



Educação, liberdade e o desvelar da educadora do campo na LEDOC-UFNT

Education, Freedom, and the Unveiling of the Rural Educator in LEDOC-UFNT

Ubiratan Francisco de Oliveira
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)
Tocantinópolis, Tocantins, Brasil

Resumo

O uso de oficinas de histórias de vida e cartografia social no processo de formação de educadoras e educadores do campo, com habilitação em artes, tem sido nosso desafio desde a primeira turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Artes, da UFNT (LEDOC-UFNT). Num contexto dialógico e interdisciplinar, as histórias de vida contribuem com o desvelar de identidades coletivas, sobretudo, no caso da Educação do Campo, de identidades que conectam as educandas e educandos de alguma forma à vida dos povos do campo, das águas e das florestas. Este texto é um pequeno resumo dos Capítulos 3 e 4 da Tese de Doutorado em Geografia (IESA-UFG), defendida em 2020, nos quais se encontra o resultado mais detalhado e aprofundado do uso de histórias de vida no processo formativo de educadoras do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; histórias de vida; cartografia social.

Abstract

The use of life history workshops and social cartography in the training of rural educators, with a focus on the arts, has been our challenge since the first group of students in the Degree Program in Rural Education – Arts, at UFNT (LEDOC-UFNT). In a dialogical and interdisciplinary context, life histories contribute to revealing collective identities particularly, in the case of Rural Education, identities that connect students in different ways to the lives of rural peoples, as well as those of the waters and the forests. This text presents a brief summary of Chapters 3 and 4 of the Doctoral Dissertation in Geography (IESA-UFG), defended in 2020, where the results of the use of life histories in the training process of rural educators are explored in greater depth.

Keywords: Rural Education; life histories; social cartography; UFNT.

Introdução

Trazer da tese algumas histórias de vida de educandas da Educação do Campo não foi algo fácil. Afinal, são doze densas histórias de vida. Assim, a dúvida de qual trazer para este artigo foi enorme. Mas buscamos trazer parte da pesquisa que falasse um pouco da educação como práxis para liberdade em processos de desvelamento da consciência de gênero e de classe em mulheres da Educação do Campo na região do Bico do Papagaio - extremo norte do Tocantins. A ideia da pesquisa com histórias de vida e cartografia social surgiu no dia a dia do trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo, da UFNT, e no questionamento sobre a possibilidade ou não de construção de identidades coletivas a partir dos processos educativos. A ideia foi amadurecendo até que na última oficina de Cartografia Social, de 2016, durante as apresentações, a discente C. Souza disse:

Agora as coisas estão se encaixando e estou entendendo por que fizemos a primeira atividade, aquele mapa (mapa mental do lugar onde moram) que achei que não tinha sentido nenhum (risos). Mas agora, professor, eu entendo melhor até os conteúdos das suas aulas, tudo se encaixa.

Logo depois a discente A.C.A Chaves disse:

Essas atividades de Cartografia Social e, também Histórias de Vida, movimentos sociais e questões agrárias, são assim... Elas fazem a gente refletir e valorizar mais quem nós somos. Eu tinha decidido a sair do assentamento, tinha vergonha de dizer que era de lá, mas agora não saio e tenho orgulho da minha história.

Outras falas acompanharam as duas discentes, mas essas foram marcantes para nossa pesquisa. A primeira foi marcante por compreender a interdisciplinaridade do currículo e como um processo educativo de uma disciplina não se fecha nele mesmo; a segunda, por enxergar o papel dos processos pedagógicos na construção de sua identidade e também o caráter interdisciplinar desses processos. Sobre C. Sousa, ela era tímida quando chegou no curso e fez uma excelente exposição ao final dos trabalhos, solicitando a fala por várias vezes na oficina de cartografia social. Ao abrir seu trabalho para os debates, a turma fez essa consideração, que, segundo ela, foi uma superação devido ao processo de aprendizagem na Licenciatura de Educação do Campo em sua vida. A partir dela, e observando outras mulheres, veio a questão

do silenciamento de gênero e como a formação docente pode alterar ou não este comportamento nas mulheres.

Essas experiências nos fizeram crer que o que ocorreu foi um desvelar de mundo que só é capaz de acontecer em processos educativos coletivos. Por isso, escolhemos a disciplina Histórias de Vida e Cartografia Social como objetos de nossas análises. O desvelar-se tem de partir delas, pois suas identidades não podem emergir por uma imposição da universidade, isto é, colonizar e não libertar. Miguel Arroyo, em sua conferência de abertura no VIII FIPEDⁱ, cujo tema era: “Educação para Direitos Humanos, Diversidade, Ética e Cidadania”, interrompe sua fala ao olhar para a faixa com o tema do evento e diz: “vou fazer uma provocação aos organizadores deste evento: pensar educação para direitos humanos, para cidadania é a mesma educação colonizadora, pois acredita que os outros serão humanizados se passar pelos bancos das escolas. Isto é muito grave.” O que Arroyo diz é que, em um processo de educação emancipadora, precisamos substituir o “educar para” pelo “educar com”.

Nessa mesma perspectiva de Paulo Freire: “Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar.” (Freire, 1997, p. 93). Este é o princípio dialógico da educação em Paulo Freire que Miguel Arroyo defende com veemência em suas falas, suas obras e sua práxis pedagógica. Mas como pôr isso em prática? Paulo Freire (2002, p.38) completa:

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo que fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

Assim, nas oficinas de histórias de vida e cartografia social, conceitos como territórios, identidades e campo, trazidos por elas mesmas em suas narrativas, por exemplo, são colocados como conceitos centrais das nossas reflexões. O papel do

docente é de proporcionar a reflexão por meio da problematização entre os conceitos nos conteúdos acadêmicos e estes mesmos conceitos no dia a dia de suas vidas, como e por que eles apareceram em suas histórias de vida e como eles aparecem na trama geopolítica da cartografia social. Então, o que vem a ser uma identidade, um território e o campo para comunidades quilombolas, indígenas e camponesas? O conhecer-se é processo fundamental para o desvelar-se mulher quilombola, indígena ou camponesa, não apenas como “Ser”, mas também como “Estar”. Eu sou sujeito onde? No campo, na aldeia, na cidade, na escola, na universidade, na política, no comércio ou na produção agrícola. É o “Ser no Mundo” que se desvela.

Portanto, defendemos a tese de que a Educação do Campo no Bico do Papagaio, se trabalhada nas concepções pedagógicas de uma educação libertadora, dialética e dialógica, com base na epistemologia da práxis, poderá proporcionar o desvelar-se do ser-estar da mulher educadora do campo e desencadear processos emancipatórios em suas vidas na busca constante do *Ser Mais*.

A Educação do Campo em Movimento e as Cercas do Conhecimento

Quando se inicia um novo ano letivo na universidade, é comum ficarmos naquela expectativa sobre a turma que se inicia. Olhamos aquele conjunto de rostos novos que se apresentam diante de nós. Gosto de chegar mais cedo do que o normal para observar os olhares, a linguagem corporal que se apresenta. Quase dá para enxergar as interrogações que surgem na cabeça de cada um e cada uma sobre o curso e este mundo novo que a universidade oferece a partir daquele momento:

A Educação do Campo, ela me trouxe uma experiência incrível porque até então, antes de eu ir estudar em Tocantinópolis eu não conhecia, não sabia o sentido da educação do campo, antes de fazer essa graduação. (E.M. Brandão – entrevista 5/3/2019).

Assim como E.M. Brandão, muitas discentes chegaram à universidade com um monte de dúvidas a respeito da Licenciatura em Educação do Campo. A universidade ainda é um sonho de difícil acesso, apesar de sua expansão nos últimos anos, principalmente para a população localizada nos sertões do país. Aqui no Bico do Papagaio, predominantemente rural, uma população de maioria negra com presença de quatro quilombos, uma terra indígena e os 144 assentamentos da Reforma Agrária nos dão o tom camponês da produção agrícola e pecuária. Com estas características,

onde esses sujeitos estão no mapa da exclusão social no Brasil? Vejamos. É, pois, uma população rural historicamente maltratada pelo Estado de olho em suas terras; população negra que vive no racismo estrutural da nossa sociedade todas as formas de violência contra ela que estuda menos, ganha menos e trabalha mais; de indígenas desterritorializados há 500 anos e de quilombolas que são o retrato mais fiel das consequências da escravidão à qual homens e mulheres foram submetidos por 388 anos no Brasil.

Por fim, é uma população de assentados e assentadas da Reforma Agrária, que, apesar de ter proporcionado o acesso à terra e à produção de alimentos, ainda faltam subsídios para produção, falta escola do campo e saúde de qualidade. Sendo assim, quando olhamos para a turma, percebemos maioria de mulheres: o que é ser mulher negra, quilombola, indígena e camponesa? Os elementos condicionantes da exclusão social são mais perversos com as mulheres. Mas agora elas estão aqui na universidade, o reduto da ciência e do conhecimento, que, historicamente, é elitista, branca, machista, urbana e, portanto, colonizadora e opressora. A universidade é o retrato da exclusão de muitos e do privilégio de poucos. Então, já é possível imaginar: vai ter choque! Choque de realidades! Choque de saberes, de culturas e de costumes.

Foi um início muito difícil porque estava com vinte anos fora da sala de aula, pra pegar o pique de novo foi luta. E outro agravante era o isolamento, estar em um grupo e não se identificar com ele, porque eu só funciono em grupo, individual pra mim é muito complicado. (E. Silva – Oficina de Histórias de Vida – 4 a 9/9/2017).

No início do curso foi bastante difícil, pois Tocantinópolis fica muito longe de onde eu moro. Não tinha lugar para a gente ficar lá, sem dinheiro para os gastos. O primeiro dia de aula estava muito desanimada, pois não conhecia quase ninguém da minha sala. (G.D. dos Santos – Oficina de Histórias de Vida – 4 a 9/9/2017).

[...] antes da educação do campo eu tinha uma visão fechada de muitas questões, hoje tenho uma visão diferente. (L.S. Lima Sousa – Discente LEDOC – entrevista 3/5/2019).

Mas o que é Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música nessa universidade? Como vamos receber esses sujeitos historicamente “excluídos” na universidade, no campus, no curso de licenciatura?

É preciso recebê-los como sujeitos de suas histórias que acumularam saberes e experiências sobre o mundo onde viveram até agora, assim como Paulo Freire nos

ensinou no acúmulo de suas obras. É preciso respeitá-los e reconhecê-los como vítimas de um processo de violência social que negou vários direitos a esses homens e mulheres, como educação, saúde, moradia, terra, comida, diversão, amor etc. Mas enxergar que estejam ali, diante das circunstâncias às quais chegaram, já é um ato de rebeldia, uma ação revolucionária que exige coragem e disposição para lutar. Estes homens e mulheres sabem dos desafios que terão pela frente. Podem não os conhecer, mas sabem que terão de enfrentá-los. É normal que tenham medo, assim como é normal o espanto, o entusiasmo e a emoção de estar na universidade. Para muitos e muitas, são os primeiros e as primeiras da família a chegar até aqui, não apenas do núcleo familiar da casa, mas entre primos, tios, avós, ou seja, todas as gerações.

É importante também a desconstrução dos processos de dominação/subalternização aos quais foram submetidos por anos e junto com eles construir uma pedagogia de libertação/emancipação (Arroyo, 2014). Não é tarefa fácil, pois exige de nós a desconstrução de muitos preconceitos e atitudes opressoras presentes na nossa formação e prática docente. Como Paulo Freire também nos ensinou, é um processo de libertar-se libertando.

A pedagogia moderna tem participado do pensamento moderno, inclusive de seu caráter abissal e sacrificial na subalternização dos Outros. É constituinte da autoidentidade da escola, da docência, do pensamento pedagógico que se justificam em um modo de pensar os coletivos humanos em linhas radicais. Do lado de cá os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado lá os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. Do lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices. O pensamento pedagógico assume essa dicotomia abissal e se propõe a função de trazer os Outros da inexistência, da ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar para as verdades, o modo de pensar racional, científico. As teorias pedagógicas, as didáticas se pensavam para tirá-los desse abismo, para acompanhá-los em percursos exitosos, para o conhecimento, a verdade, a ciência e a moralidade (Arroyo, 2014, p. 17).

As questões colocadas aqui por Arroyo (2014) são fortes e provocativas e merecem uma atenção redobrada para não ser mal interpretadas por nós. Há uma tendência de combatermos dicotomias criando outras dicotomias e cairmos no mesmo erro que combatemos. Assim, se de um lado acadêmicos das universidades pensam de forma inferiorizante, militantes de movimentos sociais ou ativistas da educação popular, por conta disso, caem no negacionismo da ciência e da academia,

ao mesmo tempo que supervalorizam os saberes e conhecimentos populares. Essas posturas só acirram as dicotomias entre as formas diferentes de saber e não nos leva à superação do problema. Paulo Freire fala dessa dicotomia a partir de sua experiência pedagógica com educação popular junto ao Sesi de Pernambuco:

Posso afirmar que as práticas vividas ao longo daqueles dez anos reforçaram intuições que me tornavam desde a juventude e que viriam sendo confirmadas ao longo de minha experiência profissional. Uma delas: você só trabalha realmente em favor das classes populares se você trabalha com elas, discutindo com respeito seus sonhos, seus desejos, suas frustrações, seus medos, suas alegrias. Isto não significa que o educador-político ou político-educador se acomode ao nível de maior ou menor ingenuidade das classes populares, em dado momento. Isto significa não ser possível esquecer, subestimar, negar as aspirações das classes populares, se a nossa é uma opção progressista. Neste sentido é que trabalham em favor da reação tanto o intelectual que, dizendo-se progressista, menospreza o saber popular, quanto o que, dizendo-se igualmente progressista, fica, porém, girando em torno do saber popular, sem buscar superá-lo. (Freire, 2001, p. 42).

Não que não existam credices, tabus, inverdades presentes nos saberes populares. Sim, existem. Eles são fenômenos sociais e como tais se reproduzem nas escolas e universidades, mas não se manifestam apenas nos excluídos, nos subalternizados. Como diz Arroyo (2014), são fenômenos presentes em todas as classes sociais. No entanto, o problema é fazer desses fenômenos instrumentos de inferiorização destes sujeitos, de desqualificação deles por trazerem isso com eles, “de menosprezar o saber popular”, como diz Paulo Freire (2001). São atitudes pedagógicas opressoras que certamente provocarão a evasão desses sujeitos da universidade. Por outro lado, se dizer progressista, mas se colocar como aquele ou aquela que compreende a realidade social desses sujeitos e que irá tirá-los da ignorância por meio dos seus ensinamentos, também é um equívoco autoritário porque, nesse processo, existem nossas contradições, nossa formação opressora, nosso machismo, nosso racismo, nosso elitismo pequeno burguês que precisa ser desconstruído junto com a desconstrução da educação opressora vivida pelos discentes. Por isso, a educação libertadora é dialética e dialógica:

Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. Poder-se-á dizer, e não tem sido poucas as vezes que temos escutado: Como é possível pôr o educador e educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de que aprende do educador?

Tais indagações, no fundo, objeções, não podem esconder os preconceitos de quem as faz. Partem sempre dos que se julgam possuidores do saber frente a educandos considerados como ignorantes absolutos. De quem, por equívoco, erro ou ideologia, vê na educação dialógica e comunicativa uma ameaça. Ameaça, na melhor das hipóteses, a seu falso saber. (Freire, 1983, p. 53).

A educação dialógica não desmerece o conhecimento científico do docente, muito menos de sua condição de coordenador do processo de aprendizagem. É ele que terá de problematizar as realidades expressas nos saberes dos discentes, estimulando a reflexão e a crítica. Nesse momento, ele também se coloca como aprendiz porque os mundos ali presentes são uma novidade para ele, pois são os mundos de seus e de suas discentes. Então, temos de questionar: como produzir conhecimento científico a partir do que temos em sala de aula? Que epistemologias nos permitirão a produção do conhecimento científico com a diversidade de saberes que nos são apresentados por esses sujeitos? Reforçando o pensamento pedagógico dialógico de Paulo Freire, Arroyo (2014) afirma que a educação de dominação/subalternização só será desconstruída por uma educação de libertação/emancipação se neste processo de desconstrução o educador se colocar na condição de **fazer com**. E, concluindo, diz:

[...] Paulo não inventa metodologias pra educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para capitar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. Onde Paulo capta ou aprende que os jovens trabalhadores e os camponeses são sujeitos pedagógicos? Estando atento a suas presenças e a seus movimentos sociais e culturais, a suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade roubada. (Arroyo, 2014, p. 27).

Segundo Paulo Freire, a situação opressora que gera a desumanização dos sujeitos só pode ser superada a partir do momento que esses sujeitos passarem a ter consciência de sua condição de sujeitos e não de coisas, o que se faz por um reconhecimento crítico.

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.

No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser

mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge os que oprimem e os oprimidos, não vai caber, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados só pelo motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais de todos. (Freire, 2019, p. 46).

Podemos considerar que a atitude de enfrentar um processo seletivo, muitas vezes realizado após muitos anos de vida escolar ociosa, de encarar o medo da prova e sonhar com a universidade já é o início da luta em busca do **ser mais** que Paulo Freire nos diz. Portanto, se o sistema capitalista que gera as desigualdades lhes impõe condições para não estarem na universidade, estar aqui já é um ato de rebeldia, um ato revolucionário na busca de ser mais. Sobre o sentido de *Ser Mais*, duas de nossas egressas relatam o que sentiram após a passagem pela LEDOC:

Descubro uma capacidade de escrever que era desconhecida, fui ao grupo de pesquisa, produzi alguns trabalhos acadêmicos. Já participei de congressos internacional e nacional e posso afirmar que mudei para melhor, me conhecendo... a minha história. E cada vez mais consciente que, sendo mulher, agricultora, mãe, entre tantas outras, posso ser Professora, Educadora, aquilo que sempre quis ter: o gosto da liberdade em minha vida. (Luciana Nunes – Oficina de História de Vida – 4 a 9/9/2017).

E hoje eu posso dizer que sem o curso eu não saberia fazer isso. Por que até entrar no curso eu não sabia, realmente, mas depois do curso eu percebi que eu posso ver as coisas com um outro olhar diferente, com uma percepção diferente. Eu posso ouvir e posso falar, também. Contar a história de vida da minha vida, da minha comunidade, do lugar aonde eu moro e eu posso dizer que tudo mudou radicalmente pra melhor e sem o curso eu não seria nada, não seria ninguém, porque eu não teria descoberto tudo que eu sou e tudo que eu posso ser e posso fazer. (I.M. Brandão – entrevista 5/3/2019).

Ao educador e à educadora lhes cabe compreender que há uma geografia de saberes em cada turma que se inicia na Licenciatura em Educação do Campo de Tocantinópolis. É, pois, uma geografia que expressa a diversidade de mundos territoriais presentes no modo de ser e existir de cada educando e educanda, uma cartografia ontológica de homens e mulheres que se formarão educadores e educadoras do campo.

Educação e Emancipação: práxis para liberdade

Paulo Freire, em sua trajetória pedagógica, defendia que ninguém é capaz de se libertar da opressão sem se descobrir a si mesmo, sem o desvelar do ser que é no mundo e na história. Para ele, é preciso compreender nossa história, revisitando-a

constantemente em processos de análises críticas da nossa trajetória de vida. De onde eu venho? Onde estou? E, com isso, poder traçar nossos caminhos sem a “prescrição” de seus itinerários, quase sempre realizada por aqueles que oprimem. Sermos sujeitos de nossa história é o primeiro passo para a liberdade. No entanto, Paulo Freire nos ensina que não basta descobrir-se quem é no mundo, visto ser necessário saber com quem estamos e com quem viemos. Quem são nossos pares? São aqueles e aquelas semelhantes na história e no contexto social que nos cerca. Logo, devemos compreender nossa condição de classe social e que ninguém se liberta sozinho se esta libertação não se fizer presente nos outros. O mundo que nos aprisiona utiliza a cultura do individualismo como corrente e a ignorância como cadeado e, por isso, ele odeia o conhecimento, a solidariedade e o altruísmo.

Como somos tempo e espaço, a história e a geografia são saberes essenciais da condição humana. A capacidade humana é diminuída quando não somos sujeitos da nossa história e da nossa geografia, uma vez que a desterritorialização não nos tira apenas a terra, mas dilacera a história. Nesse sentido, histórias de vida e cartografia social dizem respeito ao ser e estar das pessoas no tempo e no espaço. Mas não basta apenas construirmos este conhecimento de nós mesmos por meio da história e da geografia se esse conhecimento não estimular a ação política de transformar a realidade. Então, o que somos e onde estamos no mundo? Qual o nosso lugar de fala e de ação na sociedade e no sistema produtivo? É o tempo e o espaço da ontologia. Assim, história de vida e cartografia social podem contribuir para a construção da consciência territorial necessária para pôr em prática mudanças que cabem em nossas ações cotidianas, principalmente se nessas ações estiverem as práticas educativas. Ter consciência disso é o início para o despertar da liberdade.

Se, por um lado, as mulheres avançam mais nos estudos do que os homens, como afirmam Rua e Abramovay (2000), por outro, os obstáculos impostos a elas pela cultura machista ainda são grandes desafios a serem superados em suas trajetórias escolares. Os avanços nos estudos são importantes para desencadear processos emancipatórios, mas, isoladamente, fora da totalidade concreta da situação das mulheres na sociedade, não são suficientes para superar o machismo estrutural da sociedade contemporânea.

O casamento e o trabalho aparecem como um impedimento para dar continuidade ao processo de escolarização, tanto para as alunas de Agronomia, tanto para as da Pedagogia, sendo que esta apresenta um percentual maior de mulheres e de casadas. Com o casamento, alguns maridos não permitem que as esposas deem continuidade aos estudos ou quando permitam não ficam com as crianças para que elas possam ir à escola, fazendo com que elas, abandonem os estudos. As mulheres ainda estão sujeitas às ordens do marido ou companheiro, reafirmando a força da família patriarcal no meio rural. (Silva, 2009, p. 102).

Em segundo lugar no motivo de interromper os estudos aparece a distância das escolas, fato tem fortes relações com a segurança das mulheres, medo da violência e tempo perdido, cansaço com relação ao acúmulo de tarefas domésticas em casa. A jornada dupla de trabalho é outro motivo que faz muitas mulheres abandonarem os estudos ou proporcionar desgaste no relacionamento a partir do momento em que a mulher passa a questionar o companheiro sobre seu comportamento.

Eu acordava cedo, preparava o café da manhã, ia deixar o meu marido na roça do pai dele pra trabalhar e ia pra casa da minha mãe trabalhar também, 17h voltava e entrava em 8km de estrada de chão pra pegar ele de volta pra irmos pra casa, chegando em casa eu ia arrumar a casa, lavar louças e fazer a janta e ele quase nunca me ajudava. (I.R. da Silva – Oficinas de Histórias de Vida – 4 a 9/9/2017).

O machismo se manifesta de várias formas. Se, às vezes, ele não aparecer na forma autoritária, impedindo a liberdade da companheira em seguir com seus estudos, ele se disfarça de libertário a “deixando livre”, mas sem apoio algum, sem solidariedade e sem altruísmo, ligando o botão do “se vira com seus estudos”, com “seus filhos”, com “sua casa”, que acaba violentando da mesma forma. Então, de uma forma perversa, gera na mulher o sentimento de culpa por ter “abandonado o marido bonzinho” que a deixava estudar. O sentimento de culpa adoece. Assim:

Ele, apesar de tudo, não me impediu de viver o que eu quis, nunca me impediu de estudar, mas como foi criado em um lar machista, ele não me “ajudava” nas tarefas de casa que eram obrigação nossa e isso me sobrecarregava, pois eu tinha que estudar, ser pesquisadora, trabalhar fora e ser dona de casa. E ser a mulher que tinha que está bonitinha ali do lado dele. (I.R. da Silva – Oficinas de Histórias de Vida – 4 a 9/9/2017).

À medida que o curso foi avançando, I.R. da Silva ficava mais envolvida com os estudos e com o trabalho. Foi uma educanda participativa e estudiosa, muito disciplinada nos estudos. Cobrava-se até demais. Chorou uma noite inteira porque

ficou de exame final numa disciplina de música. O contato com as histórias de luta das mulheres, com o movimento de mulheres camponesas, com a história do movimento das quebradeiras de coco e com a participação das mulheres militantes do curso e dos movimentos sociais durante as atividades das Jornadas Universitárias foi fortalecendo sua identidade de gênero e a consciência da situação das mulheres na sociedade e da necessidade de se lutar contra as desigualdades de gênero.

Desse modo, I.R. da Silva concluiu a Licenciatura em Educação do Campo – Artes e, após se tornar egressa da LEDOC, já participou de duas mesas como palestrante nas Jornadas Universitárias pela Reforma Agrária de 2018 e 2019, realizadas pela LEDOC, em Tocantinópolis, para falar das experiências com a Pedagogia da Alternância. No final de 2018, passou para o Mestrado Profissional em Educação – Práticas de Ensino, que teve início em 2019, na Universidade Federal do Maranhão, Campus Imperatriz – MA. Sendo assim:

[...] a educação parece uma forma bastante eficiente para a mulher expandir suas oportunidades profissionais. Isso pode se traduzir como mais alternativas de escolha entre permanecer no assentamento ou migrar para a cidade em busca de uma vida nova. Porém, quaisquer que sejam as possibilidades de escapar do destino de somente cuidar da casa e dos filhos ou ajudar nos trabalhos de campo. Porém, a concretização, ou não, dessa mudança pode depender de outros fatores, para cuja superação a educação – tal como se configura no presente – não tem sido o bastante. (Rua; Abramovay, 2000, p. 78).

Sobre I.R. da Silva, ela se dedica ao trabalho e ao mestrado, mas não está livre do julgamento da sociedade, do patriarcado que culpa, na maioria das vezes, a mulher que buscou seu sonho de estudar. A ela é negado sonhar com estudos e filhos. Enquanto as mulheres tiverem de escolher entre estudar ou ter filhos é porque estamos longe ainda de mudar a realidade de sujeição dessas mulheres ao patriarcado. A resposta dela é a melhor possível:

Sei que a escolha que eu fiz de estudar implicou no término do meu casamento também, mas se eu não tivesse estudando eu não estaria feliz, eu acho. O Curso mudou muito meu pensamento, minhas atitudes. Hoje já não aceito mais as coisas que eu aceitava antes. Hoje estou na sala de aula de uma escola Família Agrícola e tento mudar o pensamento dos meus alunos quanto a nossa conjuntura vergonhosa política, tento mudar a visão dos meus alunos quanto as questões raciais, de gênero, religião, enfim, tento formar cidadãos mais humanos e conscientes de seus atos e capazes de formar opiniões

críticas do conhecimento. (I.R. da Silva – Oficinas de Histórias de Vida – 4 a 9/9/2017).

Quanto às tensões no casamento, duas dimensões ontológicas entraram em conflito com as tensões vividas no relacionamento. A ontologia do trabalho, que a tornou uma mulher emancipada, teve início na sua infância quando o pai lhe pagava pelos trabalhos junto com ele na extração da polpa do cupuaçu e quando a mãe fazia o mesmo quando ela cuidava da casa, da irmã mais nova e da loja de roupas, e se consolida na Licenciatura em Educação do Campo, na qual ela encontrou fundamentação científica e filosófica do ser mulher trabalhadora a partir do trabalho docente e suas implicações na materialidade da vida social dessa mulher. A outra ontologia é a da crença, a ontologia religiosa que dita os valores morais do pecado, dentre eles, o pecado de enfrentar o “sagrado matrimônio” que faz da mulher “a costela do homem”, submissa e pronta para cumprir a missão de procriar e “cuidar da vida”. Se ela negar ou adiar isso, por um momento, ela está a “serviço da morte”.

A ontologia religiosa surge, portanto, por uma via oposta à da ontologia científico-filosófica: esta investiga a realidade objetiva para descobrir o real espaço para a práxis real [do trabalho à ética]; aquela se move desde as necessidades de um comportamento diante da vida, das tentativas feitas pelos seres humanos singulares do cotidiano de conferir sentido à própria vida, e constrói uma imagem de mundo que, se efetiva, poderia constituir uma garantia par realização daqueles desejos que se manifestam na necessidade religiosa. (Lukács, 2018, p. 32).

A ontologia religiosa tem uma força incrível até mesmo para ela que não frequenta a igreja, mas sempre esteve cercada por pessoas que frequentam. Nas relações sociais dela com as pessoas, esses valores são introduzidos em sua cultura por meio da professora, da amiga de trabalho, da colega de sala, dos irmãos, dos primos etc. No entanto, os processos educativos presentes no trabalho com os pais, na infância e em casa até a universidade e na sala de aula onde se encontra agora, geraram um código de ética que a fez afirmar: “*não aceito isso*”. Essa ética, no caso dela, se sobressaiu aos valores morais e religiosos.

Sobre Luciana Nunes, trata-se de mulher, negra, dirigente sindical, militante do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), assentada da Reforma Agrária, décima quinta filha de dezesseis irmãos e irmãs. Como a família migrou do Maranhão para o Pará, mais uma vez, estamos diante de uma família do fluxo migratório da frente camponesa da Amazônia Oriental, que consiste no fluxo de famílias do

nordeste e de Goiás rumo à região do Bico do Papagaio e seu entorno no início do século XX. No início dos seus estudos, já sofreu racismo na escola por parte de colegas de sala, embora também tenha aparecido em outras histórias de vida. É importante destacar que o silenciamento e a baixa autoestima são manifestações que ocorreram, em sua maioria, em mulheres negras, em que o racismo fez cicatrizes em suas vidas. Mais uma vez, retomemos a questão da cultura patriarcal escravocrata em que a mulher negra está na condição de maior “vulnerabilidade” e que não basta apenas se ater às pautas feministas que, muitas vezes, não contemplaram as lutas das mulheres negras.

Dentro dessa lógica, a teoria feminista também acaba incorporando esse discurso e estruturando o discurso das mulheres brancas como dominante. Nesse sentido, contradiscursos e contranarrativas não são importantes somente num sentido epistemológico, mas também no de reivindicação de existência. A invisibilidade da mulher negra dentro da pauta feminista faz com que essa mulher não tenha seus problemas sequer nomeados. E não se pensa saídas emancipatórias para problemas que sequer foram ditos. A ausência também é ideologia. Muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras. (Ribeiro, 2016, p. 101).

Luciana Nunes viveu próximo ao lago da usina hidroelétrica de Tucuruí, no Pará. Aprendeu a pilotar barcos para levar os irmãos à escola e se via sempre sem condições de estudar devido à falta de professores e de escolas do campo. Chegou a se matricular em um nível que já havia feito para não ficar parada o ano inteiro. Sem poder levar os livros para casa com medo de o barco virar e perdê-los, porque eram caros, ela os deixava na escola e em casa ia ler os cordéis de um vizinho: *“Para ler, eu usava os cordéis de um vizinho que nos fins de semana vinham para conversar e ler para os meninos, estes acabavam finando, li muitos, lembro de Lampião e Maria Bonita, Zé Rufino, entre tantos. Essa era a prática de leitura.”*

Por falta de escolas nas comunidades rurais onde vivia, foi estudar com uma turma de EJA de 5ª e 6ª série, onde conheceu alunos indígenas, participou de festas nas aldeias e aprendeu a comer jiboia, uma boa experiência para se trabalhar a interculturalidade. Sobre essa experiência, relata:

Foi um ano que só estudei meio ano, pois teve greve de professores. Foi neste ano que conheci a biblioteca, tinha uma questão, esta era uma sala de EJA, mas que as pessoas não queriam estudar que na 5ª e 6ª tinha os alunos indígenas Gavião e que falavam pouco português. Segui até a 7ª e 8ª série com estes alunos e conheci a aldeia, participei

de uma festa que tinha o buruçu (que nada mais era que Jiboia assada).

No período em que concluí o ensino fundamental, ela sofre um acidente grave em que o neurologista disse que ela não poderia estudar. Mesmo com todas as adversidades, Luciana enfrenta o processo seletivo para o curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrícola de Araguatins – hoje IFTO. Passa e vai enfrentar uma escola que não foi pensada para pobres, negros e mulheres, tudo que ela é. Ao chegar para fazer matrícula, não havia alojamento para mulheres e ela viveu de favor na casa de uma funcionária da secretaria, Tia Zezé, que lhe deu abrigo. Estrutura sexista que reflete nas ações pedagógicas e na formação profissional, visto que as ciências agrárias ainda carregam a marca de profissões masculinas onde as mulheres que atuam sofrem muito preconceito quanto às suas competências. Fez o seguinte relato:

Atuei por quatro anos quanto técnica em agricultura em projetos de assentamentos em que conheci um lado meu de luta. Neste espaço passei por muitas provações de contestação por ser uma mulher em uma equipe de oito, sete homens. O machismo reinava e eu sobrevivia até que os convênios começaram a não se pagar em datas corretas e os homens fortes de coragem começaram a pedir demissão um após o outro. Só ficando eu que tive que provar que sabia, que tinha capacidade, coragem e conhecimento até dos caminhos mais curtos que gastavam menos para ir aos projetos de assentamentos. (Luciana Nunes – Oficina de Histórias de Vida – 4/9/2017).

Penso que esta desconstrução deve iniciar na formação. E olhe que Luciana foi trabalhar na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, como orientadora de práticas em agricultura: “novamente me deparei com o eu ser mulher e técnica agrícola que para muitos é função de homens por parte dos alunos e da escola.” Continua então o relato:

Começo uma assessoria para as mulheres camponesas pelo Movimento de Mulheres Camponesas do Tocantins (MMC-TO), construindo uma memória das mulheres camponesas, projetos de sementes, água, saúde, política. Atuei em um fórum da Lei Maria da Penha, com a campanha de enfrentamento a violência contra as mulheres do campo, das florestas e das águas. Com ações pelo Brasil, estive em 12 estados do Brasil com este trabalho. Tive oportunidade de conhecer Maria da Penha, Dilma, Lula, estes nos lançamentos da campanha de forma nacional. (Luciana Nunes – Oficina de Histórias de Vida – 4 a 9/9/2017).

A história de Luciana, assim como as demais, é carregada de superações. Mediante sua condição de mulher, negra e camponesa, enfrentou as áreas do conhecimento “masculino”. Desacreditada pelos outros, ela encarou o mundo, rodou o Brasil e chegou em 2014 em Tocantinópolis. Logo no início das aulas, foi a semana de seu parto do segundo filho. Perdeu o primeiro semestre, mas voltou e foi pegando as disciplinas e terminou se formando junto com a turma. Foi do Centro Acadêmico, e apresentou trabalhos em eventos científicos pelo Brasil. Escreveu seu TCC sobre a escola do campo de sua comunidade.

A história de vida de L.S. Lima Sousa é a da discente que está no início deste nosso diálogo dizendo sobre o choque de realidade quando entrou na universidade. Quando vi seu nome na lista das educandas que se dispuseram a participar desta nossa pesquisa, confesso que fiquei surpreso por ela estar sempre no canto dela, sempre com duas amigas inseparáveis que eram da mesma cidade. E, como nossas aulas eram sempre de muitas conversas, muito diálogo e provocações, ela participava quase nada, a não ser se a indagássemos. Como sou mais do estímulo do que da indagação, deixava-a se comunicar com seu silêncio, que já dizia muito. Na docência, temos de aprender que o silêncio é uma fala. A exclusão gera baixa autoestima em quem sofre suas consequências e nos deixa tomados de sentimentos de desconfianças de nós mesmos. A exclusão se materializa de alguma forma nos diversos tipos de preconceito: sociais, raciais, de gênero etc. Ela cresceu na fazenda, onde morou até os seus 10 anos. Assim como as demais educadoras, ela teve de sair para estudar na cidade, por conta da falta de escola no campo:

Aos 10 anos de idade tive que ir morar na cidade, não por querer, mas forçada pela falta de escola na região. O que me marcou muito nesta mudança foi descobrir quanto a vida no campo era boa e o quanto não tinha formação de qualidade para estudar na cidade, além de sofrer bullying, pois era da roça com modos diferentes da nova realidade na cidade. A realidade na cidade perpassa isso, sofri muito racismo, lembrando que a nova realidade em si trouxe impactos emocionais irreversíveis, pois até hoje sou retraída pelo trauma da rejeição do passado. Na sala de aula lembro-me como se fosse hoje, tinha uma professora que fazia questão de fazer brincadeira de um aluno mandar cartinha para outro aluno e ela ler, e os alunos sempre acabando comigo e ela fazia questão de expor, pois eu não me defendia, apenas baixava a cabeça e às vezes chorava. A escola para mim virou o pior lugar do mundo, afetando direto no meu aprendizado. (L.S. Lima Sousa – Oficina de História de Vida – 4 a 9/9/2017).

Mais uma vez, me reencontrei comigo nas histórias que leio quando também sofri racismo da professora da primeira série, que nunca me recordo o nome. Descobri que isso se chama amnésia pós-traumática e ocorre sempre que sofremos qualquer tipo de violência que causa muita dor. A história de vida de L.S. Lima Sousa nos mostra algo que venho sempre dizendo: “*não podemos romantizar a escola do passado*”. Isso tem sido uma constante nas redes sociais com mensagens que enaltecem a escola do passado como se a de hoje fosse a causa de todos os problemas do mundo, inclusive da falta de educação existente nas famílias. A escola do passado é a escola do analfabetismo acima de 50%; é a escola do autoritarismo simbolizado na palmatória; é a escola do sadismo pedagógico de quem, covardemente, cometia racismo e humilhava crianças e adolescentes em nome do “conhecimento incontestável”. Quanto mais entrarmos nas histórias dessas mulheres camponesas, mais afirmamos a necessidade da Educação do Campo na concepção libertadora que defendemos. Nesse sentido:

Para mim, universidade, ensino superior, era algo impossível de conseguir na vida, pois meu pai analfabeto e minha mãe apenas com a quarta série e sem falar nas gerações passadas [...]. Chegar na universidade foi uma conquista grandiosa na minha vida com dificuldades também grandiosas, pois muitas coisas sofridas na escola e, principalmente, na infância refletiu direto na universidade. O medo de falar em público e de ser rejeitada, entre outros problemas, mas Educação do Campo foi essencial nesta superação, pois me ensinou muitos valores perdidos como não ser capaz de chegar em uma universidade e a Educação do Campo me proporcionou esta oportunidade, resgatando a minha vida camponesa que estava perdida no tempo. (L.S. Lima Sousa – Oficina de Histórias de Vida).

A história de vida narrada por L.S. Lima Sousa não foi grande como outras, mas foi tão intensa e profunda quanto as demais. Difícil não se sentir tocado por ela. Se Paulo Freire dizia “re-crio, re-vivo, no texto que escrevo”, também re-crio e re-vivo nas histórias que leio. A satisfação em ver o quanto a Educação do Campo marcou a vida dessas mulheres, no resgate da autoestima, da confiança, da identidade camponesa, como bem disse L.S. Lima Sousa.

Percebemos que o exercício de escrever histórias de vida estimulou as reflexões críticas sobre os mais variados processos educativos escolares e não escolares. Foi um início de processo de desconstrução de uma cultura pedagógica

autoritária e excludente para construir, na base da práxis revolucionária, uma cultura pedagógica libertadora e inclusiva.

Para avaliar os processos educativos realizados nas oficinas de histórias de vida e de cartografia social, fizemos quatro questões que podem nos ajudar a compreender como elas passaram a enxergar o mundo onde vivem e o papel da Educação do Campo neste processo de construção do pensamento crítico. Pensamos muito sobre comentar e analisar as respostas das educadoras e chegamos à conclusão de que essa parte da nossa pesquisa seria toda delas, e que elas já dizem muita coisa sobre os processos educativos que desenvolvemos juntos. Nas considerações, nós falaremos do processo como um todo. Então, COM A PALAVRA, AS EDUCADORAS DO CAMPO!

1) O que mudou com relação à forma de enxergar o mundo e o lugar onde vive?

- **A. C. A. Chaves** – A Educação do Campo só veio acrescentar na minha vida, tanto na educação, quanto a visão de mundo. Não posso dizer que sou muito intelectual, mas agora posso discutir vários assuntos com mais segurança do que falar, pois ganhei mais confiança na minha opinião, pois não sigo a ideia dos outros como se fosse uma “Maria vai com as outras”, no entanto, minha comunidade não teve muitas mudanças, mas minha opinião sobre ela mudou completamente. Antes do curso o assentamento que eu via era apenas um lugar para onde as pessoas vão quando não encontram um lugar na cidade para morar. Agora posso enxergar além disso que há um lugar onde podemos viver em paz sem a inconstância da cidade. Podemos plantar e colher e também tirar da terra o nosso próprio sustento. Agora também sei como cobrar o que é nosso por direito com mais sabedoria como mudanças para nossa comunidade.
- **I. R. da Silva** – Sim, mudei significativamente minha visão de mundo depois do curso. Acredito que as disciplinas oferecidas no decorrer do curso, os professores e alguns colegas ligados intrinsecamente aos movimentos sociais contribuíram para a nossa mudança de pensamento em relação a educação e a políticas públicas como forma de direito para a mudança do mundo em que vivemos. Minha visão do lugar onde eu moro mudou, hoje consigo enxergar as riquezas e belezas naturais do Bico com um olhar outro, de gratidão pelas lutas por território levantadas por nossos mártires e lideranças camponesas e com a certeza que precisamos continuar lutando por uma educação do campo com maior força na região.
- **Luciana Nunes** – Sim, mudou a forma de pensar, pois hoje, possuo muito mais formas de buscar melhoras para garantir o desenvolvimento através do conhecimento de muitas vezes poder ser escutada por possuir conhecimento atestado pela Universidade. Para além disso, com o meu exemplo pode acreditar que trabalhador rural pode ser o que quiser e ter a vida de escolha e não de imposição da sociedade de ficar com resto do que os outros não quis.
- **I. M. Brandão** – Depois do curso eu percebi que o lugar onde eu moro é bem precário no sentido da educação. É um lugar onde o povo não valoriza os povos, não valoriza sua cultura, não valoriza suas histórias de vida. O lugar onde eu moro eu achava que era um lugarzinho esquecido que não tinha muito pra se ver e pra se falar ou pra se mostrar e depois do curso eu percebi que onde eu moro é riquíssimo em tudo. Em matas, em pássaros, em animais, histórias de vida das pessoas do lugar. Tem muitas histórias que

merecem ser ouvidas e repassadas. Tem muita coisa, muita história para ser contada. Depois do curso eu percebi que não percebia a história de vida de ninguém. No curso eu aprendi que é bom ouvir as histórias e repassar. Muita coisa bacana pra ser contada, muita história de autoestima, histórias de decepção que virou coisas boas e para mim, o curso me ensinou a ver a história de vida de cada um e a minha própria história, a história do meu próprio lugar.

2) Qual o sentido da educação para sua vida?

- **I. R. da Silva** – Bom, para mim a educação é a única ferramenta de mudança do mundo, considerando que vivemos em tempos de retrocesso e desmonte da educação. Para mim, a educação somente tem sentido se favorecer e visibilizar os menos favorecidos como ribeirinhos, comunidades quilombolas, assentamentos da reforma agrária e acampamentos do MST. Precisamos levar uma educação de qualidade para esses povos que por vezes foram e continuam sendo excluídos do processo de ensino aprendizagem de qualidade que se faz presente o respeito a cultura e a identidade do homem e da mulher do campo.

3) O que foi a Licenciatura em Educação do Campo para Você?

- **A. C. A. Chaves** – No começo a educação do campo era apenas para conquistar o tão sonhado curso superior porque não tinha outra área, mas depois, ao decorrer do curso, pude ter várias experiências e conhecimentos essenciais que vou levar para a vida toda e posso também usá-los na minha comunidade, no meu dia a dia. A educação do campo me fez ver as coisas de forma diferente, me fez conquistar o tão sonhado curso superior em uma área que eu me agradei bastante. A educação do campo me fez ver o mundo de maneira totalmente diferente do que eu via antes. Me tornou uma cidadã crítica em busca de novos direitos e pelos direitos contidos na Constituição Brasileira. Eu acredito que a Educação do Campo fez isso não só com a minha vida, mas com a vida de muitos que foram formados pelo curso e também pelos que estão passando por ele... A educação do campo foi a melhor coisa que já aconteceu em minha vida.
- **I. R. da Silva** – O curso de Licenciatura em educação do campo mudou a minha vida e minha forma de pensar e se portar perante a sociedade. Me tornou uma educadora do campo comprometida com o respeito, a cultura e a identidade dos povos camponeses e me ascendeu a chama da sede por justiça e igualdade social. O curso só acrescentou em minha vida.
- **Luciana Nunes** – A Licenciatura em Educação do Campo para mim foi a realização de parte de um grande sonho, ser formada em nível superior de uma forma que me abriu portas para construir um caminhar de sonhos coletivos de aprender e ensinar a partir da educação formal para os outros e em especial para transformação das várias vidas para dias e futuros melhores.
- **E.M. Brandão** – Educação do Campo é onde eu aprendi a lidar, principalmente com os povos do campo e onde conheci, porque até então não tinha contato nenhum. Com os quilombolas, indígenas e foi onde eu aprendi as experiências deles, fomos visitar e conhecemos a importância de cada um.
- **I. M. Brandão** – A Licenciatura em Educação do Campo, para mim, foi um marco que mudou minha vida totalmente. Antes de eu ter conhecimento da Educação do Campo, eu me achava pequena, me achava incapaz. Depois disso eu vi que sou capaz de muito mais que nem eu sabia que era capaz de tantas coisas. Educação do Campo para mim, mudou o rumo da minha vida. Agora eu posso dizer que sou uma pessoa que quando quero alguma coisa eu luto, eu vou atrás até conseguir meu objetivo. E foi na Educação do Campo que eu conseguir isso, porque antes de eu conhecer a Educação do Campo eu

não era assim para um objetivo, eu não... eu achava que não era tão importante assim, mas agora eu posso e quando eu quero eu vou atrás.

As palavras das educadoras já são uma síntese do que elas se tornaram durante o processo de formação docente. Não temos dúvidas com relação à identidade coletiva que construíram diante das trocas de experiência de mundos tão distintos e tão semelhantes. Na verdade, seria empobrecer muito o aprendizado delas se insistíssemos nas dicotomias e dualidades conceituais entre os fenômenos sociais que nos envolvem.

A importância dada à fala pelas educadoras formadas na Licenciatura em Educação do Campo nos mostra o quanto foi marcante o processo de silenciamento delas em suas formações sociais. A quebra deste silêncio está, na maioria das narrativas, ligada à consciência reivindicatória. Acreditamos que o aspecto sociopolítico que envolve a compreensão de classes sociais possa ter grande influência, sobretudo no contato das educadoras com os movimentos sociais e a luta pela terra no Bico do Papagaio durante os processos educativos na LEDOC.

Sim, vocês podem falar, sim. Sempre puderam falar, apenas descobriram o poder da voz que existe em vocês, principalmente da voz coletiva do gênero que carregam no corpo e na alma; da voz coletiva da classe social que carregam no trabalho que fazem; da voz da cor que carregam na pele e na ancestralidade da raça que ergueu com sangue, suor e lágrima este país, mas que também lhe deu a beleza e o encanto de saber dançar, tocar tambor, cantar a vida; na voz coletiva do ser-estar da mulher educadora do campo. Se vocês não são e não serão mais as mesmas, imagina o Bico do Papagaio?

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. São Paulo: Edusp, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Política: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social** – Volume 1. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo Negro para um Novo Marco Civilizatório. **SUR 24-Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.13, n.24, p. 99–104, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2019.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Mírian. **Companheiras de Luta ou Coordenadoras de Panela?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília, DF: Unesco, 2000.

SILVA, Denice Batista da. **Do Assentamento à Universidade:** A mulher camponesa no Ensino Superior. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2009.

Nota

ⁱ Fórum Internacional de Pedagogia, ocorrido entre 9 e 12/11/2016, na Universidade Federal do Maranhão, em Imperatriz, MA.

Sobre o autor

Ubiratan Francisco de Oliveira é professor do Magistério Superior no Curso de Educação do Campo - Artes, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, onde coordena o Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação do Campo, Território e Cultura dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas. É gradual, mestre e doutor em Geografia. E-mail: ubiratan.oliveira@ufnt.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0507-9251>

Recebido em: 05/11/2025

Aceito para publicação em: 27/11/2025