior, sobretudo um curso voltado para a cultura campesina. Quando Margarida narra com lágrimas, descrevendo que a essa formação trouxe a ela uma transformação – como ser humano e profissional – que permitiu o conhecimento de seus direitos enquanto mulher, campesina, pobre e negra. E mais ainda, ela aprendeu a ciência paralelamente aos seus conhecimentos culturais adquiridos ao longo da vida, que a ajudou a compreender os seus valores identitários.

[Entusiasmo] *“Porque a faculdade ela abre portas, ela te mostra outros caminhos, e educação do Campo mais ainda, porque a Educação do Campo mais, porque ela te mostra os seus direitos, o direito daquele povo sofrido, daquele povo que não tem liberdade pra se expressar, daquele povo que é visto como analfabeto, mesmo sabendo que são inteligentes. E lá eu trabalhei a minha vida, a minha cultura, os meus saberes juntamente com os saberes científicos.” (MARGARIDA). (35)*

Importante salientar que esse aprendizado só foi possível porque teve uma relação professor/aluno de cumplicidade, de apoio pedagógico, que permitiu as licenciadas a condição de apreender os conhecimentos transmitido a elas com uma didática apropriada para uma clientela do campo. Estudantes de escola pública, na maioria rural, com defasagem em algumas disciplinas como o inglês, química e física, enfim nas matérias exatas principalmente. À questão: “como era o relacionamento com os professores?” se obteve estas respostas:

“Os professores tinham uma linguagem fácil, né, como eles, acho que pra eles também, é, dar aula pro curso, né, teria na prova de seleção deles tem esses critérios, né? seria é, professores que se adaptassem, aproximassem mais, né? porque eles teriam um público de estudantes que eram do campo, e, precisava mais, desse, de pessoas que chegasse mais próximo.” [alívio] (BROMÉLIA). (30)

“Os professores que apoiam agente bastante, que orienta com mais textos, ou alguma coisa. O inglês mesmo acho que foi a disciplina mais difícil que eu tive. E o próprio professor na época me ensinou bastante, buscamos estratégia, tinha mais duas colegas que tinha dificuldade, e buscava estratégia né? uma aula mais dinâmica pra gente poder aprender, mas não foi fácil.” [gratidão] (CAMÉLIA). (12)

“Na faculdade, foi o que meu deu esse empoderamento de quem eu sou né? de me valorizar, lá eu descobri que eu sou uma pessoa inteligente, que tenho meu potencial, eu tenho absoluta certeza disso, quem me deu isso foi a UFVJM. Quem me deu isso foram os professores que eu tive, foram as leituras que eu fiz, foram as discussões, porque eu acho que todos os professores deveriam passar pela UFVJM, porque não é só do conhecimento, mas a parte humana.” [gratidão] (HORTÊNSIA). (39)

As três entrevistadas tiveram uma narrativa semelhante, na hora de responder à pergunta quanto à relação com os professores, porém Margarida não compartilha da mesma experiência das outras participantes da pesquisa. Ela reagiu com um semblante de decepção, com lágrimas, pois ela havia passado por uma situação constrangedora com uma professora de química da LEC. [...] *“só que no meio do caminho eu conheci uma professora de química, e a gente começou a não se entender porque eu sofri muito preconceito com ela, ela é paulista né? [...] (MARGARIDA). (36)*

A entrevistada Margarida afirma que teve um desentendimento sério, com a professora de química no fim do curso e esse episódio fez com que ela quase desistisse de sua formatura: [...] *“e a gente teve um desentendimento muito grande já quase no fim do curso e quase desisti por causa disso.” (37)* Ela deixa explícito na sua reação e no tom de voz que pode traduzir essa indignação vivenciada por ela em sala de aula, que trouxe decepção com a atitude da professora, que não se mostrou capaz de oferecer a ela um tratamento humano.

Margarida disse que não conseguiu entender as explicações da professora na aula de química, e não compreendia porque ela teve dificuldade apenas com as explicações dessa professora. Eu fiz uma pergunta a qual ela se negou a me responder, ignorando a presença dela: *“Só que a minha colega mais jovem, já era professora, trabalhava na*

escola família, ela se sentava atrás de mim, perguntou a professora e ela respondeu, exatamente aquilo que eu tinha perguntado” [indignação]. (39) Essa atitude gerou uma revolta não só em Margarida, mas em toda a turma, que assistiu atônitos à cena entre a aluna e a professora.

“Aí ela falou pra mim assim: - Talvez você não esteja entendendo o meu conteúdo por causa da sua idade. Aí eu falei com ela verdade, talvez a minha idade me deixou burra né? Voltei pra sala de aula, estudei aquele período inteiro, aí eu não consegui mais entender nada do conteúdo dela, bloqueou tudo, mas aí eu descobri que não era só eu que não tava entendendo, ela passou uma prova pra gente, colega nenhum, conseguiu fazer a prova e aí ficou aquela questão dela, será que era a minha idade que tava me atrapalhando ou será que era a forma dela explicar. Se tinha jovem de dezoito anos, dezenove anos não conseguiam pegar aquilo que ela tava explicando, e pessoas que tinha acabado de sair do ensino médio, porque que eu não tinha feito o ensino médio, eu era mais burra do que eles né? não era minha idade que tinha me deixado burra, não era ter saído do campo.”[revolta] (MARGARIDA). (40)

Ela não se conforma em ter sofrido o preconceito pela sua idade, e não concorda com a atitude da professora em trazer constrangimento a ela em sala de aula, na frente de todos os colegas da turma da LEC. Ela acredita que isso aconteceu em decorrência do fato de ela, Margarida, não ter tido o acesso ao Ensino Médio regular, e que ficou defasada em várias disciplinas, inclusive a química.

“Quando eu me inscrevi no curso da Educação do Campo, eu tinha lido o Edital que o curso era pra pessoas que, não teve oportunidade na idade certa, e que era pra pessoas que estavam no campo, pessoas que sofrem com os preconceitos, pessoas que são tirados os direitos, que foi por isso que eu me inscrevi naquele curso.” [insatisfeita] (MARGARIDA). (41)

Logo após esse evento a entrevistada conta que descobriu que não era só ela que não estava entendendo o conteúdo ministrado pela professora, e que na prova de química, e que todos os colegas, inclusive os que eram mais jovens do que Margarida, também estavam tendo dificuldades na disciplina. Sendo a prova de que não era uma questão da idade da entrevistada, que reconhece que esse ocorrido foi muito difícil para ela enfrentar, mas que não impediu de dar continuidade nos seus estudos da LEC, muito pelo contrário, serviu como estímulo na sua trajetória.

De qualquer modo, Margarida celebra a sua conquista de finalizar o curso nos 4 anos, e sem ter tido prejuízo nas disciplinas: *“consegui passar, consegui formar sem*

dever nenhuma disciplina, nos meus quatro anos certinhos eu consegui.” (41) Para ela o acesso a Ensino Superior significa uma vitória, depois de ter enfrentado todas as dificuldades, como as apresentadas nas entrevistas, ela conseguiu superar as barreiras dos problemas físicos e psicológicos, defasagem escolar e a questão da idade e a faixa etária.

4.6 GÊNERO NO VALE DO JEQUITINHONHA: AS FLORES ENTRE OS ESPINHOS

Além da luta diária, as mulheres da pesquisa precisaram aprender a desenvolver estratégias para lidar com as dificuldades existentes em uma região com um clima semiárido que as obriga a carregar fardos pesados tais como o trabalho na roça, a criação de animais, o comércio e ainda conciliar com o trabalho doméstico e com a criação dos filhos. Elas carregam em seus corpos as marcas das lutas, de um cotidiano de enfrentamentos contra a desigualdade de gênero, resultado de uma região onde há prevalência de um modelo patriarcal que impera historicamente.

O território a ser pesquisado, portanto, possui altos índices de pobreza e de analfabetismo, além de uma cultura patriarcal que ajuda de certo modo a manter a desigualdade entre mulheres e homens na região e a educação se presta inclusive para legitimar essa desigualdade e levar especialmente as mulheres, a se conformarem com o que tem, aceitando tanto a situação de extrema pobreza como assumindo o ônus de viver exclusivamente para as atividades domésticas.

Ao dar ênfase aos assuntos de gênero que têm ocupado espaços proeminentes na sociedade, espera-se compreender as intersecções que delineiam os estudos de gênero, etnia e condição social. As mulheres vêm ampliando continuamente sua participação nos mais diversos cargos e funções, no entanto continuam sendo as principais responsáveis pelas atividades do lar e pelo cuidado dos filhos.

O assunto é importante para uma política educacional simplesmente porque metade da população interessada em ingressar no ensino superior é constituída de mulheres. Diante da crescente expansão desse grau de ensino principalmente a partir de 1967-1968, cabe indagar até que ponto esse fato vem redundando em maior abertura das oportunidades de acesso para os elementos do sexo feminino. (BARROSO; MELLO, 1975, p. 47).

Refletir sobre gênero implica repensar a relação com a representação sobre a família e entre os sexos, no espaço privado e público. Portanto, “do ponto de vista sociológico, torna-se relevante compreender como essas mulheres organizam suas vidas nas dimensões família, profissão e estudo” (VIEIRA; AMARAL, 2018, p. 405)

Considerando que a educação é o elemento fundamental no desenvolvimento humano, possibilitar o acesso das mulheres ao Ensino Superior é fornecer a elas ferramentas para sua capacitação. Sobre isso Bezerra e Gurgel falam que:

A educação é central para o desenvolvimento não apenas por ser um direito humano fundamental, mas também pelo fato de contribuir com o desenvolvimento produtivo, promover a equidade intergeracional e capacitar as pessoas a seus diversos projetos de vida, bem como exercer sua condição de cidadãos em um marco democrático e de fomento à paz. Destaca o papel da educação superior, como elemento favorecedor de uma melhor distribuição de renda. (BEZERRA; GURGEL, 2011, p. 6).

De qualquer modo, Bezerra e Gurgel (2011, p. 6) reconhecem “o papel da Educação Superior como elemento favorecedor de uma melhor distribuição de renda”. A relevância do acesso ao Ensino Superior é um assunto que merece reflexão, uma vez que esse promove mudanças significativas na vida do ser humano, principalmente nos grupos considerados vulneráveis, como é o caso das mulheres dessa pesquisa. A universidade pública mais próxima das entrevistadas está a 270 km, não favorecendo, com isso, essas moradoras do campo. Mesmo assim o curso da LEC/UFVJM se apresentou como uma oportunidade para elas de ingresso no Ensino Superior.

As mulheres participantes precisaram enfrentar diversas barreiras para conseguir ter acesso ao Ensino Superior e dentre essas está o próprio contexto sociocultural, marcado fortemente pelas características de uma sociedade patriarcal que predomina na região e um contexto econômico marcado pela pobreza. A cultura machista herdada vai sendo transmitida de pai para filho e junto com a ideia de que a mulher é um ser inferior ao homem e que deve ocupar-se de tarefas relacionadas ao seio familiar.

Trabalhar é algo que começou fazer parte da vida das mulheres do Vale desde muito cedo em suas vidas, ocupando quase todo o tempo delas. Assim a luta pela terra, sobreviver a custas de muito suor é o que moveu essas mulheres camponesas que trabalham sol a sol em buscarem caminhos melhores para a sobrevivência. Esse grupo de quatro mulheres tiveram experiências do trabalho com a terra, como alternativa de sobrevivência, diante da escassez de oportunidades no trabalho formal ou de outro tipo. Isso vem confirmado pelos estudos de Maria de Lourdes Gisi (2006, p.10) quando ela afirma que “a luta das mulheres é muito maior pelo acúmulo de tarefas que essas precisam assumir, a ainda arrumar o tempo para conciliar com os estudos”. Elas executavam diversas tarefas no âmbito familiar, e não são remuneradas por isso, restando para elas a invisibilidade do trabalho feminino, algo comum nas regiões rurais do país.

O trabalho doméstico que não é retribuído cumpre uma importante função na sociedade capitalista, mesmo com o movimento de libertação da mulher, que nasceu nos Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960 tenha se desenvolvido rapidamente nos países industrializados, as mulheres ainda se encontram em situação desigual em comparação com os homens, em especial, no que se refere às profissões e ganhos salariais. (GISI, 2006, p. 10).

O trabalho doméstico é algo que reforça a desigualdade entre homens e mulheres; as inúmeras tarefas desempenhadas por pelas mulheres acabam dificultando o seu desempenho nos estudos, já que se acredita que a mulher deve ficar com o cargo de todas as tarefas do lar e no cuidado com os filhos. Situação que colabora para a desigualdade, além de a mulher ser alvo de críticas quando essa não consegue lidar com todas as funções que lhes são “delegadas”. Esse cenário é ainda mais complicado, quando se trata de mulheres pobres e camponesas que precisam lidar com situações que requerem um comportamento de enfrentamento ao preconceito.

A entrevistada Bromélia expressa a dificuldade que o marido e os filhos homens tiveram em realizar tarefas domésticas, quando ela se ausentava por quarenta dias para conseguir frequentar as aulas na UFVJM/Campus Diamantina, a pelo menos 270 km de sua cidade. A ausência dessa mulher dentro do seio familiar foi sentida pelo marido e filhos, que não se conformavam em terem de assumir tarefas que eles acreditam serem “de mulher”, alegando que os serviços do lar estão delegados apenas à mulher. A fala de Bromélia deixa claro a rejeição do marido em assumir serviços os quais ele acredita serem meus: *“meu marido disse assim, nossa senhora! Vai ser difícil né, que eles não gostam de cozinhar, lavar, e não gostam mesmo, eu falo com eles que eles são um pouco machistas nesse lado.”* (BROMÉLIA). (31)

A cultura machista que insiste em fazer com que as mulheres pensem – e concordem com uma hierarquia – com a situação em que o homem ocupa o lugar de supremacia; essa cultura insiste na ideia dessa suposta superioridade e com as consequências dessa diferenciação entre homens a quem as oportunidades são garantidas e mulheres a quem as oportunidades são muito mais escassas. Gonçalves (2009, p. 89) afirma que em determinadas culturas “a capacidade das mulheres foi colocada em julgamento, sob alegação que questionavam a capacidade intelectual das mulheres, pelo fato de elas terem o cérebro ‘pouco desenvolvido’”. Além disso, a questão do poder está também em questão: *“Meu esposo, às vezes nós entramos em atrito né? Porque ele acha*

que eu queira, tipo assim, ele acha que homem é homem que tem que mandar na casa, e tudo mais.” (BROMÉLIA). (32)

É um desafio para essas mulheres conviverem com a desigualdade de gênero, onde os papéis são definidos de acordo com o sexo, fruto de uma construção social baseado na crença da superioridade masculina. O padrão estabelecido pela sociedade reforça a crença que a mulher ideal é aquela que cuida apenas do lar. Espera-se que ela obedeça às ordens masculinas, se ocupe apenas os espaços ditos femininos e não ameacem o poder patriarcal do homem. Almeida (2006) e Gonçalves (2009) explicam os desafios que a mulher precisou enfrentar para derrubar as barreiras de desigualdade biológica, dos papéis reservados para homens e mulheres. Este também é o pensamento de Hortênsia:

“Eu não sinto que meu pai me valoriza, e entende isso como uma conquista. Eu acho que eu tivesse casada, meu pai estaria muito orgulhoso de mim do que eu tendo a formação que eu tenho e sendo independente, entendeu? e o fato de eu morar só, e não está casada, as pessoas me cobram isso o tempo todo. Me perguntam porque eu não estou casada, porque eu tenho filhos entendeu?” (HORTÊNSIA) (40)

Hortênsia se sente triste e lamenta, em sua fala, a postura do pai de não valorizar sua formação e não se orgulhar de suas conquistas por meio dos estudos, e principalmente de não concordar com a sua escolha de não se casar, e optar por viver só, assumindo assim sua independência feminina; é nesse contexto que ela ouve do pai dizer que preferia ver a filha casada e não vivendo sozinha. Hortênsia disse que o seu pai fala para ela que, trocaria tudo que ela conquistou através de sua formação no Ensino Superior – como, por exemplo, o estudo, sua casa própria, carro, dois cargos efetivos de professora – por um marido que cuidasse dela.

A jornalista e pesquisadora dos assuntos ligados a mulheres, Eliana Marcolino, em seu livro *Cartas pra elas: uma história de vida*, afirma que:

Existe no inconsciente coletivo um discurso que menospreza a mulher, por exemplo, o trabalho realizado por uma mulher não tem o devido reconhecimento, constrói-se um discurso de que a mulher não trabalha, se ela for trabalhadora doméstica, é comum ouvirmos até das crianças a seguinte frase; a minha mãe não trabalha. Esse é o reflexo do não reconhecimento dos afazeres cotidianos que são extremamente rotineiros e ingratos. (MARCOLINO, 2016, p. 189).

Marcolino (2016) reconhece a importância de dar importância aos assuntos ligados à mulher, posicionar-se criticamente ante esse comportamento social que

considera que apenas o trabalhador que sai de casa e volta com dinheiro deve ser valorizado, descaracterizando – e desconsiderando – o trabalho de uma mulher que executa os afazeres do lar. As mulheres da pesquisa além de professoras, trabalhadoras do campo elas também são donas de casa. Dar ênfase a esses assuntos é importante para a promoção da valorização do trabalho feminino.

Estudos de Rayane Nobre et al (2017, p. 2) “mostram que as mulheres do Vale do Jequitinhonha criam formas de vivência a partir das possibilidades e organização local, tomando decisões e desenvolvendo ações determinantes para melhoria da qualidade de vida.” Diversos fatos mostram a tentativa de resistência por parte das mulheres dessa região, que buscam meios, formas de sobreviverem em um território, que dão poucas oportunidades para o sexo feminino. Esse estudo também mostrou que as ações das organizações de mulheres na região, mas essas não são suficientes para vencer o preconceito de determinar o lugar melhor para a mulher. Além disso, Nobre et al. (2017, p.2) afirmam que “ainda que subjugadas as normativas conservadoras e restritivas da sociedade local como, por exemplo, de que lugar de mulher é em casa e da lógica mercantil de inserção periférica” as mulheres conseguem vitórias de superação. Essa inserção periférica também pode ser comparada ao conceito considerado anteriormente nesse estudo, isto é, o de excluídos do interior trabalhado por Bourdieu e Champagne (2001).

Os estudos das três mulheres, pesquisadoras: Rayane Silva Nobre, uma estudante do curso de graduação em Bacharelado em Humanidades (BHU) da UFVJM e as outras duas que são as professoras Aline Weber Sulzbacher e Josélia Barroso Queiroz adjuntas da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH), nos cursos de Geografia Licenciatura, de Bacharelado em Humanidades e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Rurais (PPGER) da UFVJM, contribuiu para o enriquecimento dessa pesquisa, que tem como objetivo compreender a experiência territoriais de um grupo de mulheres do Vale do Jequitinhonha que tiveram acesso ao Ensino Superior na LEC/UFVJM no Campus Diamantina. Rayane Nobre et al. (2017, p. 2) esclarecem que os espaços que a mulher do Vale tem ocupado: “As mulheres têm ocupado espaços proeminentes nas sociedades do Vale do Jequitinhonha. Não somente espaços de trabalho, mas espaços políticos, de fala, de condução de organizações da sociedade civil”. Ainda é tímida essa inserção feminina nas esferas sociais, principalmente na ocupação de cargos políticos. Isso é resultado das poucas oportunidades que são dadas às mulheres.

Elas assumem posições políticas, como lideranças sociais, e trazem para o palco a implantação de projetos alternativos, com outros olhares para o desenvolvimento das suas comunidades. Esses processos foram possíveis também, a partir de políticas públicas, principalmente educacionais que criaram condições para que estes sujeitos sociais assumissem seu papel político no processo de transformação da realidade social. (NOBRE, 2017, p. 2).

Essa participação da mulher do Vale ainda é tímida, pois em diversos setores sociais – os cargos de chefia nas universidades, na política, por exemplo – são dominados e controlados por homens. A estatística mostra que a participação das mulheres é menor que a dos homens nestes setores, e que elas não chegam a nem se candidatar por baixa autoestima. Segundo Patrícia Brasil este “cenário é atribuído por um desinteresse tido por natural das mulheres pela política, quando, de fato, pudemos concluir que as barreiras ao ingresso da mulher [...] são de fundo cultural e decorrentes do próprio poder hierárquico dominante.” (BRASIL, 2016, p. 223).

Tendo presente o mundo da política, Margarida fala com tom de voz que expressa a sua decepção com a mesma segundo as palavras dela; sua desistência ocorreu antes mesmo de concorrer às eleições em 2012: *“Eu me candidatei em 2012, só que eu desisti da política, aí eu vou tentar te explicar porque, quando eu entrei pra política eu enxergo diferente da politicagem.”* (42) A sua expressão deixa evidências de preconceito quanto a mulher ocupando cargos políticos. Isso é comum, em pleno século XXI, onde leis diversas foram criadas em prol dos direitos da mulher, inclusive as cotas partidárias em favor da participação na política.

Nos últimos anos ocorreu um aumento de mulheres na vida política institucional brasileira, mas as dificuldades e os preconceitos não se extinguiram. Um exemplo foi a presidenta eleita em 2010, que foi reeleita em 2014, o que representou uma grande conquista (BRASIL, 2016). Apesar disso, ela sofreu um processo de impeachment/golpe e muitos alegaram a discriminação por ela ser mulher e muitos discursos da sociedade demonstraram isso. Em diversos locais fizeram adesivos sobre questões sexuais, fatos que nunca haviam sendo feito em homens (FREIRE, 2016). Além disso, ocorreram inúmeros comentários na grande mídia sobre este fato, alegando que por ser mulher ela seria fraca.

O caso da presidenta Dilma revela o preconceito contra a mulher na política, que infelizmente não chegou a concluir o seu segundo mandato, ocorrendo o processo de impeachment; isso de uma certa forma desacelerou todo esse processo de entrada de mulheres na política. Na primeira eleição da presidenta Dilma Rousseff, ela teve o mandato dela, ou seja, estava em ascensão. Então era comum ver em todas as Câmaras,

em todos segmentos que a temática da mulher estava ocupando esses espaços (CHAVES, 2017, p. 113)

Afinal, além de serem poucas, as mulheres na política foram e são, constantemente, submetidas a estereótipos de gênero convencionais, justamente por ocuparem cargos que, por uma visão política historicamente constituída, ou são pensados como destinados aos homens, 50 ou não são tidos como de direito também das mulheres. (CHAVES, 2017, p.113).

Visando à diminuição desses entraves à participação feminina na política foi aprovada Lei n. 9.100 de 29 de setembro de 1995. Segundo Marlise Matos (2010), essa lei garantiu pelo menos 20% do gênero feminino nas chapas das candidaturas dos partidos políticos. Dois anos mais tarde, em 1997, a cota foi ampliada para 30% com a publicação da Lei 9.504 (MATOS, 2010, p. 64). Entretanto essa lei não foi suficiente, uma ilusão, pois mesmo o Brasil tendo na presidência da República a primeira presidenta eleita, a disparidade na democracia deu prosseguimento, no que diz respeito a disputas e representação na política entre homens e mulheres.

As mulheres participantes deste estudo possuem características de um território de pluralidades, com elementos importantes para a formação da identidade cultural de sujeitos do campo. Este lugar possui memória de muitas lutas em prol de sua emancipação, de experiências que denunciam as marcas de sofrimento feminino em uma região onde a mulher está em desigualdade aos homens. A pesquisa de Cláudia Nichnig (2016, p. 30) contribui para os estudos relacionados à mulher e esclarece a “importância do movimento feminista no enfrentamento da violência contra a mulher, que faz parte no cotidiano feminino nas diferentes classes sociais”. Por dedução, pode-se dizer que quanto mais se estuda sobre os assuntos ligados à mulher, mais se desenvolvem mecanismos de defesa dos seus direitos, e conseqüentemente, a violência de uma forma direta e indireta, tem possibilidades de ser combatida.

Cláudia Nichnig explica que nesse comportamento social é comum procurar ignorar a violência contra a mulher, fingindo que não vê a realidade das estatísticas que crescem a cada 15 segundos. Segundo a estudiosa dos assuntos ligados à mulher, essa situação só poderá ser amenizada se mais estudos feministas surgirem para o “desmascarando o comportamento social engendrado na cabeça da maioria dos homens que acreditam serem superiores as mulheres” (2016, p. 30). A situação da mulher é algo que chama atenção no tocante à desigualdade de gênero em que esta é submetida. Os crimes de que estas são vítimas, além dos preconceitos, das violências estão a requerer

uma discussão teórica tendo em vista uma realidade que não mais é aceitável em pleno século XXI. Carmen Rial e Miriam Rossi em seus estudos chamam a atenção para o processo de “silenciamento” das vozes e ações das mulheres na história, como se elas nunca tivessem feito nada.

[...] também na Antiguidade havia outro tipo de situação para as mulheres, pois nos transmitem uma história com a exclusão de mulheres. Isto não é assim, pois, quando se pode pesquisar historicamente, aparecem muitas mulheres que parecem inviabilizadas, silenciadas, desconhecidas, ignoradas. Então, parece que não tinha nunca existido. E se gera esse efeito de começar sempre de novo, sempre do zero, porque antes não havia. E isso é falso, houve muitas, nós não sabemos que existiram porque nos transmitem uma história sem elas. Então, um dos objetivos foi mostrar que elas existem e tratar de gerar uma recuperação das vozes históricas das mulheres, além de fazer teoria atual, sobretudo na teoria ética e política como mais urgente. (RIAL; GROSSI, 2009, p. 721).

A quebra desse padrão estabelecido pela sociedade, são traços de não aceitação do discurso machista que acredita que o ideal da mulher é ser “do lar”, alienada e passível de controle e em condições de aceitar o que lhe chega no ambiente doméstico numa atitude de subalterna. Espera-se que ela obedeça às ordens masculinas, ocupem apenas os espaços ditos “femininos”, para que não ameacem o poder patriarcal do homem.

No entanto, o que se vê ao longo da história são as muitas lutas travadas na busca da igualdade e justiça de gênero, dentre as quais está busca pela escolarização, pela qualificação profissional e acesso ao Ensino Superior. A questão que direcionou nosso estudo pode ser representada pela seguinte interrogação: O que significou para um grupo de mulheres do Vale do Jequitinhonha tal experiência de acesso ao ensino superior?

Neste sentido, agora pretendemos compreender o que representou para um grupo de mulheres residentes em região vulnerável, o acesso ao Ensino Superior? O que mudou na vida delas? Como foi tal experiência? A inclusão no sistema de Ensino Superior representou outras inclusões? Quais?

Esta experiência representou também exclusões? Quais?

Fugindo do modelo rígido da dualidade representada pela ideia de que o acesso ao Ensino Superior possa ter sido boa ou ruim, buscaremos compreender o processo dialético e dinâmico marcado pelas experiências constitutivas destas mulheres que foram privadas, em outros momentos da vida, de ter acesso ao Ensino Superior, o que foi, por meio de uma política pública ter a oportunidade na vida adulta e com inserção no mercado de trabalho, acessar o Ensino Superior.

4.7 DIFICULDADES: OS ANTECEDENTES ESCOLARES

No contexto social em que as mulheres da pesquisa vivem no Vale do Jequitinhonha, foi feita a pergunta em qual o momento em que elas pensaram em desistir do curso superior. Como foi realçado acima, essas entrevistadas tenham tido muitas dificuldades em vários aspectos. Analisando suas falas, surgiram palavras-chaves tais como: trauma, angústia, baixa autoestima, insegurança, motivação, timidez, violência, doença, dentre outras que foram elencadas e expostas no quadro na metodologia de análise dos dados.

Nadir Zago (2006) chama a atenção de que “já se tornou senso comum a afirmação de que as políticas públicas voltadas para a educação básica não têm contribuído para garantir um ensino de qualidade”. Isso corresponde à realidade, mesmo dando o desconto em vista das dificuldades apresentadas pelas mulheres da pesquisa, pode-se afirmar que a qualidade do ensino básico que elas acessaram foi incipiente, com déficits, de carências aparente, que não deram a elas condições de facilidade nas disciplinas do curso superior.

Ainda nos anos 1960, Aparecida Gouveia já fazia uma crítica à Educação Básica, que segundo ela seria a entrada na universalização do Ensino Superior. Entretanto, não surtira o efeito almejado: “qualquer tentativa de democratização do Ensino Superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário.” (GOUVEIA, 1968, p. 232). Quatro décadas depois, essa conclusão se revela ainda atual.

Todas as quatro mulheres relataram dificuldades com as disciplinas, durante a Licenciatura em Educação do Campo, sejam elas em inglês, em química, sejam pelo fato de não terem cursado um Ensino Básico de contextualizado. Algo que não se pode deixar de lado é o fato de terem feito cursos fora na idade própria, onde diversas outras atividades concorrem para o consumo do tempo e energias. Alguns aspectos psicológicos como a timidez, a insegurança, a baixa autoestima – consequência dos traumas – que essas mulheres carregam ao longo de suas trajetórias de vida, pode ter influenciado em seu desempenho. Assim, elas apresentaram estas respostas à questão: “Você teve alguma dificuldade nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação do Campo?”.

“Nas disciplinas o que mais me, assim que eu achei um problema, que chegou uma época que eu falei, nossa quando dividiu as turmas, os de Linguagem foi pra Linguagem, e os de Ciências foi pras Ciências, é, eu não me, apesar de eu querer muito aprender, na hora de estudar o inglês, eu achei muito difícil, né, e o professor era aquele professor assim que exigia, ele queria que

passasse , né, ele não compreendia a realidade, a distância de onde a gente veio.” (BROMÉLIA). (33)

“Era difícil. Era o conhecimento específico da área da linguagem, o conhecimento ele é muito amplo, tem que dedicar. O inglês mesmo acho que foi a disciplina mais difícil que eu tive. Assim, teve momento de eu chorar na sala, perdi nota por questão de eu chorar e não conseguir. Porque eu não tive oportunidade de estudar igual aos outros alunos que estavam ali. Eu fiz a quarta série, meu pai me tirou da escola, aí surgiu a escola família em 1990, aí eu voltei pra fazer na época o quinto ao oitavo ano, né?” (CAMÉLIA). (13)

“Tive, eu tive muita dificuldade em química, porque quando entrou nas outras não, mas quando entrou nas específicas, a dificuldade foi muito grande. Porque como eu falei com você eu não concluí o ensino médio regular, então eu não vi nada do ensino médio. Fazuleide me apresentou o ENEM, quando a gente tem uma pessoa na escola que não vê só ela né? é amiga da família, a gente consegue abrir novos horizontes.” (MARGARIDA). (43)

“Eu pensei em desistir, uma das coisas que me fez pensar em desistir foi justamente pela questão, das coisas que eu sofri lá atrás. Eu carrego um trauma que até hoje eu não consegui vencer, eu já passei por psicólogos, já comecei, já parei, já parei de novo [risos] estou com vontade de começar de novo entendeu? Eu tenho uma dificuldade enorme de falar em público. Eu até uma psicóloga que eu passei com ela uma vez, na sala de aula isso não existe, com os meus alunos é tranquilo. Agora se é uma reunião de pais eu já fico mais nervosa, se é uma apresentação na escola eu fico extremamente nervosa. Então quando eu cheguei na faculdade, que aí né? era ehh... aquela parte das humanas, seminário, muito debate, muita discussão lá na frente, eu quis desistir. Porque que eu tenho esse trauma? Porque na minha época ehh... vindo de onde eu vim, eu não sei se isso aconteceu comigo, só comigo, se aconteceu com as outras pessoas e elas não percebiam, se eu sou mais sensível, mas eu não senti acolhida nas escolas daqui.” (HORTÊNSIA). (41)

Os depoimentos das participantes enquanto estudantes revelam claramente que as dificuldades durante a formação superior são provenientes de um histórico de exclusão social – de autoexclusão – de “práticas brandas ou dissimuladas de exclusão” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 3). As licenciandas, que tiveram uma escolarização rural, têm um passado de lacunas nas matérias básicas, que foram empecilhos na formação universitária; tiveram problemas no aprendizado em determinadas disciplinas como no inglês e em química. Neste sentido Nadir Zago (2006) afirma que:

Os efeitos dessa exclusão do conhecimento aparecem com toda a força na escolha do curso, e faz-se sentir igualmente quando o estudante ingressa no

ensino superior, sobretudo nas primeiras fases do curso. Muito expressiva é a síntese feita por esta estudante de agronomia. De origem rural, teve dificuldades nos primeiros semestres do curso, conforme relata, pelas lacunas de sua formação nas matérias básicas. Ela resume essa relação entre o passado escolar e as exigências da formação atual com a seguinte metáfora: “É a mesma coisa que pegar um filme pela metade, não tem como entender inteiro”. (ZAGO, 2006, p. 232).

Neste mesmo tema, Zago (2006) chama atenção para “metáfora que resume a relação entre o passado entre o presente, de um estudante de agronomia de origem rural, que teve dificuldades no primeiro semestre do curso.” Quando ele compara a sua situação da entrada na universidade, como uma lacuna na sua formação nas matérias básicas, seria o mesmo que pegar o filme pela metade e não terá como entendê-lo por inteiro. Essa é a expressão de quem sente na pele, a exclusão educacional, ou como “práticas brandas ou dissimuladas de exclusão” citadas por Bourdieu e Champagne acima.

“Pra fazer o quinto ano, eu parei novamente, de estudar, aí eu comecei a trabalhar, aí exigiram que eu tivesse segundo grau, aí eu fui fazer o segundo grau no EJA, Caminho da Cidadania, aí eu fiz o EJA o segundo grau, o segundo grau não ficou tão aprofundado pra mim, não é igual você fazer em três anos. Eu fiz o Ensino Médio em um ano e meio. E aí isso dificultou mais essa questão pra mim do conhecimento de inglês, eu tinha muita dificuldade, eu tinha vergonha de pronunciar as palavras de inglês certas com o professor e com os outros alunos. Isso me travou bastante, tive bastante dificuldade com isso, eu não tive a base.” (CAMÉLIA). (14)

Isso concorda com a conclusão de Nadir Zago (2006, p. 232) segundo a qual “um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes em questão reside na qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade.” Apesar de as políticas educacionais do Governo ampliar o número de vagas nos níveis fundamental e médio, isso não foi o suficiente para erradicar os problemas relacionados à qualidade no ensino.

As histórias da vida educacional das mulheres participantes da pesquisa demonstram a luta que elas travaram para se escolarizarem no idade correta; como não o fizeram pelo menos conseguirem fazer programas como EJA, Caminho da Cidadania, ENEM para não ficarem sem concluírem o Ensino Fundamental e Médio. Podemos concluir com as palavras de Zago: “Elementos constitutivos de cada uma das trajetórias analisadas não teriam possibilitado um percurso mais longo de escolarização se não houvesse a mobilização do estudante.” (ZAGO, 2006, p. 232).

Como observa Romualdo Oliveira (2000) no que tange à escolarização:

Em breve, todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino. (OLIVEIRA, 2000, p. 92).

Ana Maria Teixeira (2017, p. 39) explica que “os desafios de enfrentar as várias lógicas de exclusão e, por que não dizer, o estereótipo de estudante de escola pública, ou seja, aquele que não domina inteiramente conhecimentos básicos”; esse aluno deve se desdobrar diante das fragilidades e lacunas ao longo da Educação Básica. As participantes da pesquisa chegaram à universidade com fragilidades, advindas da escolarização precária e fragmentada; tiveram que se esforçar muito mais do que os outros alunos, para conseguir permanecer no curso, ou seja, “aqueles que vivem nas pequenas cidades do interior do Estado, onde a oferta pública de educação nem sempre ocorre nos mesmos moldes daqueles praticados na capital” (TEIXEIRA, 2017, p. 39).

Um fato que precisa ser considerado, é que “nos últimos 10 anos, uma discussão tem sido recorrente no ambiente acadêmico: a chegada às universidades públicas brasileiras de setores sociais antes excluídos”. As políticas públicas que deram a essas mulheres a oportunidade de ingressarem na universidade, comprovam que, “a universidade pública não podia continuar ignorando os milhões de brasileiros pobres que reivindicavam passagem para o que é um direito de todos: a Educação Superior.” (TEIXEIRA, 2017, p. 39).

4.8 IDENTIFICAÇÃO COM O CURSO: MOTIVAÇÃO *VERSUS* SAUDADE DA FAMÍLIA

O fato de as participantes ficarem distante de sua família, gerava sentimentos descritos por elas como: angústia, ansiedade, preocupação, saudade, tristeza por ficarem quarenta dias em Diamantina, a 270 km de distância de sua comunidade. Somem-se a isso: os finais de ano, quinze dias em julho e isso durante quatro anos. Em alguns dos depoimentos emocionados, elas narram o sofrimento de estarem em uma cidade grande em relação à realidade das mulheres camponesas. Além disso, não tinham amigos ou parentes, ou seja, se sentiam angustiadas com a essa situação. Quanto à questão: “Quais as dificuldades encontradas no deslocamento de 270km, da cidade de Virgem da Lapa até a cidade de Diamantina, onde está localizada a UFVJM?” elas responderam:

“As dificuldades pessoalmente foi a distância da família, né, ficar longe dos filhos quatro semanas, né, acaba afetando agente um pouco até psicologicamente, né, tanto que lá na faculdade tinha sessões com psicólogo, pra gente né, as vezes afetava até demais, né. Assim o clima de lá frio, chuvoso, e o nosso clima aqui é quente também eu estranhei.” (BROMÉLIA). (20)

“Sim foi difícil, porque passei todas as responsabilidades todas para eles, a filha mais velha falava que estava sobrecarregada, cuidar de casa não é fácil no dia a dia. Nossa eu ficava muito preocupada, está longe da família um mês, devido as condições, Diamantina fica longe, devido as condições agente vinha uma vez cá, mas assim é muito angustiante ficar longe da família, acontece alguma coisa queremos estar perto, e a gente fica um pouco apreensiva, tem que ser forte, muitos desistiram. No terceiro módulo mesmo a turma era de vinte e poucos alunos, no terceiro módulo, nós tivemos muita desistência.” (CAMÉLIA). (15)

“Sim, eu tive...[choro], como a minha filha, ela tem problema neurológico, então tem momento que ela era muito agressiva, e já aconteceu de eu estar lá na universidade em Diamantina, e me ligarem, porque foi gente na minha casa pra matá-la, né? eu deixei de muitas vezes de comprar alguma coisa, talvez algum caderno que eu precisava, porque aquele dinheiro da bolsa me servia pra mandar pra ela, porque ela usava medicamento.

E o meu maior problema era, que eu ficava quarenta dias em diamantina e eu não vinha aqui na minha casa durante esses quarenta dias. Aí as pessoas me perguntavam, você não vem por que? Eu não vinha porque eu tinha certeza que se eu viesse eu não voltaria. Porque os problemas que eu deixava aqui eram maiores que os que eu deixava lá.” [choro] (MARGARIDA). (44)

“Eu perdi meus rins né? [...] Eu fui pra hemodiálise quando eu estava fazendo o curso, tinha uns seis meses. Eu não quis largar né? o pessoal falava larga, só que eu não queria largar minha vida, que eu estava com trinta anos. Você imagina com trinta anos, você está sentindo produtiva, com toda força pra produzir, e aí falam para, e você vai parar de trabalhar, parar de estudar.” (HORTÊNSIA). (42)

As participantes relatam as dificuldades que enfrentaram nesse deslocamento de 270 km para ter o acesso superior na UFVJM/DIAMNTINA, onde permaneciam por lá quarenta dias, na moradia estudantil. Isso fazia parte da política institucional da universidade federal, que disponibiliza este espaço aos estudantes que não possuem condições, em especial os alunos da Licenciatura em Educação do Campo. As quatro mulheres tiveram dificuldades nessa etapa, como a distância da família e a adaptação na cidade de Diamantina. Porém duas delas – destacam-se as falas de Margarida e de Hortênsia – pelo fato de elas terem enfrentado não só o desgaste da distância e

permanência longe de casa, mas a ênfase aqui vai para os desafios com a saúde tanto da entrevistada, como de Margarida e da sua filha. Hortênsia nesse período de curso passou por tratamento de hemodiálise, e transplante dos rins. Quanto à Margarida, o seu problema de depressão que refletiu também na saúde física, não bastasse, teve que enfrentar o medo de deixar a sua filha portadora de problemas neurológicos que corria risco de vida, ficando sozinha na comunidade onde moram.

“E aí quando eu cheguei na faculdade, no primeiro dia eu queria desistir, porque eu estava deixando pra trás uma filha com problema, uma casa, e minha filha tinha que ficar sozinha, né? eu tinha que correr o risco de deixá-la sozinha, passar por transtorno todo. O primeiro período todo sofrido, chorando, ia pra sala de aula chorando e voltava da sala de aula chorando, procurando não ligar o celular pra não receber notícia ruim e aí eu venci o primeiro período.” (MARGARIDA). (54)

“Aí eu fiz transplante em outubro eu fiquei com medo porque, passou novembro, dezembro era faculdade né? aí eu fui pra faculdade normalmente, fiz normal, mas eu tive muita ajuda dos meus colegas que levavam, passavam tudo pra mim e dos professores que me deixaram fazer, o que foi trabalhado em sala de aula, eles me deixaram fazer em casa né? final de semana e aí eu entregava.” (HORTÊNSIA). (43)

Os dados apresentados revelam que essas duas mulheres experimentaram uma carga de sentimentos que as levou a pensarem em desistir do curso. A angústia, o medo, a insegurança, a saudade, a baixa autoestima e a tristeza eram alguns dos vários sentimentos, que as fizeram pensar em parar com os estudos na LEC. Não obstante tudo isso, as quatro mulheres tiveram motivos para dar continuidade nos estudos e superar todos esses problemas relatados nas entrevistas. Esses vão desde a influência de amigos que as incentivaram a não desistir, até a identificação com a proposta da Licenciatura em Educação do Campo, uma modalidade inovadora, fundamentada nos valores da cultura campesina.

“Aí eu falei nossa, mas eu já vim até aqui, deixei minha família, minha família, tá acreditando em mim, né, eu os larguei lá, deixei eles lá e me dediquei a isso. Eu lembrei de amigos, as meninas que já tinham passado por isso, Dalva que falava, não é assim mesmo, você consegue, pode ir, né, e aí chegou no final do semestre eu consegui né, eu persisti.” (BROMÉLIA). (34)

“Sim, mas quando eu comecei a fazer o curso eu via a diferença na Educação do Campo, os olhares são voltados, não só pras pessoas do campo, a gente começa a pensar diferente quando você vai pra uma escola, você vai com

outros olhares, não só na escola, mas pra sociedade, aí me deu mais vontade de continuar no curso.” (CAMÉLIA). (17)

“Quando eu venci o primeiro período, eu voltei de Diamantina, eu falei com a minha amiga Fazuleide, eu não volto pra faculdade, eu não aguento e aí ela brincava comigo, se você não voltar, eu não falo mais com você né? e eu prezo demais a amizade desta pessoa, porque eu a conheço a mais de 25 anos, e ela esteve nos meus piores momentos e nos meus melhores momentos e aí eu falava assim: poxa eu vou perder a amizade dela por não voltar pra faculdade, então vou arriscar mais uma vez. Mais uma vez eu fui, mais uma vez eu venci.” (MARGARIDA). (55)

“Sim, senti vontade de desistir, não por causa da doença, mas pelo trauma, da dificuldade de falar em público, esses traumas que eu trazia deee [...] de coisas de escola mesmo, eu achava assim que eu não ia dar conta, que aquilo não era pra mim, até hoje eu ainda me pergunto se eu estou no lugar certo, quando eu ainda me deparo com essa dificuldade de estar na frente, de me expressar em determinados lugares, em público eu ainda fico me perguntando.” (HORTÊNCIA). (44)

A afirmação de Nadir Zago segunda a qual as “políticas públicas voltadas para Educação Básica não tem contribuído para garantir um ensino de qualidade” (ZAGO, 2006) tem alguma base de verdade: esse histórico pouco competitivo da pouca chance aos estudantes oriundos da escola pública, e no fim, possuem menos condições de acesso e permanência no Ensino Superior. As participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de acessar ao Ensino Superior por vias de políticas públicas do PROCAMPO/LEC, isso permitiu que elas tivessem a possibilidade de concorrer a partir de um vestibular com um Edital específico para os moradores ou professores de escolas do campo.

O Ensino Superior representa para essas mulheres uma oportunidade no mercado de trabalho que cada vez é mais exigente e competitivo, e assim “ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo”, entretanto, avaliando as suas condições objetivas (GRINON; GRUEL, 1999, p.183).

É amplamente conhecida a tese de que “quanto mais importantes os recursos (econômicos e simbólicos) dos pais, mais os filhos terão chances de acesso ao Ensino Superior e em cursos mais seletivos, mais orientados para diplomas prestigiosos e empregos com melhor remuneração.” (GRINON; GRUEL, 1999, p. 183). As entrevistadas vêm de um histórico de luta pela terra, pela sobrevivência, e não teriam chances de ingressarem em uma universidade em cursos convencionais, nem poderiam disputarem vagas com alunos que tiveram oportunidades de terem uma base escolar com maior abrangência de conteúdo. Além disso, a questão da faixa etária, a distância da

universidade, tudo isso são fatores que contribuíram para que elas tivessem desafios na trajetória do acesso ao ensino superior.

Desse modo, falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade e que representam menor risco de exclusão. (ZAGO, 2006, p. 232).

Um dos maiores problemas que enfrentam as estudantes em questão reside na qualidade do Ensino Público; se o ingresso no Ensino Superior representa para esse grupo de estudantes uma vitória, um outro desafio será certamente, garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. E isso nos remete a curiosidade epistêmica de buscar conhecer se o curso realizado pelas mulheres no vale do Jequitinhonha foi de fato o curso que desejavam fazer ou se fizeram por ter sido a única oportunidade de acesso à formação superior.

Esta afirmativa do alto grau de concorrência no vestibular se aplicaria também a formação destas mulheres? Os saberes construídos permitiram superar a reconhecida fragilidade da formação da educação básica em comunidades periféricas e rurais?

Segundo Sílvia Silva (2012, p.12) “a democratização do ensino público, no Brasil, continua a ser um desafio político, social e educacional.” Porém a política do PROCAMPO é uma maneira que o Governo Lula encontrou de sanar essa lacuna histórica, com o povo do campo, com os “excluídos do interior”, conforme o conceito criado por Bourdieu e Champagne (2001, p.4).

4.9 EXPECTATIVA

As entrevistadas também falaram dos sonhos para o futuro, quando foi questionada durante a entrevista: “o que você almejava com a formação na LEC?”. Elas responderam prontamente o que almejavam. Apesar do contexto socioeconômico do território onde estão inseridas, isso não impediu que elas tivessem projetos audaciosos, como por exemplo até um Mestrado. Bromélia e Camélia fizeram projetos voltados para moradores do campo e na valorização da cultura campesina e foram aceitas no programa de bolsa de um Mestrado da UFVJM/DIAMANTINA. Elas se dizem esperançosas na

experiência que terão no Mestrado, de desenvolverem mecanismos que as possibilitem, ajudar as suas comunidades quilombolas.

Margarida e Hortênsia almejam diferentes rumos, como por exemplo: Política, Associações de Mulheres, Projetos de Teatros e Bibliotecas Públicas que atendam a uma clientela de baixo prestígio social. Elas esboçaram entusiasmo, animação em sonhar promover projetos que contribuam para a comunidade onde moram.

Margarida fala com intrepidez sobre a capacidade que sempre teve de cobrar os seus direitos como cidadã, porém depois do acesso ao Ensino Superior, ela sentiu ainda mais segura em questionar as autoridades políticas, e disse que teve vários confrontos com prefeitos, em favor dos direitos da saúde de sua falecida mãe. Ela se orgulha em ter a coragem de buscar os direitos dela e de outros moradores da comunidade, em especial as mulheres:

“A nossa Associação passa por preconceito por ser formada de mulheres.”

“E quando eu fui pro curso superior, eu simplesmente descobri que eu não estava errada e que eu poderia buscar muito mais dos meus direitos, e aí eu não busco só pra mim, eu busco pra minha família, eu busco pra minha comunidade. Eu fui presidente da Associação por dois mandatos, hoje eu sou só secretária, briguei muito porque a nossa associação é formada só por mulheres, e tem que ser mulheres na luta, porque a gente já passou por todos os preconceitos. A nossa Associação passa por preconceito por ser formada de mulheres.” (MARGARIDA). (56)

Margarida narra seu histórico de luta comunitária em favor da justiça e da igualdade; ela é uma figura pública, bastante conhecida na comunidade. *“Sou uma pessoa pública, não é só porque eu sou professora, eu sou alguém que se eu tiver que subir no palanque e discutir com quem for, eu vou brigar com quem for, por quem eu acho que tenha direito.” (57)* Ela sabe de sua importância na comunidade, com os seus alunos, e que tem o poder de transmitir os conhecimentos que ela construiu durante a sua formação na LEC/UFVJM. Durante a sua fala, Margarida não escondeu que se sente no dever de executar o projetos importantes no desenvolvimento de sua comunidade, e de principalmente inspirar, incentivar as mulheres, seus alunos a exercerem a cidadania.

A entrevistada Bromélia assumiu cargos de liderança na comunidade, na Igreja, na Associação de Bairro, liderança de um projeto quilombola na comunidade onde ela tem uma terra. Ela expressa um entusiasmo e coragem para desenvolver projetos para ajudar a sua comunidade e contribuir para a melhoria do seu território.

“Sou catequista na nossa Igreja Católica, participo da Associação do bairro, tenho um sítio na comunidade quilombola Cardoso, onde a gente tá tentando né, tentando alavancar a comunidade que tá meio assim também, de tanto sofrimento, cada morador com suas vivências, sua desilusão, e a gente tentando reerguer aquela comunidade né, então, aí eu falo com as meninas assim que a gente pode né, a gente tem que dar o melhor da gente, porque nós somos fortes, e juntas nós somos mais, né, quando junta quatro mulheres a gente vai longe né, a imaginação, nossa eu posso isso né?” (BROMÉLIA). (35)

Camélia além da sua participação do coral Banzo, onde ela e outras mulheres da comunidade participam, ela também possui ideias das mulheres dessa comunidade quilombola, confeccionarem bonecas de pano, com características afrodescendentes, com o objetivo de angariar recursos para a associação de mulheres. E quando foi perguntada se ocupa cargo na sua comunidade depois da LEC, ela respondeu: *“Não, porque meu esposo já ocupa, ele é o presidente da Associação da nossa comunidade, que é reconhecida como Quilombola.” (16)* Ela disse que o seu esposo é o presidente pela segunda vez, por isso ela ainda não se candidatou par ao cargo. *“Mas agora estou participando de reuniões na comunidade, participo de um coral que tem que foi aberto pra atender todo o público, né? (17) Da idade de cinco anos acima até os idosos.” (Camélia conta a sua participação no coral com muito entusiasmo, e salienta também sobre a importância do seu trabalho na comunidade, orientando as mulheres sobre os seus direitos.*

“Agente vê hoje que nós mulheres somos muito lesadas no nosso direito né Andréia? Por exemplo uma pessoa que adoecer e não conhece os seus direitos, se for uma doença mais grave, talvez não saiba cobrar seus direitos na secretaria de saúde ou até mesmo mais acima, por exemplo aqui na secretaria de saúde de Virgem da Lapa, somos muito lesados nos nossos direitos Eu busco orientar as pessoas nessa área. Na questão da educação também oriento os pais a cobrarem os direitos dos seus filhos na escola.” (CAMÉLIA). (18)

Camélia assumiu um papel sociocultural em sua comunidade, tanto no coral, como na Associação comunitária, orientando o público que precisa de informação sobre os direitos de cidadãos, camponeses e quilombolas. Assumiu ser uma militante em favor dos direitos da mulher que segundo ela são lesados no município que é responsável por sua comunidade rural. Ela ainda faz uma crítica sobre os direitos da mulher que são negados e procura realizar um trabalho social com a comunidade onde mora, e sente muito útil.

Hortênsia se emociona quando diz que: “*eu não queria ser uma mulher de outro lugar não. Eu quero ser essa mulher do Vale do Jequitinhonha.*” (45) E apesar de carregar muitos traumas que marcaram sua vida e a machucam diariamente, ela se orgulha de sua história. Ela se apresenta como uma mulher que ama a sua profissão e trabalha na tentativa de combater as discriminações, preconceitos sociais, com alunos com quem convive diariamente.

“Eu queria ter uma outra história no sentido, que eu tivesse tido alguém que visse o que eu estava passando lá atrás, que tivesse me ajudado a superar isso lá atrás, que eu não precisasse ter trazido pra minha vida adulta, essas coisas que eu tenho, que eu tenho medo enorme de não superar. Mas eu não queria que minha história fosse outra não, eu não queria ter nascido numa família rica, que eu tivesse tudo de mão beijada.” (HORTÊNSIA). (46)

Margarida fala do seu sonho de continuar os estudos: “*eu tenho plano de no ano que vem fazer uma segunda faculdade.*” (57) Esse desejo de Margarida é algo que ela acredita estar longe de sua realidade, mas não impede que ela sonhe: “*mas eu não vou desistir, que é ser engenheira mecânica.*”(58) Ela diz gostar de desafios e que também poderia fazer outro curso: “*Outro sonho é a psicologia, eu decidi abrir mão da Engenharia, porque eu quero trabalhar a psicologia da educação.*” (59) Margarida sente bem com a atividade de professora e se relacionar com alunos jovens apresentam dificuldades psicológicas e que chamam atenção dela, enquanto seres humanos. A fala dela confirma o interesse pela educação, em ensinar o que aprendeu na LEC, e principalmente na sua experiência de vida: “*eu me apaixonei pela educação, quero mostrar pro aluno que estou lá pra ajudá-lo e não pra puni-lo*”. (60)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse estudo procuramos apresentar como as mulheres que possuem dificuldades de acessar o Ensino Superior – limites estes que são barreiras impostas a elas – e com isto devem lidar com um esforço maior do que o sexo masculino. Um destaque para mulheres pobres, negras e camponesas – que possuem maiores dificuldades de entrada e permanência no Ensino Superior – notadamente as que fazem parte de uma região de altos índices de vulnerabilidade social é o seu empenho em superar todos os obstáculos. Isto advém como resultado de uma história de exploração da mão de obra escrava pelos grandes latifundiários da região, chamados de coronéis que utilizavam da força do trabalho dos moradores pobres, muitos deles negros, pardos, que foram excluídos na divisão de terras, do direito pelo tão sonhado chão.

Essa realidade que é comum nas regiões rurais do Brasil, também fez parte da formação histórica da região do Vale do Jequitinhonha, que se forma em uma estrutura de dominação, e de exclusão social. A essa população negado o direito à terra e de uma vida com igualdade de oportunidades, que configura em vários problemas socioeconômicos, que acarretou em um estigma de miserabilidade. Recurso esse que foi utilizado por muitos políticos da região, como forma de obterem recursos do governo federal, para se autopromoverem na política regional. Essa baixa autoestima pessoal e pobreza, corroborou durante décadas para a promoção de muitos políticos, que tiraram proveito dessa construção da ideia de uma “Vale da Miséria”, algo que causa comoção nacional, que reforça os pedidos de políticas públicas para essa região.

O território do Vale do Jequitinhonha, que é caracterizada por uma geografia que não colabora com chuvas nas estações corretas, algo que dificulta ainda mais a vida dos moradores, principalmente os da área rural. Esses camponeses dependem exclusivamente da agricultura de subsistência, precisam recorrer a recursos do governo federal, para sobreviverem. Não bastasse a exploração da mão de obra, a escravização dessa população que impossibilitou a esses o acesso à terra, além disso a estiagem por longos períodos no ano, secas que castigam o “sertão de Minas” (ROSA, 2001)

As mulheres que participaram dessa pesquisa precisaram dedicar-se a um número de tarefas, o que fez com que suas vidas se tornassem em uma verdadeira maratona diária, no percurso de seus estudos desde a sua entrada na universidade. Tendo, com isto, que se desdobrar em “várias mulheres”: esposa, mãe, professora, universitária; na realidade uma prática de malabarismos, para que de fato pudessem conciliar os seus afazeres com a LEC e acima de tudo, mostrar competência em tudo o que realizavam. O que a sociedade espera e cobra da mulher é que ela não falhe em nenhuma de suas realizações, isso inclui a tarefa

do cuidado com os filhos, onde a responsabilidade de educar é destinada a figura da “mãe”. Se por algumas vezes isso não ocorre da maneira esperada pelo padrão social; então a mulher é condenada, ela é culpada por não cumprir com o seu papel social que foi idealizado somente para a figura feminina.

A consequência disso para a mulher são vários problemas de saúde, desde físicos até psicológicos, adoecimento causado pelo fator culpa, por se julgarem fracas, incompetentes, incapazes de serem esposas presentes, boas mães, profissionais competentes e bem sucedidas, e ainda, uma universitária dedicada e destacável. Essa cobrança social provoca na mulher ansiedade, desilusão quando essa não se considera suficiente capaz para ser essa mulher idealizada, fruto da criação de uma representação social do papel da mulher. A mulher estereotipada sofre com essa pressão, de não poder dar conta de ser essa “supermulher”, e acaba por se frustrar na busca por sua ascensão social.

Os resultados dos dados obtidos nas entrevistas das quatro mulheres demonstram uma série de fatores que estão atrelados ao fato da inserção da mulher no Ensino Superior. Nos depoimentos delas, todas tiveram que passar por um acompanhamento psicológico, seja pelos traumas que carregam, ou por não darem conta da culpa que sentiam em ter que se ausentarem de suas famílias. E ainda que duas delas dissessem “tudo bem”, porque seus esposos e filhos cuidaram de todas as tarefas domésticas, que eles digeriram as demandas da casa enquanto elas não estavam presentes. Fica evidente que eles não se sentiam confortáveis com a saída dessas mulheres para uma distância considerável de suas casas, para acessar a universidade.

Segundo os resultados dessa pesquisa, isso não foi um empecilho ao seu sucesso, mas foi uma das causas do sofrimento emocional delas, inclusive de uma das entrevistadas que é solteira, se sentir mal, por estar longe dos pais, receosa de que algo ruim pudesse acontecer com eles. Mesmo não tendo marido e filhos, ela se sentia responsável pelos pais. Somente uma delas teve que enfrentar uma situação mais dramática com a filha que possui doença neurológica, e dependente vinte e quatro horas de seu monitoramento.

As mulheres participantes atribuíram um significado ao acesso ao ensino superior que tiveram, pela política pública do PROCAMPO, na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM): foi como uma vitória, uma libertação, um empoderamento. Essas foram palavras utilizadas por elas durante suas falas. Essa formação da Licenciatura em Educação do Campo permitiu-lhes compreender as suas

origens e seus direitos enquanto mulheres camponesas e além disso, vítimas de preconceito social. Ao falarem do curso, elas se sentem satisfeitas e se identificaram com LEC, que contribuiu para o desenvolvimento delas, como licenciadas, e também como seres humanos. Essa modalidade de Licenciatura vai além de propor conhecimentos técnicos e metódicos, transcende na metodologia dos professores, das disciplinas, ela adota uma estratégia de associar os conhecimentos científicos e os saberes do campo trazidos pelos estudantes.

Dentre as mudanças, que aconteceram na vida das mulheres está o fato de que elas passaram a assumir seu “lugar de fala” na comunidade onde vivem; e apesar de algumas barreiras como os traumas, elas apresentaram segurança ao dizer que o acesso ao Ensino Superior as libertou de amarras. Isso apesar das crenças que carregavam, de que elas seriam frágeis, incapazes de ocupar espaços de destaque na sociedade e ascenderem socialmente através do seu trabalho. O reconhecimento que elas passaram a ter na sociedade é de mulheres fortes, que conseguiram ter uma formação superior, numa universidade pública e também, de galgar postos de trabalhos, como professoras do Ensino Público em Minas Gerais.

Elas realizam ações que despertam nas outras pessoas da comunidade o interesse em seguir os passos delas, como por exemplo: os filhos, os alunos, as mulheres que fazem parte do convívio delas. Pois elas não deixaram de contribuir para a sociedade, devolvendo os saberes adquiridos na LEC, nas novas territorialidades advindas do contexto acadêmico que elas passaram a frequentar, durante quatro anos. Como resultado desta caminhada e luta, duas delas foram selecionadas no Programa de Mestrado da UFVJM/DIAMANTINA. Firmando assim a proposta do PROCAMPO, de abrir oportunidades para os moradores do campo, de abrir Edital que dão a esses sujeitos condições de não só obter uma formação superior, mas também de atuarem como professores. Além disso, abrir uma perspectiva de poderem ter uma formação continuada, de acessar um mestrado e doutorado. Algo que parecia distante da realidade dos camponeses, torna-se agora, nos novos tempos, algo necessário para o desenvolvimento de pesquisas que são importantes para o desenvolvimento socioeconômico do território do Vale do Jequitinhonha.

Espera-se que esta pesquisa contribua para que o projeto PROCAMPO, seja ampliado e estendido a um maior grupo de moradores do campo e professores que apresentam a necessidade do acesso ao Ensino Superior numa universidade pública. Almeja-se que esse trabalho possa trazer uma reflexão dos assuntos ligados à mulher, em

todos os aspectos, sociais, econômicos, culturais. E que novos projetos pensados com o objetivo de propiciar à classe feminina mecanismos de desenvolvimento, que corroborem para a sua emancipação, ascensão, empoderamento. A participação como alunas da LEC-UFVJM, instituída pela política do PROCAMPO, foi uma experiência imprescindível para essas quatro mulheres, alcançassem mudanças significativas, que se fundiram em multiterritorialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina. A cognição social e a construção da relação educador-bebê na creche. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 42-48, 2006.

ALMEIDA, R. R.; ARAÚJO Jr, C. A. F. O Uso de Dispositivos Móveis no Contexto Educativo: Análise de Teses e Dissertações Nacionais. **Revista Tempos e Espaços Em**

Educação, São Cristóvão (SE), v. 6, n. 11, p. 25-36, jan./dez. 2013. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2538>> Acesso em: 20 mar. 2020.

ALUNO da rede pública foge do vestibular. Folha de S. Paulo, São Paulo, 18 ago. 2002. Caderno Cotidiano, p. C3.

AMARAL, S. C.de Souza; MELLO, M.P. Políticas públicas de Acesso ao Ensino Superior: Avançando na Análise da Política de Cotas com a Utilização do EEM/SISU NA UENF. **InterSciencePlace**, Campos dos Goytacazes, v. 1, n. 25, p. 34-60, abr./jun. 2013.

AMORIM, Marina Alves. Introdução. In: AMORIM, Marina Alves (Org.). **Mulheres do Campo de Minas Gerais**: trajetórias de vida, de luta e de trabalho com a terra. Belo horizonte: Fundação João Pinheiro, 2017. p. 25-36.

AMORIM, Marina Alves (Org.). **Mulheres do Campo de Minas Gerais**: trajetórias de vida, de luta e de trabalho com a terra. Belo horizonte: Fundação João Pinheiro, 2017. Disponível em: < https://issuu.com/fundacaojoaopinheiro/docs/fjp_mulheresdo-campo > Acesso em: 16 mar. 2020.

ANALFABETISMO cai no Brasil. **Agência Brasil**, 2019. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68> > Acesso em: 20 abr. 2020.

ANDRADE, M. M. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós Graduação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANSANI, Carolina Vanetti. **Educação do Campo no Vale do Jequitinhonha**: um olhar sobre o PROCAMPO. 2016. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009.

ARAÚJO, Regina. Do sertão aos pampas: o território da literatura nacional no século XX. **Terra Brasilis**, Rio de Janeiro, v. 3-4, n. 4-5, p. 45-66, 2002-2003.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque; SOUZA, José Paulo de; DALLAGNELO, Eloise Helena Livramento; CARIO, Silvio Antônio Ferraz. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**,

Piracicaba, v. 51, n. 4, p. 745-764, out/dez. 2013[2014].

BARBOSA, Mariana Michel. A inclusão e a diversidade no ensino superior. **Educação e Mudança**, Anápolis, n. 9/10, p. 15-29, jan./dez. 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição Revista e Atualizada. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo; MELLO, Guimar Namó de. O Acesso da Mulher ao Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 15. p. 47-77, 1975. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1813/-1786> > Acesso em: 12 fev. 2020.

BATISTA, Aline Cleide; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; CANEN, Ana. Em busca de um diálogo entre Plano Nacional de Educação (PNE), formação de professores e multi/ interculturalismo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 253–267, abr./jun. 2013. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000200005> > Acesso em: 16 mar. 2020.

BEZERRA, Tereza Olinda Caminha; GURGEL, Cláudio. A Política pública de Cotas em Universidade, Desempenho Acadêmico e Inclusão Social. **Sustainable Business International Journal**, n. 09, online (1-22), ago. 2011. Disponível em; < <https://periodicos.uff.br/sbijournal/article/view/10187/7076> > Acesso em 12 mar. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOLSA Família. Caixa Econômica Federal. 2020. Disponível em: < <http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx> > Acesso em> 20 jan. 2020.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDHAL, Zeny. (Org.) **Geografia Cultural: uma antologia**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. v. 1. p. 279-303.

BORI, Carolina M.; DURHAM, Eunice R. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: INEP, 2000.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre; ACCARDO, A.; BALAZS, G.; BEAUD, S.; BOURDIEU, E; BOURGOIS, P.; BROCOLICCHI, S.; CHAMPAGNE, P.; CHRISIN, R.; GRANGUER, J.-P.; GARCIA, S.; RENOIR, R.; OEUVRARD, F.; PIALOUX, M.; PINTO, L.; SAYAD, A.; SOULIÉ, C.; WACQUANT, L. (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 481-486.

BRAGA, Mauro Mendes. **Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década [estudo de caso na UFMG]**. Disponível em: <[http:// www.cres2008.org/upload/.../Mauro%20Mendes%20Braga.doc](http://www.cres2008.org/upload/.../Mauro%20Mendes%20Braga.doc)>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL, (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 1991.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. 15. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010. (Atualizada até a Emenda Constitucional n° 62/2009).

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010a. Brasília: IBGE, 2010b.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostragem domiciliar**. Online. Brasília: IBGE, 2008.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostragem domiciliar**. Online. Brasília: IBGE, 2009.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostragem domiciliar**. Online. Brasília: IBGE, 2015.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa nacional por amostragem domiciliar**. Online. Brasília: IBGE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: censo da educação superior de 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2010b, Online. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>> Acesso em: 19 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Edital de Seleção**. Brasília: MEC, 2012. Online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acessos em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico: censo da educação superior de 2012**. Brasília: INEP/MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf> Acesso em: 2 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Online. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>> Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **O poder legislativo municipal no Brasil**: papel institucional, desafios e perspectivas. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Projeto de Lei do Executivo. **Projeto de Lei nº 3.627, de 28 de abril de 2004**. Institui Sistema Especial de Reservas de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/-arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Subsecretaria de Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 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. Brasília: 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>> Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL, Patrícia Cristina. **O gênero da política brasileira**: questões de igualdade no Senado Federal. 2016. 254 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito Público e Econômico, Curso de Mestrado em Direito Político e Econômico, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; CALAZANS, Maria Julieta Costa. (Org.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da escola**: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CARDOSO, Bárbara Françoise; OLIVEIRA, Thiago José Arruda de; SILVA, Monica Aparecida da Rocha. Eletrificação Rural e Desenvolvimento Regional: uma Análise do Programa Luz para Todos. **Desenvolvimento em Questão**, Ijuí, v. 11, n. 22, p. 117-138, jan./abr. 2013.

CARDOSO, Laís Santos de Magalhães; QUEIROZ, Ana Carolina Lanza; Pena, João Luiz; MACHADO-COELHO, George Luiz Lins; HELLER, Leo. Aranãs do médio Jequitinhonha: aspectos socioeconômicos, demográficos e sanitários de uma população indígena desaldeada. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 12, p. 3859-3870, 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. Trabalho apresentado na In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - ANPED, 28. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 10 fev. 2020.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. A Educação Superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 4414-429, set./dez, 2007.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAVES, Adller Moreira. Mulheres na política legislativa: literatura, discurso e prática. **Revista Foco**, Vila Velha, v.10, n.3, p. 106 -124, ago./dez. 2017.

CLAVAL, Paul. A contribuição francesa ao desenvolvimento da abordagem cultural na geografia. In: CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Introdução à geografia cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 147-166.

_____. A evolução recente da Geografia. **Geosul**. Florianópolis, v. 18, p. 35, p. 7-25, jan./jun. 2003.

_____. Uma ou algumas abordagens culturais na geografia humanista. In: SERPA, A.(Org.). **Espaços Cultural: vivências, imaginações e representações**. Salvador: UFBA, 2008. p. 13-29.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua Escola. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do Campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre: EST Edições; Campo Morão: FECILCAM, 2008. p. 19.

COSTA, Vânia Aparecida. **Práticas de leitura em uma sala de aula do assentamento: Educação do Campo em construção**. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P.S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade. Direito à Diferença. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DAY, Vivian Peres; TELLES, Lisieux Elaine de Borba; ZORATTO, Pedro Henrique; AZAMBUJA, Maria Regina Fay; MACHADO, Denise Arlete; SILVEIRA, Marisa Braz

Silveira; DEBIAGGI, Moema; REIS, Maria da Graça; CARDOSO, Rogério Göettert; BLANK, Paulo. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 25, sup. 1, p. 9-21, abr. 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da Inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out. dez. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Editorial. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.18, n. 3, p. 513-517, nov. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação, Campinas**, v.18, n.1, p.107-126, 2013.

DURHAM, Eunice Ribeiro. Família e reprodução humana. In: CHAUI, Marilena; CARDOSO, Ruth; CÉLIA, Maria (Org.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.v. 3, p. 13-33.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma agrária e educação do campo no governo Lula. **Campoterritório: Revista de Geografia Agrária**, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago., 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004, p. 32-53.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Fernanda. Uma breve reflexão sobre memes políticos, humor e conversação cotidiana informal. **Em Debate**, Belo Horizonte, v. 8, n. 6, p. 34-40, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000a.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Educação e Esperança. In: _____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. p. 51-53. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/11.-Pedagogia-da-Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 2 fev. 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf> Acesso em: 12 mar. 2020.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 25. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: FIGUEREIDO, E. (Org.) **Ações afirmativas na Educação Superior**: políticas de inclusão ou exclusão? Salvador: UEFS Editora, 2011. p. 17-24.

FUGIMOTO, Sergio Kinya. **A Universalização do Serviço de Energia Elétrica Acesso e Uso Contínuo**. 2005. 289 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, Walnice. O mago do verbo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 343-351, jan./jun. 2002.

GIAMPIETRO, Ulisses; RACY, José Caio. Viabilidade econômica da energia solar nas áreas rurais do Nordeste brasileiro. **Jovens Pesquisadores – Mackenzie**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 209-220, 2004. Disponível em: <https://mac.arq.br/wp-content/uploads/-2016/03/viabilidade-economicaenergia-solar-areas-rurais-nordeste-brasileiro.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o Caráter de Desigualdade do Acesso e da Permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan./abr. 2006.

GÓIS, João Bosco. Quando Raça Conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n. 3, p. 743-768, set./dez. 2008.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra**. Online. 2012. Disponível em:< <https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/> Acesso em: 22 fev. 2020.

GOMES, Nadirlene Pereira; ERDMANN, Alocoque Lorenzini; GOMES, Nadjane Rebouças; MONTEIRO, Deise da Silva; SANTOS, Raiane Moreira dos; COUTO, Telmara Menezes. Apoio à mulher em situação de violência conjugal. **Saúde Pública**, São Paulo, online, fev. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.org/article/-rsap/2015.v17n6/823-835/>> Acesso em: 12 jan. 2020.

GONÇALVES, Josiane Peres. **O perfil profissional e representações de bem-estar docente e gênero em homens que tiveram carreiras bem-sucedidas no magistério**. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOUVEIA, Aparecida J. Democratização do ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 50, n. 122, p. 232-244, out./dez. 1968.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GROSSI, Patrícia Krieger. Violência contra a mulher: Implicações para os profissionais de saúde. In: LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Esterman; WALDOW, Vera Regina. (Org.) **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 133-149.

GUIMARÃES, Alexandre Queiroz. Planejamento, desenvolvimento territorial e as diretrizes para o desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha. **Revista Espinhaço**, Diamantina, v. 6. n. 2, p. 2-14, 2017.

HAAS, Cecília Maria. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HAAS, Cecília Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 92, n. 235, p. 836-863, dez. 2012.

HAESBAERT, Rogério. A desterritorialização: Entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORREA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: Conceitos e temas**. 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 165-206.

_____. A multiterritorialidade do mundo e o exemplo da Al Qaeda. **Terra Livre**, São Paulo, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2002.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10. 2005. São Paulo. **Anais Eletrônicos**. São Paulo: USP/AGB, p. 6.774-6.792, 2005. Disponível em: <<http://ucbweb2.castelobranco.br.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. **Identidades Territoriais**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFF, 1999.

_____. O fim dos territórios ou novas territorialidades? In: MOITA LOPES, Luiz

Paulo; BASTOS, Liliana Cabral. (Org.). **Identidades**: Recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 29-52. Disponível em: <<http://gips.usuarios.rdc.puc-rio.br/identidades.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **O território e a Nova des- territorialização do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

_____. **O Mito da desterritorialização**. Do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 2004.

_____. Precarização, reclusão e “exclusão” territorial. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 23, p. 35-51, 2004.

_____. Território e multiterritorialidade: um debate. **Geographia**, Niterói, v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

HAESBAERT, Rogério; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc: - Espaço, Tempo e Crítica**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

HOBSBAWM, Eric. **Os trabalhadores**: estudos sobre a história do operariado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A Quem Interessa a Educação dos Trabalhadores do Campo? Uma análise do Campo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 83-100 jul./dez. 2015.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug (Org.). **Família brasileira**: a base de tudo. São Paulo: Cortez, 1998.

KASHANI, Javad H.; ALLAN, Wesley D. **The impact of family violence on children and adolescents**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1986.

LAMBERT, Jacques. **Os dois Brasis**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1967.

LEFEBVRE, Henri. **De lo rural a lo urbano**. Barcelona: Península, 1971.

_____. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula**: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. 2004. UFRJ/CLACSO-LPP-UERJ. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/popup/Reforma_universit_-governo_-LULA.htm> Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 171-177, abr. 2007.

- LEITE, Ana Carolina Gonçalves. **A Modernização do Vale do Jequitinhonha mineiro e o processo de formação do trabalhador “bóia-fria” em suas condições regionais de mobilização do trabalho.** 2010. 337 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofias, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 20, n. 52, p. 61-104, out./dez. 1953.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 102-132, jul./dez. 1995.
- MACDOWELL, C. S.; **Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero.** São Paulo: Edusp, 2005.
- MAGNANI, Luiz Henrique; CASTRO, Carlos Henrique Silva de; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Da política pública de educação do campo à prática acadêmica para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 58-76, jan./abr. 2018.
- MARANDOLA JR, Eduardo. Geograficidade e espacialidade na literatura. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508, 2003.
- MARANDOLA Jr., Eduardo; OLIVEIRA, Livia de. Geografia e Literatura: Tramas do Solo e da Mente. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n. 3, p. 487-508. set./dez. 2009.
- MARCOLINO, Eliana; DULCE, Gil. **Cartas pra elas: uma história de vida.** Porto Velho: Mil Palavras, 2016.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARQUES. W. Brasil, Terra de Contrastes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 749-771, nov. 2014.
- MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil.** São Paulo: Pioneira, 1975.
- _____. **O cativo da terra.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2013. Disponível em: < <http://www.suelourbano.org/wp-content/uploads/2017/09/O-Cativo-da-Terra-Jos%C3%A9-de-Souza-Martins-1.pdf> > Acesso em: 12 jan. 2020.
- _____. **Os camponeses e a política no Brasil.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.
- MATOS MARTINS, Paulo Emilio; MOURA, Leandro Souza; IMASATO, Takiohi. Coronelismo: um Referente Anacrônico no Espaço Organizacional Brasileiro Contemporâneo? **Organização e Sociedade**, Salvador, v.18, n.58, p. 389-402, jul./set. 2011.

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

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

_____. Apresentação. In: AMORIM, Marina Alves (Org.). **Mulheres do Campo de Minas Gerais**: trajetórias de vida, de luta e de trabalho com a terra. Belo horizonte: Fundação João Pinheiro, 2017. p. 17-24. Disponível em: < https://issuu.com/fundacaojoaopinheiro/docs/fjp_mulheresdocampo > Acesso em: 16 mar. 2020.

MCLAREN, Margaret. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016.

MEDEIROS, Arthur S. Antecedentes históricos da luta pela terra no Brasil e o surgimento do MST. Online. **Publica Direito**. Disponível em: <<http://www-publicadireito.com.br/-artigos/?cod=52d5d0f100d9de6a>> Acesso em: 18 jan. 2020.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, online, set./dez. 1991. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300002 > Acesso em: 12 mar. 2020.

MENDES, A. M. Escuta e ressignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho. **SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO**, 2. 2006. **Anais Eletrônicos**. Brasília: SBPOT, 2006. Disponível em: <<http://www.sbpot.org.br/iicbpot/anais.asp> > Acesso em: 18 jan. 2020.

MENDES, Ana Magnólia; FERREIRA, Mário César; CRUZ, Roberto Moraes. O diálogo psicodinâmico, ergonomia, psicometria. In: MENDES, Ana Magnólia (Org.). **Psicodinâmica do Trabalho**: teoria, método, pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 89-110.

MENEZES, Jackeline Pestana; MOURA, Maria Aparecida Vasconcelos; ALBUQUERQUE NETTO, Leônidas; SILVA, Giuliana Fernandes. Perfil Socio-demográfico de Mulheres que Sofreram com a Violência de Gênero no Rio de Janeiro: Subsídios para a Enfermagem. **Cuidado é Fundamental**, Rio de Janeiro, supl. 2, p. 418-422, online 2010. Disponível em: < http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/-963/pdf_165 > Acesso em: 12 fev. 2020.

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (Affirmative Action) no direito norte-americano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MERCADANTE, A. **Discurso do Ministro na cerimônia de lançamento do PRONACAMPO**. Brasília: Palácio do Planalto, 23-03-2012. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hPtdDSqcgk>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

MILL, John Stuart. **Princípio de economia política**: com algumas de suas aplicações à filosofia social, São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. II.

MILLER, Mary Susan. **Feridas invisíveis**: abuso não-físico contra mulheres. São Paulo: Summus, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: HUCITEC. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de Práticas contra-hegemônicas na formação de Educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Editora Autores Associados, 2014. p. 263-290.

_____. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, Monica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>>. Acesso em: 10 out. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu . Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/-2562/1751>>. Acesso em: jul. 2020.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 35-64.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão (Org.). **Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MORAES, Valdirene Manduca de. **A produção da Licenciatura em Educação no Campo no Brasil**: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547–562, 2013. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000300009>> Acesso em: 10 out. 2019.

MOREIRA, V. Grupo de Encontro com mulheres vítimas de violência familiar. **Estudos de psicologia**, v. 4, n. 4, p. 61-78. 1998.

MOTA, Silvana Rodrigues; SILVA, Osvaldo Piedade Pereira da. Violência doméstica e suas consequências psicoemocionais. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, Boa Vista, v. 2, n. 3, p. 104-113, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/casa_de_makunaima/article/view/387/194> Acesso em: 20 mar. 2020.

NEAVE, G. **Educación superior: história y política; estudios comparativos sobre la universidad contemporanea**. Buenos Aires: Gedisa, 2001.

NICHNIG, Claudia Regina. Experiências e práticas jurídicas no combate à violência a partir da Lei Maria da Penha. In: VEIGA, Ana Maria; LISBOA, Teresa Kleba; WOLFF, Cristina Schibe (Org.). **Gênero e violências: diálogos interdisciplinares**. Florianópolis, Edições do Bosque, 2016. p. 27-48.

NOBRE, Rayane Silva; SULZBACHER, Aline Weber; LIMA, Josélia, Barroso Queiroz Lima. Mulheres e Políticas Públicas no Vale do Jequitinhonha. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA - SINGA , 8., 2017. SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. 9., 2017. Curitiba. **Anais Eletrônicos**. Curitiba: SINGA, 2017. Disponível em: < https://singa2017.files.wordpress.com/2017-/12/gt04_1506902165_arquivo_mulheresepoliticaspUBLICASNOVALEDOJEQUITINHONHA.pdf> Acesso em: 20 mar. 2020.

NOGUEIRA, Marialice. No fio da navalha – A (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Marialice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NONATO, Eunice Maria Nazareth. **Educação de Mulheres em Situação Prisional: experiência que vem do Sul, no processo de reinvenção social**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas de; SCHRAIBER, Lilia Blima; HANADA, Heloisa; DUAND, Julia. Atenção integral à saúde de mulheres em situação de violência de gênero – uma alternativa para a atenção primária em saúde. **Ciência da Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, online, jul./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232009000400011> Acesso em: 23 jan. 2019.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002. p. 5-22.

OLIVEIRA, Eleonora Menecucci; BARBOSA, Renata Machin; MOURA, Alexandre Aníbal Valverde de; VON KOSSEL, Karen; MORELLI, Karina; BOTELHO, Luciana

Francisca Fernandes; STOIANOV, Maristela. Atendimento às mulheres vítimas de violência sexual: um estudo qualitativo. **Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 376-382, 2005.

OLIVEIRA, Jussara de Almeida; SILVA, Osvaldo Piedade Pereira. A EJA e o Ensino de História: uma abordagem acerca dos Procedimentos Metodológicos Utilizados em Escolas do Campo no Município do Cantá-RR . **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 109-121, jan. /jun. 2018. Disponível em: < https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/casa_de_makunaima/issue/view/17 > Acesso em: 18jan. 2020.

OLIVEIRA, Marcelo Colares. Análise dos Periódicos Brasileiros de Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, n. 29, p. 68-86, maio/ago. 2002.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório sobre a saúde no mundo Saúde Mental: nova concepção, nova esperança**. Genebra: Office of Publication; World Health Organization, 2001. Disponível em: < https://www.who.int/whr/2001/en/-whr01_djmessage_po.pdf > Acesso em: 20 jan. 2020.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da Inspiração à Implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2006. 29. Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: < <http://www.anped.-org.br/sites/default/files/gt11-1791-int.pdf> > Acesso em: 19 jan. 2020.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior: democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2004.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PENIN, Sônia Teresinha de Souza. A Formação de Professores e a Responsabilidade das Universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001.

PIERUCCI, Lucirleia Alves Moreira; FRANZI, Juliana; LIMA, Josélia Barroso Queiroz. O Contexto Social e Educacional nas Veredas do Vale do Jequitinhonha. **Revista Vozes dos Vales**. v. 7, n. 13, online, 2018. Disponível em: < <http://site.ufvjm.-edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Juliana1103.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756 (Número Especial), out. 2004.

PLANO de desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha. Associação Mineiras de Municípios. Governo do Estado de Minas Gerais. 2017. Disponível em: < <https://portalamm.org.br/governo-lanca-plano-de-desenvolvimento-para-o-vale-do-jequitinhonha/> > Acesso em: 20 jan. 2020.

POMPERMEYER, Raquel de Souza; RODRIGUES, Daniel de Matos; OLIVEIRA, Altamir Fernandes de; SANTOS, Adriano Roberto de Queiroz. Impacto da implantação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM no Município de Teófilo Otoni em referência ao IDH. **Revista Vozes dos Vales**, Diamantina, v. 8, n. 15, online, 2019. Disponível em: < <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/-files/2019/05/Raquel0102.pdf> > Acesso em: 18 jan. 2020.

QUARESMA, Valdete B.; JUREMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v; 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

RAPKIEWCZ, Cleli Elena. Informática: domínio masculino? **Caderno Pagu. Gênero, Tecnologia e Ciência**, Campinas, n.10, p.169-200, 1998.

RIAL, Carmen S. M.; GROSSI, Miriam P. Nem Deus, nem amo, nem marido: uma trajetória do feminismo na Argentina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 03, p. 717-738, set./dez. 2009.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 23-40, 2011.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, João G. **Grande sertão: veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleith; MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Org.). **A mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1994.

_____. Educação e gênero do Brasil. **Projeto História**. São Paulo, v. 11, p. 7-18, 1994. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11411> > Acesso em: 18 fev. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação Formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jaqueline. (Org.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, durante cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO**. Brasília: Palácio do Planalto, 23-03-2012. Disponível em: < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-programa-nacional-de-educacao-no-campo-pronacampo-brasilia-df> > Acesso em: 12 jan. 2019.

RUIZ, João Álvaro. **A Metodologia Científica: Guia para Eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1991.

SAFFIOTI, Heleith. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SALEJ, Ana Paula; SOUZA, Letícia Godinho de; SOUZA, Nícia Raies Moreira de; VALE, Clarice Gonçalves Santos do; VALÉRIO, Thaís de Freitas. Posfácio. In: AMORIM, Marina Alves (Org.). **Mulheres do Campo de Minas Gerais**: trajetórias de vida, de luta e de trabalho com a terra. Belo horizonte: Fundação João Pinheiro, 2018. p. 301-321.

SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: < <http://books.scielo.org/-id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117.pdf> > Acesso em: 18 jan. 2020.

SANFELICE, José Luís. Inclusão educacional no Brasil: Limites e Possibilidades. **Revista de Educação PVC-Campina**, Campinas, n.21, p.29-40, novembro. 2006.

SANT'ANNA, Paulo Afrânio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. PIBID Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015.

SANTOS, Gilmar Ribeiro; RODRIGUES, Silvia Gomes; PALES, Raissa Cota. Educação e desenvolvimento entre as Macrorregiões do Planejamento de Minas Gerais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. 2013. 6. São Luiz. Online. **Anais...** São Luis: Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em: < <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo10-desafiosedimensoescontemporaneasdodesenvolvimentoepoliticaspUBLICAS/pdf/educacaoedesenvolvimentonasmacroeogioesdeplanejamentodeminasgerais.pdf> > Acesso em: 20 jan. 2019.

SANTOS, Júlio Teles dos. Dilemas atuais das políticas para os afro-brasileiros: ação afirmativa no Brasil dos anos 60. In: BACELAR, Jeferson; CARDOSO, Carlos (Org.). **Brasil**: um país de negros? Rio de Janeiro: Pallas, 1999. p. 209-212.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SASSI, Juliana Saraçol. **Educação do Campo e Ensino de Ciências**: a horta escolar interligando saberes. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

SERPA, Ângelo (Org.). **Espaços Culturais**: vivências, imaginações e representações. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

SERPA, Angelo. Cultura de massa versus cultura popular na cidade do espetáculo e da "retradionalização". **Espaço & Cultura**, Rio de Janeiro. n. 22, p.79-96. jan./dez. 2007.

SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: _____ (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Sumus, 2003. p. 17-38.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatris Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, 70-81, 2005.

SILVA, Eliane. SECA antecipada provoca prejuízo de R\$ 23 milhões em MG. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 22 abr. 2001. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u18769.shtml> > Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SILVA, M. G; FERRARI, E. A. Cultura Camponesa, Educação e Agroecologia. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.16, n. 31, 215-236, 2018.

SILVA, Maria do Socorro. Educação do Campo e Desenvolvimento: Uma relação construída ao longo da história. **Contag**. Online, 22 p. 2004. Disponível em: < http://www.-contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_-Sustentavel.pdf > Acesso em: 18 fev. 2020.

SILVA, Silcia Soares da. **Trajetórias de Estudantes da Rede Pública que Ingressam, permanecem e obtém êxito numa universidade pública**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Formação Docente, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SMITH, Adam. **A Riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. 2.

SOARES, Raquel Nascimento; SILVA, Adeildo Cabral; PINHEIRO, José César. Tijolos de Terra Crua Estabilizados com Fibras de Coco Verde: Alternativa para Habilitação de Interesse Social. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL- SOBER. 46. 2008. Rio Branco. **Anais Eletrônicos**. Rio Branco: SOBER, 2008. Disponível em: < http://www.-repositorio.ufc.br/-bitstream/riufc/3765/1/2008_eve_rnsoares.pdf > Acesso em: 20 fev. 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. Fontes para uma reflexão sobre a história do Vale do Jequitinhonha. **Revista Unimontes Científica**. Montes Claros, v. 5, n. 2, online, jul./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/-article/view/-163/155> > Acesso em: 20 fev. 2020.

TEIXEIRA, Ana Maria Freiras. Entre a Escola Pública e a Universidade: Longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sonia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 27-51.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Formação da classe operária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UFVJM - UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Educação do Campo**. Diamantina, MG, 2014. Disponível em: < <http://site.ufvjm.edu.br/lec/projeto-pedagogico/> > Acesso em: 20 jan. 2020.

VANZ, Samile André de Souza; STUMPF, Ida Regina Chittó. Procedimentos e Ferramentas Aplicados aos Estudos Bibliométricos. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 20, n.2, p. 67-75, Maio/Ago. 2010.

VAZ, Geraldo Frances. **O que é que a Dilma tem? Os enquadramentos da presidenta e da mulher Dilma Rousseff na mídia**. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Programa de Pós-graduação em Comunicação Social, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VENDRAMINI, C. R. A. Qual o futuro das Escolas no Campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 49-69, jul./set. 2015.

VIEIRA, Adriane; AMARAL, Grazielle Alves. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Saúde Social**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 403-414, jan. /jun. 2018.< Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000200012> > Acesso em: 15 jan. 2020.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes (Org.). **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, Sonia. O discurso sobre a universidade nos anos 80. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 25, p. 75-87, 1991.

VIGNATTI, Marcilei Andrea Pezenatto; ARAÚJO Paulo Ricardo da Rocha. Pedagogia Ambiental nos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: uma trajetória em construção. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 8, n. 17, p. 227-250, jul./dez. 2006.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso: Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 326-370, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> > Acesso em: 20 mar. 2020.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – APÊNDICE A

- 1- Como é que você soube desse vestibular Licenciatura em Educação do Campo na cidade de Diamantina?
- 2- Você teve alguma dificuldade na prova de seleção?
- 3- Você teve o apoio da família para fazer o vestibular na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri?
- 4- Qual foi o sentimento de conseguir ser aprovada no vestibular?
- 5- Como foi a experiência de participar das primeiras aulas da Licenciatura em Educação do Campo?
- 6- Como foi na adaptação no curso e na UFVJM?
- 7- Você teve alguma dificuldade nas disciplinas do curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 8- Como era o relacionamento com os professores?
- 9- Quais as dificuldades encontradas no deslocamento de 270km, da cidade de Virgem da Lapa até a cidade de Diamantina, onde está localizada a UFVJM?
- 10- Em algum momento você pensou em desistir?
- 11- O que você almejava com essa formação na LEC/UFVJM?
- 12- O que significou para você essa experiência no acesso superior?
- 13- O que mudou na sua vida depois do acesso superior?
- 14- Como você conseguiu arcar com os gastos gerados com esse deslocamento até a UFVJM/CAMPUS Diamantina?
- 15- Você passou a ocupar cargos de liderança na sua comunidade?
- 16- Qual a crítica que você queira fazer a essa política de acesso superior na UFVJM?

APÊNDICE-B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Ensino Superior, Gênero e território

Natureza do Projeto: Pesquisa

Pesquisadora Responsável: Andreia Antunes Araújo Alves

Contato com pesquisadora responsável: Campus Antônio Rodrigues Coelho Rua Israel Pinheiro, 2000 - Bairro Universitário - CEP: 35020-220, Cx. Postal 295, Governador Valadares/MG

Telefone(s): (33) 988262488

Informações à participante:

1) Prezada Senhora,

Estamos realizando uma pesquisa com um grupo de mulheres do Vale do Jequitinhonha que tiveram acesso ao ensino superior em um curso de formação em Licenciatura do Campo, ofertado pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri no período de 2014 e 2015.

2) A pesquisa terá como objetivo geral identificar o que significou para o grupo de mulheres do vale do Jequitinhonha, ter a oportunidade de acesso ao ensino superior, considerando que a região possui características que reforçam a desigualdade entre homens e mulheres.

3) Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações que informam sobre o procedimento:

3.1) A participante não pagará nada para participar.

3.2) Depois serão feitas algumas perguntas. Ao respondê-las, é muito importante que as respostas sejam sinceras. Caso alguma pergunta provoque constrangimento, não será preciso responder, podendo pedir à entrevistadora para passar para a próxima pergunta. Você tem o direito de recusar-se a participar da pesquisa em qualquer momento durante a entrevista, podendo até mesmo, solicitar que seja deletado o registro feito até o momento.

3.3) Sua participação será apenas para fornecer as respostas às perguntas. O tempo previsto para a entrevista é de uma hora.

4) A recusa de participar da pesquisa ou o abandono do procedimento de pesquisa pode se dar em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

5) A participação na pesquisa será como voluntária, não recebendo nenhum

privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários a sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

6) A sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: Os riscos previstos são decorrentes da exposição dos participantes a situações de stress ao serem convidados a narrarem as situações de sua vida pessoal que remetem a memória e experiências vivenciadas que de algum modo possa remeter fortes emoções. A pesquisa será suspensa caso sejam identificadas situações de risco, ou não haja mais interesse em continuar colaborando.

8) Preveem como benefícios da realização dessa pesquisa, contribuir para novas políticas de acesso superior, destinadas a moradores rurais da região do Vale do Jequitinhonha. É importante uma formação específica para sujeitos dos moradores do campo, que valorizem conhecimentos do meio em que vivem, isso poderá contribuir para uma educação do campo de qualidade.

9) Serão garantidos o anonimato e privacidade às participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-las. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes das participantes.

10) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas por meio de resumos, artigos e trabalhos de conclusão de curso. Solicitamos sua autorização para a realização da pesquisa. A Senhora terá total liberdade de pedir novos esclarecimentos a qualquer momento.

Muito obrigada pela atenção!

Confirmando ter sido informada e esclarecida sobre o conteúdo deste termo.

A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu livre consentimento.

Governador Valadares, _____ de _____ de 2020.

Nome do participante:

Assinatura do responsável:

Assinatura do pesquisador responsável

