

**MULHERES DO CAMPO NA UNIVERSIDADE: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS NUMA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

*Countryside women at the university: Perceptions and experiences in a
Degree in Rural Education*

*Mujeres campesinas en la universidad: Percepciones y experiencias en una
Licenciatura en Educación del Campo*

Lívia Froes

Doutora em Antropologia, Professora EBTT de Sociologia, Instituto Federal Baiano, Campus
Itaberaba

E-mail: livia.froes@ifbaiano.edu.br

Áltera, João Pessoa, Número 16, 2023, e01605, p. 1-28

ISSN 2447-9837



RESUMO:

Neste artigo, analiso a percepção de mulheres de origem camponesa acerca de certos aspectos de sua trajetória educacional na licenciatura em Educação do Campo – LeCampo/UFMG. Esse programa de licenciatura, originado em contextos de lutas sociais, incorpora à rotina de atividades acadêmicas elementos emblemáticos dos movimentos sociais do campo, como por exemplo as “místicas”, palavras de ordem, bandeiras e outros. Dessa forma, coexistem perspectivas e metodologias pedagógicas, acadêmicas e de ativismo, conferindo à formação uma experiência singular, distinta das licenciaturas convencionais. A pesquisa fundamenta-se em abordagem etnográfica conduzida ao longo do processo formativo da LeCampo/UFMG, aliada à análise das narrativas de vida fornecidas por treze mulheres participantes do curso. A partir dos resultados da pesquisa, discuto as diferentes percepções das interlocutoras em torno do estar, vivenciar e se integrar a essa graduação.

PALAVRAS-CHAVE:

Licenciatura em Educação do Campo. Mulheres do campo. Etnografia.

ABSTRACT:

In this article, I analyze the perception of women of peasant origin regarding certain aspects of their educational trajectory in the Degree in Rural Education – LeCampo/UFMG. These teaching training program, originated in contexts of social struggles, incorporates into the routine of academic activities emblematic elements of rural social movements, such as “místicas” (rituals or symbolic activities), slogans, flags, and others. In this way, pedagogical, academic, and activist perspectives and methodologies coexist, providing a unique experience to the educational process, distinct from conventional bachelor’s programs. The research is based on an ethnographic approach conducted throughout the formative process of LeCampo/UFMG, combined with the analysis of life narratives provided by thirteen women participants in the course. Based on the research results, I discuss the different perceptions of the interlocutors regarding being, experiencing, and integrating themselves into this bachelor’s program.

KEYWORDS:

Degree in Rural Education. Countryside women. Ethnography.

RESUMEN:

En este artículo, analizo la percepción de mujeres de origen campesina sobre ciertos aspectos de su trayectoria educativa en la Licenciatura en Educación del Campo – LeCampo/UFMG. Este programa de licenciatura, surgido en contextos de luchas sociales, incorpora a la rutina de actividades académicas elementos emblemáticos de los movimientos sociales del campo, como por ejemplo las “místicas”, consignas, banderas y otros. De esta manera, coexisten perspectivas y metodologías pedagógicas, académicas y de activismo, otorgando a la formación una experiencia singular, diferente de las licenciaturas convencionales. La investigación se basa en un enfoque etnográfico llevado a cabo a lo largo del proceso formativo de LeCampo/UFMG, junto con el análisis de las narrativas de vida proporcionadas por trece mujeres participantes en el curso. A partir de los resultados de la investigación, discuto las diferentes percepciones de las interlocutoras en torno a estar, experimentar e integrarse en esta licenciatura.

PALABRAS CLAVE:

Licenciatura en Educación del Campo. Mujeres campesinas. Etnografía.



INTRODUÇÃO

O acesso à escolarização, para a população camponesa¹, é permeado por obstáculos, devido à ausência de estabelecimentos de ensino formal nas localidades rurais, ou ainda à demanda e à necessidade das famílias camponesas por incorporar a força de trabalho de crianças e jovens em atividades agrícolas ou outras geradoras de rendimento. De acordo com o Ipea (2021, p. 7), mesmo diante da implementação de políticas públicas realizadas nos últimos vinte anos, a frequência escolar das crianças e a condição da escola localizada na zona rural ainda são precárias em comparação à zona urbana.

Para as mulheres do campo, a continuidade da escolaridade pode ser ainda mais dramática e difícil. Isso porque, além da deficiência de políticas públicas para a educação no campo e da ausência de condições materiais para o prolongamento da escolaridade, elas podem encontrar resistências e impedimentos advindos dos próprios pais, namorados ou maridos. No caso do acesso e da permanência no ensino superior, trata-se de um sonho, segundo Silva (2009, p. 3), quase impossível de ser realizado.

Paulatinamente, e a custo das demandas da sociedade civil organizada, esse quadro vem passando por mudanças, apesar de inúmeros entraves. A elaboração e a execução de políticas públicas educacionais exercem, portanto, um papel fundamental para a criação de condições de mudança social.

Nesse contexto, cito as licenciaturas em Educação do Campo. Vinculadas à Política Nacional de Educação do Campo, trata-se de uma política pública resultante da ampla luta de movimentos sociais do campo, mobilizados pela insatisfação e indignação com o modo como a educação formal foi, e ainda hoje é, direcionada aos camponeses. A preposição “do”, distintamente presente na expressão “educação do campo”, constitui-se enquanto marcador de especificidade que objetiva valorizar os conhecimentos produzidos pela população camponesa, respeitar as particularidades de seus modos de vida, contrapondo-se, portanto, a uma formação estritamente técnica, preocupada unicamente com a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

Movida pelo interesse em compreender como o percurso formativo era percebido e vivenciado, especialmente por mulheres de origem camponesa inscritas

1 De acordo com Wanderley (2015, p. 30), a definição de “campesinato”, no Brasil, permanece tópico de extenso debate e intensas disputas políticas, envolvendo pesquisadores acadêmicos, formuladores de políticas e variados movimentos sociais. A autora destaca que, mesmo diante da heterogeneidade de condições e identidades, o que está em questão é o lugar social desses agricultores, que adotam formas específicas de viver e trabalhar no mundo rural, distintas da classe patronal e latifundiária. Portanto, neste texto, os termos “camponês”, “do campo” e “campesinato” não são utilizados de forma essencialista, mas sim considerando esses pressupostos.



nessa modalidade de licenciatura, desenvolvi a pesquisa para meu doutoramento em Antropologia, cujos resultados orientam a elaboração deste artigo (Froes, 2019)². A pesquisa foi realizada mediante etnografia, desenvolvida com licenciandas e licenciandos em Educação do Campo (LeCampo) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)³, e estudo de narrativas de vida de treze mulheres inscritas no curso. Alinhada a um aporte teórico-metodológico antropológico, neste artigo, direciono a análise para a percepção dessas mulheres sobre suas vivências na citada graduação, tendo em vista, principalmente, alguns aspectos específicos dessa licenciatura que dialogam diretamente com os movimentos sociais do campo.

Organizado pela pedagogia da alternância⁴ e voltado especialmente para atender à demanda de formação superior da população camponesa e de profissionais que atuam em escolas na zona rural, o cumprimento das etapas da licenciatura pressupõe distanciamentos físicos periódicos dos estudantes de seus locais de moradia. O Tempo Escola (TE), momento de presencialidade na Faculdade de Educação (FaE/UFMG), ocorre duas vezes ao ano, nos meses de janeiro e julho, durante apro-

2 O interesse pela compreensão da condição das mulheres no campo e as percepções por elas construídas em torno de aspectos diversos de suas vidas tem acompanhado grande parte de minha trajetória acadêmica, cujas reflexões e análises estão publicadas em diversos trabalhos (Froes, 2008, 2012, 2015, 2017, 2019).

3 Deste momento em diante, no texto, para me referir às experiências na licenciatura em Educação do Campo da UFMG, adotarei a abreviação usualmente utilizada pela instituição, LeCampo/UFMG, enquanto substantivo feminino. As abreviaturas dessas licenciaturas variam de acordo com a instituição de ensino, por exemplo: LEC/UFVJM, LEDOC/UFRB, Leducampo/UFMS. Na UFMG, situada na capital do estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, a oferta regular da LeCampo ocorre desde 2011. Anualmente, são disponibilizadas 35 vagas para concorrência, por meio de edital de concurso, em quatro áreas do conhecimento: CVN (Ciências da Vida e da Natureza); CSH (Ciências Sociais e Humanidades); LAL (Linguagem, artes e literatura); e Matemática. A cada ano é ofertada apenas uma opção de curso para inscrição. Além de condições gerais necessárias ao ingresso em qualquer ensino superior (tais como a conclusão do Ensino Médio e a realização do ENEM), são agregadas condições específicas, como residir e/ou trabalhar no campo e redigir uma carta de intenções. Na carta, os candidatos devem destacar: a identidade enquanto sujeito que reside/trabalha no campo; experiências anteriores em educação do campo; ideias e propostas que consideram relevantes para a promoção do direito à educação do campo. Foram analisados os editais do ano de 2012 até 2022, todos disponíveis no site da universidade (UFMG, [2022]).

4 A pedagogia da alternância é uma proposta educativa inicialmente implantada, no Brasil, pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), uma das importantes referências na constituição do processo reivindicatório da Educação do Campo. As EFAs chegaram ao país no estado do Espírito Santo, em 1968, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). A primeira EFA foi apoiada pela Igreja Católica e por lideranças comunitárias do município de Anchieta. De modo geral, as EFAs são organizadas e mantidas com apoio de sindicatos rurais locais, associações comunitárias, pastorais da Igreja Católica, organizações governamentais nacionais e internacionais e pelos próprios familiares dos estudantes. Essas escolas foram inspiradas pela experiência pioneira de famílias do meio rural francês, que em 1935 reuniram-se e organizaram-se nas *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais) no intuito de fornecer uma educação na qual seus filhos não necessitassem sair dos locais de origem; bem como promover, conforme almejavam, um processo de aprendizagem mais ativo e autônomo. Para mais informações sobre a formação em alternância e as EFAs no Brasil, consultar os materiais audiovisuais da UNEFAB (2022).



ximadamente trinta e cinco dias⁵. Nos outros meses, as demais atividades curriculares ocorrem nos locais de residência do corpo discente, momento designado como Tempo Comunidade (TC). Essa dinâmica diferenciada, relacionada não só ao período de presencialidade nas aulas, mas também ao processo seletivo, que leva em consideração critérios como residir e/ou trabalhar no campo, vem favorecendo o acesso da população camponesa ao ensino superior.

Devido à sua origem e vinculação às lutas sociais pela terra e pela educação, a LeCampo/UFMG incorpora à rotina de atividades acadêmicas elementos emblemáticos de movimentos sociais do campo; por exemplo, a entoação de cantigas, a declamação de versos, palavras de ordem, “místicas”, bandeiras, roupas e acessórios que simbolizam e representam coletivos de luta, além de pertencimentos identitários alusivos aos povos do campo.

A mística, por exemplo, é um recurso de comunicação simbólica semelhante a uma performance teatral e é recorrentemente utilizada durante encontros de movimentos sociais do campo. Normalmente, ela acontece em situações de abertura e retomada de atividades durante encontros e reuniões dos movimentos. Na LeCampo/UFMG, ela acontecia sempre no início e fim da semana, antes das aulas, assim como na abertura de palestras. A atenção para essas circunstâncias e a maneira como elas ocorrem são importantes para a compreensão das especificidades dessa formação de professores, visto que as atividades formativas e suas metodologias não ocorrem exclusivamente nas salas de aula, nem se restringem ao estudo e à aprendizagem de conteúdos específicos das áreas de conhecimento. A história da trajetória de constituição da educação do campo, por exemplo, é constantemente comunicada em momentos de reunião, assembleias e palestras.

Gusmão (2014, p. 20) chama atenção para as conquistas dos movimentos sociais indígenas e negros no Brasil, que resultam em conquistas legais incidentes sobre a formação do professor e sua prática e que colocam em pauta as possibilidades de uma educação diferenciada. Em diálogo com a autora, este artigo analisa algumas particularidades de uma formação de professores vinculada às conquistas de movimentos sociais do campo, contribuindo, portanto, para o debate no campo de estudos da antropologia da educação.

Importante destacar, desde logo, que a população camponesa, no Brasil, é composta por uma diversidade de sujeitos e de contextos culturais. Nesse sentido, ressalta-se que nem toda vivência camponesa é atravessada pelo engajamento em lutas e enfrentamentos coletivos organizados politicamente e com familiaridade com

5 Essa periodicidade sofreu modificação, apenas, durante o período de distanciamento social, em decorrência da pandemia de Covid-19, que levou, não só a LeCampo, mas todas as instituições de ensino a adotarem o ensino remoto entre 2020 e 2022.



certos recursos simbólicos, como os mencionados anteriormente. Das mulheres entrevistadas, por exemplo, apenas uma mencionou vinculação anterior ao movimento sindical rural. Por isso, neste texto, evidencio as percepções elaboradas por essas mulheres diante de um novo repertório de referências sociais, de linguagem, símbolos e conteúdos ligados ao universo social dos movimentos sociais do campo. Discuto, também, as concepções elaboradas em torno da adaptação à cidade, à rotina universitária, ao vocabulário dos professores, entre outros.

O texto está organizado em cinco tópicos. Primeiramente compartilho dados referentes ao trabalho de campo; na sequência, apresento elementos do perfil das mulheres entrevistadas e seus universos sociais de origem; em seguida, indico marcos legais relevantes do processo de luta e constituição de políticas públicas voltadas para a educação do campo. Nos dois tópicos restantes, lanço mão da experiência etnográfica e da análise das narrativas de vida para comentar a organização dessa licenciatura em relação aos elementos singulares de sua forma e currículo, e como estes foram percebidos, vivenciados e interpretados, especialmente, pelas interlocutoras da pesquisa.

TRABALHO DE CAMPO

A maior parte do trabalho de campo ocorreu durante os distanciamentos das estudantes de seus lares, ou seja, no período em que elas estavam em aula presencial na FaE/UFMG. Essa etapa da pesquisa envolveu a observação direta de três períodos de Tempo Escola (julho de 2016, janeiro de 2017 e julho de 2017) e de um encontro durante o Tempo Comunidade, em maio de 2016, desenvolvido no município de Almenara (distante aproximadamente em 786 quilômetros da capital de Minas Gerais).

Ao privilegiar a ocorrência do TE como circunstância principal do meu trabalho de campo, acompanhei o maior número possível de atividades: aulas, “serões de estudo”⁶, palestras, bancas de qualificação, defesas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), formaturas, reunião de monitores, assembleias. Acompanhei ainda a rotina dos estudantes em outros espaços de convivência, como o alojamento. Assim, aos finais de semana, eu realizava as entrevistas e participava de festas no local. Frequentava o quarto das licenciandas, compartilhávamos a janta, o lanche e muitas conversas. Espaços físicos diversos, como cantina, refeitório, jardim e atividades externas

6 Os serões de estudo eram constituídos por palestras e conversas com representantes de diversos movimentos sociais, entidades de apoio e referências pela constituição da proposta da Educação do Campo no estado de Minas Gerais. Aconteciam semanalmente, às quartas-feiras, no período noturno, das 20h às 22h e no espaço de alojamento dos estudantes.



ao campus, foram extremamente profícuos para um entendimento mais amplo dessa vivência.

É consenso que o ritmo de atividades durante o Tempo Escola é intenso e cansativo, tanto para os cursistas, quanto para os professores. Todas as entrevistadas relataram que, apesar do cansaço, buscavam aproveitar ao máximo aquele tempo disponibilizado e exclusivamente voltado para a dedicação a leituras, exercícios, escrita de trabalhos. Para muitas, aquele representava um momento oportuno de estudos, sem a interrupção de filhos, pais ou companheiros.

As defesas de TCC e formaturas eram momentos impregnados de forte carga emocional, o que não é especificidade desse curso. O elogio ao sucesso e à conquista, saudados em qualquer celebração de formatura, adquire contornos especiais, porque trata-se de turmas inteiras, colando grau, cujos pais, mães e avós sequer puderam concluir o ensino fundamental I.

PERFIL DAS MULHERES ENTREVISTADAS E UNIVERSO SOCIAL DE ORIGEM

No momento de realização das entrevistas, as mulheres encontravam-se na faixa etária dos 21 aos 44 anos. Nove eram casadas, uma, divorciada e três, solteiras. Entre as casadas, somente uma não tinha filhos. A idade dos filhos variava, algumas com crianças pequenas, de 3 anos, até filhos adolescentes e adultos. A fim de resguardar a privacidade delas, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, a saber: Amélia, Ana, Dôra, Graça, Lúcia, Margarida, Nísia, Olga, Quitéria, Rosa, Roseli, Sueli e Vanete.

Sobre a vinculação ao mercado de trabalho, no momento da entrevista, elas informaram atuações como: servente de serviços gerais, concursada em escola; professoras substitutas em escolas públicas do ensino fundamental, na comunidade rural de residência ou vizinha, e professoras em Escola Família Agrícola; vendedora autônoma; secretária de sindicato de trabalhadores rurais; e trabalhadora direta na produção familiar de farinha. Ainda que a atividade agrícola não fosse, para algumas das entrevistadas, a principal fonte geradora de renda, todas se identificavam enquanto mulheres do campo⁷.

As interlocutoras são oriundas de municípios de duas mesorregiões de Minas Gerais: o norte do estado (Grão Mogol, Icaraí de Minas, São Francisco e Rio de Pardo

7 Em diálogo com Reis (2022, p. 120), a categorização “mulheres camponesas” ou “mulheres do campo” não tem como pretensão defini-las de forma homogênea, mas sim de agrupá-las, considerando suas pluralidades e diversidades relacionadas às atividades produtivas no campo, bem como a pertencimentos identitários vinculados a visão de mundo, trajetórias de vida e relações sociais e familiares.



de Minas) e o Vale do Jequitinhonha (Almenara, Jordânia e Senador Modestino Gonçalves)⁸. Os municípios são de médio e pequeno porte, e sua taxa populacional varia de 4.008 a 52.762 pessoas⁹. Ainda que as características sociais, históricas e geográficas de cada município e localidade rural sejam específicas, as mesorregiões citadas constituíram-se por semelhantes processos de ocupação do espaço agrário e de estabelecimento das relações sociais.

Ambas são regiões constantemente referidas como “bolsão de pobreza”, “região-problema” ou “região que mais expulsa camponeses”. O quadro de vulnerabilidade social é constantemente associado à semiaridez do clima, uma das características dos principais biomas da região: a caatinga e o cerrado. Tal argumento foi e ainda é amplamente replicado em canais de comunicação. No entanto, é pertinente ressaltar que o bioma e o clima não devem ser os únicos responsáveis pelos baixos indicadores sociais das regiões. Questões socioeconômicas, como concentração fundiária e de renda, expropriação dos camponeses para favorecimento dos latifúndios e de empresas reflorestadoras de eucalipto, são características marcantes da geopolítica do norte de Minas e do Vale do Jequitinhonha.

Diante desse quadro socioeconômico, é compreensível, portanto, a recorrência de relatos, entre as entrevistadas, que mencionaram a condição de trabalho de seus progenitores predominantemente como meeiros¹⁰ ou como assalariados rurais, suscetíveis a condições instáveis, itinerantes, às vezes precárias e degradantes.

A atenção para os perfis pessoais das interlocutoras da pesquisa (e seus universos sociais de referência) foi fundamental para compreender as especificidades e semelhanças nas suas condições e trajetórias enquanto mulheres do campo, provenientes de localidades rurais e municípios distintos, tendo em vista, especialmente, seus percursos de escolarização. Durante a infância e adolescência, todas informaram, por exemplo, os desafios e atribuições impostas por uma rotina na qual era preciso conciliar os estudos, o trabalho doméstico e a produção agrícola familiar. O acúmulo de responsabilidades variava conforme condições como: família numerosa,

8 Padrão também observado entre os estudantes matriculados, no período de realização da pesquisa. Para esta conclusão, foram contabilizadas listas de presença das turmas de 2012, 2013, 2014 e 2015 que continham informações sobre as cidades de origem dos licenciandos. Trata-se de regiões com as quais eu possuía alguma familiaridade, devido a estudos anteriormente nelas desenvolvidos. Para informações mais detalhadas sobre o histórico de ocupação e dados socioeconômicos dessas mesorregiões, consultar o segundo capítulo da tese (Froes, 2019).

9 O Censo de 2022 informa os seguintes números de população dos municípios citados: Almenara, 40.364; Grão Mogol, 13.901; Icarai de Minas, 10.67; Jordânia, 10.304; Rio Pardo de Minas, 28.271; São Francisco, 52.762 e Senador Modestino, 4.008 pessoas (IBGE, 2022).

10 O meeiro é o agricultor que planta em terra de terceiros, ocupando-se de todo o trabalho, desde a preparação da terra até a colheita, dividindo com o proprietário da terra a metade do resultado da produção.



posição ocupada na ordem de nascimento dos irmãos e quantitativo entre filhos homens e filhas mulheres.

A formação escolar contínua, sem interrupções, do ensino fundamental ao médio, foi mencionada apenas pelas mulheres na faixa dos 21 aos 30 anos. Entre aquelas cuja idade se situava dos 31 os 44 anos, a escolarização ocorreu de forma descontínua. As suspensões dos estudos foram provocadas por fatores como a ausência de oferta do ensino médio na localidade rural de residência e de transporte que viabilizasse a frequência à escola nas sedes urbanas dos municípios.

A gravidez e a união conjugal, na adolescência, foram circunstâncias que também influenciaram algumas delas a interromperem a escolarização, devido ao controle do companheiro, que impediu a continuação dos estudos. Situações como essas indicam os obstáculos vivenciados por meninas e mulheres do campo associados diretamente à sua condição feminina, em especial ao controle dos seus corpos, do ir e vir, e à expectativa de que elas sejam as principais e únicas responsáveis pelo trabalho doméstico e do cuidado.

Nesse sentido, vale mencionar que, para algumas entrevistadas, receber a notícia da aprovação na licenciatura não significava a imediata confirmação de que nela se matriculariam. Assim, elas relataram como foi preciso articular e avaliar um conjunto de condições oportunas, que permitiria a ausência temporária delas, tanto nos seus lares, quanto nos postos de trabalho ocupados.

Em diálogo com os resultados da pesquisa que fundamentam este texto, cito alguns estudos que abordaram a formação docente de camponesas no contexto do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e da licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como as análises elaboradas por Amorim (2007), Amaral (2020) e Reis (2022). Desenvolvidos em estados diversos, respectivamente, no Maranhão, São Paulo e Bahia, os estudos indicam um dado recorrente: a interferência das relações de gênero na vida educacional das mulheres camponesas jovens e adultas e as dificuldades correspondentes enfrentadas na busca pela escolarização.

Ao analisar a participação de assentadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Pronea, viabilizada em regime de alternância no interior do Maranhão, Amorim (2007, p. 93) mencionou como algumas mulheres jovens necessitaram de autorização do pai para afastamento do lar, mensalmente, no período de dez dias. As adultas e casadas precisaram da permissão do marido. Já Amaral (2020) cita o exemplo de várias estudantes do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo, que desistiram da formação por não terem com quem deixar seus filhos ou porque seus companheiros não estavam dispostos a com-



partilhar a tarefa de casa com elas durante sua ausência.

Na pesquisa conduzida por Reis (2022), realizada no contexto da licenciatura em Educação do Campo da UFRB, a autora também destacou conflitos conjugais vivenciados pelas mulheres casadas e com filhos, pois os maridos não permitiram os estudos ou não colaboraram no cuidado com os filhos, levando a mulher, eventualmente, ao abandono dos cursos.

Apesar dos desafios mencionados, é importante ressaltar que tanto nas fontes referenciadas quanto na minha pesquisa, há um amplo reconhecimento de que o acesso ao ensino superior, por meio do Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo, é altamente valorizado pelas mulheres. Além de proporcionar qualificação para a carreira docente, elas enfatizaram que essa oportunidade também representa uma expansão significativa de sua visão de mundo e um desenvolvimento de um olhar crítico em relação às situações que permeiam suas vidas, abrangendo aspectos familiares, políticos e comunitários. A seguir, apresento, de forma sintética, a trajetória de instituição da política nacional de educação do campo, à qual estão vinculadas às licenciaturas em Educação do Campo no Brasil.

MARCOS LEGAIS NA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme explicitado por Caldart (2008, p. 71), a proposta da educação do campo originou-se no contexto das lutas pela Reforma Agrária enquanto mobilização por uma política educacional para comunidades camponesas. Assim, as demandas pela implantação de escolas públicas nas áreas de assentamento convergiram com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas¹¹. Nesse contexto, integrantes de movimentos sociais do campo (como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, MST), sindicatos rurais, escolas famílias agrícolas, federação de trabalhadores rurais e agricultores familiares, entidades de assessoria e universidades organizaram-se no Movimento por uma Educação do Campo¹².

11 O fechamento das escolas em zonas rurais é um fenômeno que vem ocorrendo em diversos estados do país. De acordo com dados do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da UFSCar, de 2002 até 2017, foram fechadas, aproximadamente, 30.000 escolas rurais.

12 Compreender a trajetória de instituição da política nacional de educação do campo, à qual estão vinculadas as licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil, é desafiador, uma vez que envolve o engajamento de múltiplos atores sociais, vinculados, por sua vez, às demandas específicas de seus movimentos, organizações e instituições de ensino. Desse modo, o Movimento por uma Educação do Campo não está livre de conflitos, tensões e dissensos. No contexto das mobilizações para a criação do Pronera, em Minas Gerais, por exemplo, Fernandes (2006, p. 38) relata como o momento inicial de coordenação e implantação do programa foi marcado por disputas entre os movimentos



As demandas reivindicadas pelos idealizadores e militantes do movimento alcançaram a condição de política pública por meio do Pronera¹³, criado pela Portaria nº 10/1998. Anos depois, em decorrência da atuação e pressão dessa articulação, é instituído o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o já citado Pronera. A partir desse decreto, foi estruturado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Brasil, 2013).

O Pronacampo dispõe de quatro eixos de ação: 1) gestão e práticas pedagógicas; 2) formação de professores; 3) educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; 4) infraestrutura física e tecnológica. A respeito do segundo eixo, desde a instituição do programa, diversas licenciaturas em Educação do Campo foram criadas no país por meio do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo). Considerando o período de realização da pesquisa, foram registradas 42 licenciaturas¹⁴.

De acordo com o texto-base da Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, a decisão do uso da expressão “campo”, ao invés de “rural”, tinha como objetivo incluir, no processo da conferência, uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que buscam garantir a sobrevivência da organização desse trabalho, em contraposição aos latifundiários e ao agronegócio. Além disso, busca-se distanciar dos sentidos em torno da “educação rural”, que, segundo Ribeiro (2012, p. 295), caracteriza-se por oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples.

Ainda nesse primeiro texto de preparação, elaborado e dirigido aos participantes e militantes da Primeira Conferência, é destacado o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento socio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo. Em consonância a tais princípios, as licenciaturas em Educação do Campo vêm formando educadores e educadoras para atuar na docência por área de conhecimento, na gestão das escolas do campo e de processos educativos sociais e comunitários desenvolvidos nos territórios camponeses (Hage; Silva; Brito, 2016). A formação “crítica” e “questiona-

sociais, sindicais e organizações sociais envolvidas (além da universidade que implantaria a licenciatura), tensões também relacionadas a qual instituição começaria e ou coordenaria o programa. Dados os objetivos deste artigo, essas questões não serão aqui aprofundadas.

13 No período de 12 a 15 de junho de 2018, comemorou-se, na Universidade de Brasília (UnB), o Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (cf. ADRIANO, 2018).

14 Em Minas Gerais, quatro instituições de ensino superior ofertam essa licenciatura: UFMG, UFV, UFVJM e UFTM.



dora” é amplamente destacada e valorizada para esse projeto formativo¹⁵. A seguir, compartilho algumas particularidades na abordagem curricular e metodológica da LeCampo/UFMG.

A ORGANIZAÇÃO DA LECAMPO/UFMG: FORMA E CURRÍCULO

Algumas características referentes à LeCampo dizem respeito às demais licenciaturas em Educação do Campo no país. Uma delas, por exemplo, refere-se ao já mencionado regime em alternância, enquanto pré-requisito para todas as licenciaturas em Educação do Campo (Molina; Sá, 2011).

A formação em alternância pressupõe importâncias equivalentes entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade. Valoriza-se, deste modo, o processo de aprendizagem e trocas, não somente durante o período de permanência na universidade, mas também nos locais de residência e de atuação dos cursistas, quando dão continuidade a atividades variadas, como estágios docentes (por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência, PIBID), leituras, escrita de trabalhos acadêmicos, relatórios, participação e organização de encontros regionais de estudantes e jornadas pedagógicas.

Juntamente à formação acadêmica específica de cada área do conhecimento, o currículo pressupõe que os estudantes de todas as habilitações cumpram carga horária nas aulas do “eixo integrador”. Este reúne as disciplinas da formação pedagógica, que perpassa todas as áreas da licenciatura, como por exemplo: processos de ensino e aprendizagem; formação da sociedade brasileira; temas específicos em educação do campo; pedagogia da alternância e outras. A oferta varia semestralmente. Além disso, como anteriormente anunciado, práticas e perspectivas dos movimentos sociais do campo, relacionados à trajetória de luta pela implementação da educação do campo, são incorporados às atividades acadêmicas.

A noção de “organicidade”, por exemplo, orienta os procedimentos para além da sala de aula, considerados igualmente importantes: assembleias das turmas, plenárias, conselho de turma, representantes de turmas, grupos de trabalho por turma e temáticos (os grupos de trabalho: cuidado, comunicação, mística, disciplina, cultura e finanças). No texto base “A organicidade como possibilidade de efetivação do protagonismo”, disponibilizado no Guia do Estudante das disciplinas do eixo integrador

15 Atualmente, um dos espaços sociais que agrega indivíduos e grupos de interesse engajados com a educação do campo é o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Criado em 2010, o fórum tem como objetivo retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições. Segundo Caldart (2012), no momento de criação do fórum, ganha destaque a participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. No documento de criação, destaca-se a posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo.



para a turma de Matemática, iniciada em julho de 2016, a organicidade é explicitada enquanto um modelo teórico/conceitual que vem sendo constituído para a auto-organização discente, no sentido de indicar um caminho de viabilização de aprendizagem, na prática, da gestão democrática educacional¹⁶.

Os autores do texto ressaltam como o conceito de organicidade emerge das práticas dos movimentos sociais organizados a partir das décadas finais do século XX. Segundo indicam, havia o propósito de encontrar formas de organização que superassem as práticas ancoradas em um líder autoritário, paternalista, assistencialista, já que tal formato não fortalecia todas as pessoas do grupo, somente aquelas que faziam parte do grupo dirigente.

Cada Tempo Escola representa o momento de (re)união dos colegas, muitos deles residentes em municípios distintos e distantes um dos outros. Sempre iniciado de forma coletiva, ou seja, que envolve todas as turmas das diferentes áreas do conhecimento, o primeiro dia de retorno é programado com as seguintes atividades: um café da manhã de boas-vindas, denominado “Café Campesino”, mística, mesa de abertura e auto-organização dos estudantes. É usual que símbolos de organizações e movimentos mobilizadores e aliados na luta pela educação do campo sejam expostos nas mesas de abertura, conforme a imagem a seguir:



Figura 1 - Foto da mesa de abertura do Tempo Escola
Fonte: Acervo da autora, julho de 2016.

16 Elaborado pela profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha e o doutor em Educação da FaE/UFMG João Batista Begnami. Texto impresso, julho de 2016. O guia do estudante é um material didático disponibilizado a cada TE, elaborado por professores e monitores das áreas específicas e do eixo integrador. Contém informações como a oferta de disciplinas do semestre, o cronograma de atividades do período, prazos, textos bases e referências bibliográficas, orientações para a realização de trabalhos durante o TC.

Da esquerda para a direita e cobrindo a mesa, notam-se as bandeiras da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (FETAEMG), do MST e da LeCampo/UFMG. Abaixo, as bandeiras da Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e do Movimento Geraizeiro¹⁷. Essas bandeiras representam organizações, movimentos aliados e mobilizados na luta pela educação do campo, além de pertencimentos identitários. A mesa de abertura retratada em 2016 foi composta por representantes da coordenação do curso, do corpo discente e da FETAEMG.

Durante as semanas de permanência na universidade, a rotina era intensa. Os estudantes cumpriam a carga horária presencial com disciplinas no turno da manhã e tarde. Ocasionalmente, ocorriam atividades no turno da noite e/ou aos finais de semana.

Um dos momentos e metodologias que considero relevante para análise de marcadores singulares dessa formação de professores é a mística. As semanas eram iniciadas e finalizadas com essas performances, nas manhãs de segunda e de sexta-feira, no hall de entrada da FaE, e nas aberturas de palestras e reuniões. Considerando a potência desse momento, comunicador de símbolos e importantes referências dos processos de luta da educação do campo e conseqüente licenciatura, confiro, a seguir, atenção especial à sua análise e à percepção das colaboradoras da pesquisa em torno dessa representação. Além disso, compartilho reflexões sobre outras experiências vivenciadas por elas, como as primeiras impressões sobre a chegada na universidade e a rotina em Belo Horizonte.

A PRIMEIRA MÍSTICA, A CHEGADA NA UNIVERSIDADE E A ROTINA NA “CIDADE GRANDE”: ETNOGRAFIA DOS ENCONTROS

No hall de entrada da Faculdade de Educação, forma-se uma roda. Estudantes com violão, caixa¹⁸, cantos e palmas prendem a atenção dos presentes. A cantoria

17 O Movimento Geraizeiro é composto por comunidades rurais agroextrativistas-pastoris, também denominadas “geraizeiras”, que organizam seu modo de vida nas áreas de cerrado próximas à caatinga. Para mais informações sobre o processo de constituição desse movimento, consultar Magalhães e Amorim (2015) e Nogueira (2009).

18 Instrumento de percussão usualmente fabricado com madeira e couro, é amplamente utilizado em manifestações culturais mineiras vinculadas à religiosidade popular católica, como o congado. É utilizado também em cultos realizados nas localidades rurais e organizados pelos próprios moradores, uma vez que a presença do padre para celebrar missas é esporádica, conforme pude presenciar diversas vezes em comunidades do Vale do Jequitinhonha e norte de Minas Gerais. É bastante comum, ao menos nessas regiões visitadas, que militantes de alguns movimentos sociais e sindicais do campo, sejam também vinculados a pastorais da Igreja Católica, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Pastoral da Juventude ou da Criança, e que se utilizem das mesmas linguagens de expressão artística e política.



pausa, uma estudante adentra a roda e declama um verso. Movimenta-se pelo centro do círculo segurando uma bandeira. Concluída a declamação, a bandeira é colocada no centro da roda. A cantoria retorna, até que mais uma vez o silêncio é instalado, e em seguida se ouve mais uma declamação. Versos que, revezados entre cantos e palmas, rememoram a história dos camponeses pioneiros da pedagogia da alternância na França, na década de 1930. A ação é repetida por outros estudantes, até que todas as organizações e movimentos sociais (MST, FETAEMG, AMEFA, Via Campesina, Movimento Geraizeiro, LeCampo), representados pelas respectivas bandeiras, ficassem em exposição no centro da roda. A mística é finalizada pela entoação de palavras de ordem proferidas por um estudante: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”; “Pátria livre: venceremos” “O que somos? Camponeses. O que queremos? Terra, trabalho e justiça!”¹⁹.

Essa foi uma das várias místicas presenciadas no decorrer do trabalho de campo. Ressalto o caráter emocional da ação representada pela entoação dessas expressões, em grito, de punhos cerrados e em riste, enunciadas principalmente em situações de suspensão da rotina e reivindicativas, tais como em protestos e passeatas de rua, a fim de animar os participantes. Transpostos para o contexto universitário, ambiente usualmente sisudo e formal, a ação confere e agrega a ele outras possibilidades e formas de exercer e ocupar o papel de estudante universitário.

A mística pode ser considerada como um importante mecanismo de comunicação simbólica. Seria equivocado resumi-la a uma encenação, entretanto; ela lança mão de elementos do universo teatral, como instrumentos musicais, cantos e performances. Na figura abaixo, chamo atenção para a representação da união das estudantes ao centro da roda, de mãos dadas e circundadas pelas bandeiras de diversos movimentos e organizações aliadas à Educação do Campo:

19 A fim de aproximar o leitor da enunciação das palavras de ordem, compartilho um link para acesso ao áudio gravado durante um desses momentos: <<https://drive.google.com/open?id=1UKWui-GIVPYNBQz97QUaIKD3Cx1zZXF7u>>.





Figura 2 – Foto de mística realizada antes de iniciar o serão de estudos, no hall de entrada da hospedaria onde os estudantes eram alojados
Fonte: Acervo da autora, julho de 2016.

Em análise sobre a mística no contexto das ações do MST, Caldart (2004, p. 208) indica que ela é referida como o “tempero da luta” ou “a paixão que anima os militantes”. Segundo a autora, não é simples explicá-la, especialmente porque sua lógica de significação se expressa muito mais em gestos, em símbolos, em emoções, do que em palavras. Caldart (2004, p. 208) assinala que na própria palavra mística está contido o limite de sua compreensão: “[...] mística quer dizer *mistério*, ou seja, se for completamente desvelada perderá a essência do seu sentido. É por isso que no Movimento se costuma concordar com a afirmação segundo a qual a mística é uma realidade que mais se vive do que se fala sobre ela”.

Todavia, a autora destaca que a mística também evoca a materialização (usualmente simbólica) de tal sentimento mediante a valorização da beleza na ornamentação dos encontros, nas celebrações, na animação viabilizada pelo canto, pela poesia, pela dança, pelas encenações de vivências que, conforme avaliação do grupo, devem ser perpetuadas na memória. Assim, são lembrados e expostos símbolos do movimento, os instrumentos de trabalho, palavras de ordem, etc. Outro aspecto citado pela autora aponta para a relação entre mística e o “cultivo da história” ou da “memória do povo”. Segundo ela, a história é certamente um dos elementos básicos da constituição da “matriz de formação humana do MST” (Caldart, 2004, p. 211).

Tendo em vista o processo formativo na LeCampo, entendo essa performance também como mecanismo de constante atualização da historicidade dos eventos que marcam a criação e as especificidades dessa licenciatura. Apesar de conter basi-

camente os mesmos componentes, como bandeiras, instrumentos, cantos, poemas, gritos de ordem, encenações, cada momento é único; isto é, a articulação entre eles, as mensagens que se busca comunicar e a interação com os presentes podem variar.

Em julho de 2016, no início do TE, presenciei uma “mística de recepção”, na qual estudantes da turma anterior (Ciências Sociais e Humanidades, de 2015) acolhiam os novatos (Matemática, de 2016). Após cantos, palavras de ordem e exposição das bandeiras, cada um dos recém-chegados foi chamado para receber, da sua “madrinha” ou “padrinho”, dois presentes: um pequeno vaso com a representação de um girassol e um anel de tucum – presentes definidos intencionalmente e que comunicam emblemas de referência para aquela licenciatura. Explica-se, para os novos cursistas, portanto, que a flor de girassol é símbolo da educação do campo; já o anel de tucum representava, conforme enunciado naquele momento, o compromisso com as lutas populares e os movimentos sociais do campo²⁰.

Assim, se no início do tópico, a mística anunciava os marcos e eventos históricos reconhecidos em torno da pedagogia da alternância, presenciei diversas outras que comunicavam questionamentos diante da ordem social supostamente hegemônica, enunciavam o desejo da constituição de outra estrutura socioeconômica ou ainda instaurava vínculos de novas relações sociais.

Tomando como referência a observação direta realizada no decorrer do trabalho de campo e baseando-me na análise elaborada por Peirano (2003), compreendo a mística como um ritual político. A autora se distancia de interpretações rígidas e absolutas, que usualmente consideram os rituais como eventos característicos de sociedades históricas, como da vida da corte europeia, por exemplo, ou de sociedades indígenas. Para ela, em todas as sociedades existem eventos que são considerados especiais (Peirano, 2003, p. 8). Além disso, ela sugere que a natureza dos eventos rituais não está em questão, sendo eles profanos, religiosos, festivos, formais, informais, simples ou elaborados. Interessa, contudo, que eles tenham uma forma específica.

Peirano (2003) enfatiza que rituais, a partir da perspectiva por ela proposta, são bons para transmitir valores e conhecimentos, bem como são próprios para resolver conflitos e reproduzir as relações sociais. Por esse ângulo de compreensão é que concebo a mística como ritual político, que busca comunicar valores, fundamentos ideológicos e políticos da educação do campo, esses mesmos articulados e produzidos mediante encontro de perspectivas diversas e convergentes. Se forma e

20 Algumas explicações encontradas a respeito da definição do girassol como símbolo da educação do campo estabelecem paralelo entre a planta e o trabalhador do campo que se orientam pelo sol. Para Marschnner (2011, p. 49), o comportamento vegetal do girassol de buscar os raios solares, que ele denomina “colher o sol”, é também metáfora para “colher o saber”. A respeito do anel de tucum (espécie de palmeira nativa da Amazônia), fontes diversas mencionam a recorrente utilização por religiosos vinculados à Teologia da Libertação, ao compromisso com os pobres e a causa social.



conteúdo estão sempre combinados, conforme bem apreciou Peirano (2003, p. 7), entende-se, portanto, a preocupação com a ornamentação, com a disposição de instrumentos e símbolos consagrados como representativos da população camponesa e da educação do campo, a fim de gerar sentimento positivo de pertencimento e de valorização. Ressalta-se o comum, mas também transmitem-se conhecimentos, como ao presentear os estudantes ingressantes com objetos repletos de significados, ao expor as bandeiras de movimentos e organizações sociais relevantes que se articularam para construir e efetivar as licenciaturas do campo. Questionam-se desigualdades, e ao mesmo tempo, projetam-se mudanças.

A mística de abertura do TE é, para boa parte dos educandos novatos, o primeiro contato com as dinâmicas específicas dessa licenciatura. A respeito principalmente desse conjunto de linguagens e recursos simbólicos, a primeira impressão oscila entre o encantamento, a admiração, o susto e a apreensão. Para algumas interlocutoras, a estima pelo ato foi imediata, conforme pronunciou Nísia: “E quando eu cheguei aqui, primeiro dia, que teve a mística, eu falei assim ‘Meu deus do céu’ isso aqui tem tudo a ver comigo, é a minha cara, eu gosto de gritar, de levantar bandeira, eu gosto de participar!” (Nísia, 34 anos, 2017).

Após o primeiro impacto – segundo Nísia, positivo –, ela comentou que, na sequência, preocupou-se: “E agora? Será que a gente tinha que trazer uma bandeira, tem que ter uma bandeira? Será que a gente precisa inventar uma bandeira? Como é?”. Apesar de relativa inclinação inicial, a mística de recepção é, de fato, uma incógnita para quem a observa e experimenta pela primeira vez. Confusos diante de referências desconhecidas, já que às vezes a performance não contém falas, apenas comunicação por meio de gestos e símbolos, a atribuição de sentido lógico vai sendo construída à medida que ela se repete e é explicada posteriormente, conforme exemplificou Rosa:

Eu entendi a mística, primeiramente, como um teatro. A mística de recepção, eu achei muito bonita, só que eles não explicaram. Entrou com a bandeira, aquela aluna fala bem alto, até admiro aquilo. Nossa! Ela soltou a voz, achei aquilo bastante interessante. Mas eu vi mais como um teatro. Eu não percebi de início que queria passar toda uma mensagem por trás daquele conteúdo. Como não foi falado nada sobre movimento social, na hora que tava entrando com as bandeiras, eu via aquelas bandeiras simplesmente como uma bandeira qualquer de alguma instituição. Depois, com o passar do tempo que eu fui tendo conhecimento do que aquelas bandeiras representavam. Foi na primeira aula que eu fui saber a história do curso, que tinha sido conseguido através de luta dos movimentos sociais (Rosa, 34 anos, 2017).

Para Olga, 32 anos, (2017), a lembrança da chegada na UFMG e da primeira sensação diante da palavra de ordem e da mística de recepção foi marcada pelo “susto e olhos arregalados”. Segundo ela: “Primeiro foram as bandeiras entrar, foi aí que



vi a bandeira do MST, eu falei ‘Nossa!’. Foi aquele choque. Como é isso? A palavra de ordem ‘O que somos?’. Eu levei um susto, não estava esperando um grito”.

Por vezes, o susto pode ser acompanhado de uma sensação de medo mais acentuado. Especula-se, de forma apreensiva, sobre no que consiste “a tal da mística”. Roseli (22 anos, 2016) comentou, por exemplo, que “Ficava morrendo de medo, o que é essa mística, o que será? Eu achava que era tipo um ritual”. O ritual, no sentido mencionado por ela, aproxima-se de certas referências difundidas pelo senso comum, relacionadas a rituais mágicos condenáveis, praticados às escondidas por temor de censura ou julgamento.

Mesmo entre as interlocutoras que mencionaram certa familiaridade com aqueles códigos de representação, devido à atuação em Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STTR), elas informaram sentir arrepios, provocados pelos gritos de ordem. Com efeito, manter-se indiferente perante tal momento é, no mínimo, desafiador. Ainda que, durante minha trajetória profissional e acadêmica, enquanto pesquisadora, assessora e apoiadora de distintas mobilizações sociais, eu tenha presenciado e acompanhado, em diferentes situações, diversas místicas, marchas e passeatas, sou profundamente tocada por emoção, arrepios e choro. Na abertura do TE de julho de 2016, durante a mística, percebi que, como eu, outra estudante ingressante também chorava emocionada.

Mesmo sendo tocada por esses momentos, a familiaridade com essa linguagem me levou a naturalizar o efeito que, *a priori*, a própria nomeação pode incitar. Havia me esquecido do estranhamento ao ouvir, pela primeira vez, este termo: “mística”. Revisitei tal sensação a partir da conversa com uma das mulheres que ressaltou como aquela palavra era rara no vocabulário cotidiano de pessoas alheias às práticas dos movimentos sociais; e como evocava, também, dimensões ocultas, às vezes ligadas ao universo da magia, feitiçaria, conforme já ponderei.

A dimensão do “novo” que marca o ingresso no curso não se restringe às citadas práticas performáticas. Ela é destacada mesmo entre aquelas mulheres que, porventura, já haviam visitado a cidade de Belo Horizonte, ou ainda outros estados e municípios em busca de trabalho assalariado. Isso porque a novidade não é unicamente marcada pela experiência de se deslocar de uma cidade à outra, mas refere-se também às formas de vivenciar esse processo de formação.

Para Quitéria (41 anos, 2017), por exemplo, o impacto de estar no campus universitário da UFMG e os diversos significados de ocupar tal espaço, além do arrebatamento pelas extensões territoriais e as instalações físicas da universidade²¹, foram mais

21 O campus da UFMG, no Bairro Pampulha, onde está localizada a FaE, é extenso e integra 24 unidades acadêmicas, além dos refeitórios, Praça de Serviços, com bancos, lojas e restaurante. A área total do terreno é 3.340.000m². Desse número, 366.595m² referem-se à área construída. Fonte: <https://www.ufmg.br/avaliacaoinstitucional/cd-rom/infra_estrutura.html>. Acesso em: 28 maio.2023.



acentuados do que estar em Belo Horizonte, uma vez que ela havia visitado a cidade em ocasiões anteriores, devido à sua vinculação como secretária do STTR de sua cidade.

É possível admitir que, de modo geral, a chegada do licenciando ingressante é caracterizada por um conjunto de novidades difusas. Entre as interlocutoras, as primeiras aulas – nas quais os discentes deparam-se com o vocabulário acadêmico, avaliado como rebuscado e, inicialmente, ininteligível, por eles – foram marcadas por apreensão²². A respeito desse desafio, Nísia comentou:

Lógico que quando a gente sai do interior, chega numa universidade, como é a UFMG, você encontra uma linguagem totalmente diferente. Primeira semana, a gente colocava a mão no queixo, olhava pra cara do outro: ‘Você tá entendendo?’; ‘Não’. Quando saía no corredor: ‘Você entendeu alguma coisa?’; ‘Não, não entendi nada’. A professora falava assim: ‘o sujeito isso, o sujeito aquilo’. ‘Gente, mas quem é esse sujeito? Eu não tô entendendo nada do que essa mulher tá falando’. Aí vem Gil [professor de matemática]. Aí vem a tabulação, sistematização! ‘Meu deus do céu, um dia eu quero ser igual esse homem, eu quero falar todas essas palavras’. Pra mim fascinava, palavras diferentes, tudo muito chique, eu achava tudo muito chique, mas não tava entendendo nada. Demorou umas duas semanas pra eu entender tudo que eles estavam falando (Nísia, 34 anos, 2017).

Para ela, “as palavras diferentes” eram motivadoras e não desanimadoras. Fascinada, também almejava apropriar-se e dominar tal vocabulário, que ela “achava chique”, mesmo sem compreendê-lo. Sueli também relatou a dificuldade inicial com os termos e seus significados:

A primeira palavra que resumiu minha vinda para o LeCampo foi empoderamento, foi que marcou. Essa palavra marcou mesmo. E outras palavras, mais técnicas. Foi diferente pra mim. No segundo ano, a gente foi familiarizando, mas no primeiro foi um pouco difícil. É um tal de relação, de movimento. A primeira aula, eu lembro como se fosse hoje, me marcou. A questão que a professora colocou no quadro lá, ‘do campo’ e ‘no campo’. Essa relação. Marcou muito (Sueli, 30 anos, 2017).

No trecho selecionado, destaque não somente o impacto que o novo vocabulário provocou em Sueli, mas, como ela mesma ressaltou, os significados subjacentes atribuídos a essas expressões e conceitos. Apesar do receio e choque inicial, provocados pelo sentimento de incompreensão de termos e expressões, associados à apreensão de talvez não conseguir absorver tanta informação, o contentamento por se integrar a tal espaço foi mencionado em diversas conversas, como versou Olga:

Na biblioteca da escola que eu trabalho de serviçal, quando eu vou na biblioteca fico folheando livro, revista Presença Pedagógica. Eu já tinha visto esses nomes, Carlos Novaes, Aracy. Então pra mim, ‘Nossa, agora eu tô com os doutores!’. Fui o patinho no lixo de tanta alegria. Já me senti impor-

²² Recordo-me da sensação descrita por Nísia, nas minhas primeiras semanas de faculdade. Não compreender parte do vocabulário usado pelos professores era, às vezes, angustiante.



tante, aluna da UFMG (Olga, 32 anos, 2017).

A partir de padrões gerais, elaborados em torno da postura de professores universitários, muitas das estudantes supunham que eles seriam “engessados” e “frios”, “o aluno lá” e “o professor aqui”, ou seja, que haveria certo distanciamento e uma relação pautada pela diferenciação hierárquica. Entretanto, tal expectativa não foi correspondida. Surpreenderam-se ao depararem-se com acolhimento e outro tipo de tratamento, conforme contou Dôra:

Será que vai ser aquele professor engessado lá na frente, aquela figura? E não foi. Muito pelo contrário, eu espalhei, ‘Eles tratam a gente como se a gente fosse...’ eu não sei se posso dizer ‘no mesmo nível’, trata igual. Coisas que lá na cidade, o contato que eu tive com escola, o professor se achava por ter aquela graduação ali. São professores da UFMG, doutorados, mestrado, eu até brinquei, quantos ‘ados’ eles têm. E tratam a gente desse modo. Nossa, eu voltei, aquele primeiro dia, 4 de julho, renovada, ‘eu acho que vou dar conta’ (Dôra, 27 anos, 2017).

Para comparar a postura dos professores, Dôra cita alguns de sua cidade que ressaltavam tal diferenciação, por sentimento de superioridade, devido à conquista de título de graduação. A formação por área de conhecimento, que agrega disciplinas de um mesmo campo do conhecimento, como por exemplo Ciências Sociais e Humanidades (CSH, que integra História, Geografia, Filosofia e Sociologia), foi também mencionada como fator de surpresa.

Aliás, toda a metodologia que envolve esse processo formativo é citada como diferencial, que demandou tempo e foco para adaptação. A experiência da “coletividade” – ou seja, a convivência diária e constante em espaços coletivos e o desenvolvimento de diversas atividades em conjunto – levantou percepções ambíguas. Desse modo, elas reconheciam como positivo esse aprendizado e, ao mesmo tempo, mencionavam as dificuldades iniciais e os atritos decorrentes dessa intensa convivência. Dividir o quarto do alojamento com cinco ou mais pessoas e conviver com hábitos alheios, às vezes considerados irritantes, podem ser aspectos de maneira penosa para alguns estudantes. Como resultado da rotina imposta pelo TE, elas mencionam mudanças na qualidade do sono, na alimentação, acirramento de alergias respiratórias devido à poluição urbana, etc.

Vale comentar que a “coletividade” vivenciada no curso não se restringe ao estar junto o tempo todo, mas a um entendimento mais amplo de como as atividades devem ser desenvolvidas; e como esse elemento é fator relevante nessa formação, conforme expliquei anteriormente, a respeito da organicidade. Vanete explicita como e o que significou tal “coletividade” para ela:



Como eu vim com aquela mente que era cada um na sua, eu não entendia muito bem a importância da coletividade no funcionamento do curso. Eu não entendia, eu via isso como imposição. Não entendia a importância disso no nosso processo de formação, demorei a entender. Nessa aula dela que eu peguei mesmo. E já tinha o pessoal que já era mais assim sabe. Ela explicou isso do protagonismo, isso aí eu já comecei a perceber. Quando eles levavam a gente, perguntava, questionava, tentava trazer algumas práticas presente na realidade nossa pra sala de aula. Isso eu fui entendendo mais. Agora essa questão da organicidade, foi tudo depois com a aula dela (Vanete, 23 anos, 2016).

Às novidades até aqui mencionadas, como a mística de recepção, o vocabulário dos professores, enfim, a rotina do TE em geral, são somadas às dificuldades de adaptação à cidade, e de deslocamento até a universidade. Em 2016 e 2017, período no qual o trabalho de campo foi realizado, os estudantes se hospedavam próximo à FaE, a aproximadamente 1,7 quilômetro de distância, percorridos a pé em vinte ou trinta minutos. Porém, em anos anteriores, o arranjo da localização do alojamento modificava-se a cada semestre. Mesmo buscando hospedagem em bairros relativamente próximos, era necessária a utilização diária de transporte coletivo. Além disso, algumas mencionaram a tensão de estar numa capital, a necessidade de cuidado constante com o tráfego de carros ao atravessar as avenidas, a desconfiança com desconhecidos em meio à multidão. Sueli comentou que, na sua cidade, ela se sentia livre, e em Belo Horizonte o sentimento era o oposto.

A adaptação ao novo ambiente e à rotina é assistida, sobretudo, pelo acolhimento dos licenciandos veteranos, que, familiarizados com os procedimentos do curso, com o espaço físico da UFMG e de partes da cidade de Belo Horizonte, responsabilizavam-se por acompanhar os novatos. Numa mesma turma, é possível listar diversos estudantes oriundos de um mesmo município, amenizando, de forma considerável, os impactos emocionais da chegada. Também pode acontecer, porém, de um licenciando ser o único representante de seu município. Assim, colegas das turmas anteriores se esforçam em favorecer informações e acompanhar os ingressantes nesse início.

Apesar de todo o auxílio que os educandos mais experientes direcionam aos novatos, parece haver consenso em não detalhar, previamente, a dinâmica do curso, especialmente a respeito da mística, das palavras de ordem, etc. Somente após o primeiro impacto da vivência inicial, é que os mais experientes buscam auxiliar e sanar as dúvidas. Tal fato foi relatado mesmo entre as estudantes cuja seleção foi acompanhada por parentes próximos e amigos. Suspeito que esse mistério, em torno da mística de recepção, seja um acordo velado, não verbalmente nítido, mas que pode integrar o conjunto de experiências nessa chegada ao curso.

Vale lembrar que cada turma, correspondente a uma área do conhecimento,



ingressa em anos diferentes. Assim, as chegadas dos novatos são marcadas por experiências diferenciadas e específicas daqueles momentos. Nesse sentido, destaco que a análise, aqui elaborada, refere-se a momentos e experiências particulares de um processo em constante movimento e transformação.

Além disso, importa destacar que, se por um lado, a pedagogia da alternância viabiliza o acesso à formação superior sem o abandono do local de moradia, por outro, os distanciamentos periódicos afetam a rotina de atividades e das relações (pessoais e profissionais) anteriormente assumidas nos locais de residência. Tais alterações são sentidas de modo diferente conforme sexo e relações de gênero, estado civil, geração, número e idade dos filhos, etc. Desse modo, a gestão da vida familiar, conjugal, profissional e universitária é especialmente desafiadora entre as mulheres casadas e mães.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que qualquer processo de formação educacional, formal ou não, proporciona certo deslocamento e revisão de perspectivas anteriormente internalizadas, além da incorporação de novas habilidades, competências e ideias. A essa constatação, acrescenta-se que, na licenciatura analisada, o acesso ao “novo” incorpora elementos oriundos do universo dos movimentos e lutas sociais camponeses – universo este por vezes desconhecido pelos próprios camponeses. Assim, a incorporação ou desinibição diante dos elementos e dinâmicas oriundas dos movimentos sociais não ocorre de forma uniforme.

Durante o trabalho de campo, presenciei um tensionamento, ao menos conforme pude perceber naquele momento específico de embate, que transparecia e polarizava estudantes “que vinham de movimento” e “os que não vinham”. Uma licencianda, que se afirmava publicamente vinculada ao “movimento”, verbalizou que o curso deveria se restringir à entrada de pessoas diretamente comprometidas com as lutas sociais e/ou as EFAs. Essa posição foi contestada pela colega que expôs não estar vinculada a qualquer movimento, mas que havia, por meio da licenciatura, conhecido as trajetórias de diversos movimentos sociais. Esta relatou, diante de todos, ter passado por um processo de mudança de perspectiva, de visão de mundo. Segundo ela, expandir a oferta para pessoas sem vinculação política a movimentos ou a sindicatos poderia trazer benefícios e fortalecer a proposta e a prática não só da educação do campo, mas também das pautas que orientam os diversos movimentos sociais ligados às reivindicações dos camponeses de forma mais ampla. Esse forta-



lecimento viria por meio do conhecimento e, quem sabe, possíveis adesões de mais pessoas a tais ideários e práticas no decorrer da formação.

Essa última avaliação foi recorrente entre as entrevistadas que relataram passar por uma transição gradual do desconhecimento e estranhamento inicial da linguagem e dos modos de presença – originários de movimentos sociais e levados para a rotina do curso por meio das místicas, palavras de ordem, bandeiras de luta – ao conhecimento e, em alguns casos, à incorporação de tais práticas e símbolos em atividades e encontros na própria comunidade de origem.

Anteriormente referenciadas, principalmente pelas relações sociais constituídas no âmbito familiar, comunitário e mesmo entre aquelas que narraram a vivência em outras cidades em busca de trabalho, todas comentaram como, após o ingresso no curso, “abriram a cabeça”. Tal avaliação se dava mesmo entre as estudantes cujo engajamento político antecedeu o ingresso na licenciatura. Tal metáfora pode ser compreendida como relevante sinalizador de um processo de apropriação de outras categorias, conceitos e esquemas interpretativos. Dessa forma, no geral, além do acesso ao ensino superior ter sido bastante valorizado nas narrativas, algumas estudantes destacaram, positivamente, referências à formação política no currículo.

As mudanças de percepções, resultado da incorporação de novas categorias de pensamento, aliadas à incorporação de novas habilidades, como já indiquei, favoreceram que muitas perdessem a timidez e o receio de se posicionarem verbalmente em público. A incorporação de tal habilidade, em alguns casos, impactou diretamente a posição ocupada por elas nas localidades rurais de residência. Uma delas relatou, por exemplo, que assumiu o cargo de presidência da associação de moradores após o ingresso no curso. Apontou que os aprendizados, especialmente os adquiridos nos espaços de convivência em grupo, sob a perspectiva da “organicidade”, foram cruciais para que se sentisse confiante e apta a desempenhar a função. Situação semelhante foi mencionada por diversas outras entrevistadas e mulheres com as quais convivi durante trabalho de campo. Ao mesmo tempo em que mencionaram se sentirem mais seguras e preparadas para resolverem conflitos, ressaltaram como aprenderam “a se impor”, a “não baixar a cabeça”, “a não deixar pisar em você”.

Dessa forma, foram recorrentes relatos do tipo: “Aprendi a questionar mais”; “A gente aprende a ser uma pessoa mais crítica”; “A gente consegue se expressar até mesmo dentro da comunidade”; “Cria uma certa facilidade pra debater em outros ambientes, pra poder conversar”; “Eu mudei muitos conceitos. Nossa, como mudei com a CSH! A questionar mais, a me ver na sociedade. Antes eu não me via na sociedade”²³.

23 Para uma discussão mais elaborada a respeito da diversificação de comportamentos, posições sociais e projetos de futuro das mulheres entrevistadas, consultar Froes (2019).



Ainda que seja unânime o reconhecimento do processo de mudança de perspectiva ocorrido pela inserção na LeCampo – o que não lhe é exclusivo, uma vez que, como foi dito, todo processo formativo pressupõe certo deslocamento de perspectivas –, a maneira de objetivá-lo é particular. Há aquelas que chegaram com uma bagagem de experiência reconhecida nos percursos de engajamentos políticos, coletivos, de enfrentamento em lutas sociais, e há aquelas que ingressaram nessa formação superior com pouco ou nenhum histórico de envolvimento do tipo.

Além disso, vale destacar que os distanciamentos periódicos, decorrentes da pedagogia da alternância, afetam a rotina de atividades e das relações, pessoais e profissionais, anteriormente assumidas. Tais alterações são sentidas de modo diferente conforme sexo e relações de gênero, estado civil, geração, número e idade dos filhos; e vão afetar diretamente nas formas de envolvimento e dedicação ao curso.

Diante do exposto, há diferentes formas de se integrar, bem como variadas formas de estar, vivenciar e perceber o processo formativo na LeCampo. Essas formas correspondem à combinação de trajetórias individuais percorridas e relacionadas a um quadro social mais amplo, portanto singulares e, ao mesmo tempo, sociais e historicizadas.

Nesse sentido, como pondera Neves (2008, p. 36), mesmo aceitando o engajamento em processos de mudanças intencionais, tal qual o caso do referido programa que desencadeou a criação das licenciaturas em Educação do Campo, as licenciandas e licenciandos não podem ser pensados sob a metáfora da reação da esponja na água, ou seja, de uma adesão rápida, imediata. Conforme analisa a autora, eles reordenam os objetivos reconhecidos conforme seus interesses e saberes mais imediatos.

Todavia, mesmo que a adesão ou concordância, por parte dos discentes, a esses princípios e práticas não ocorra de forma uniforme, há amplo reconhecimento de que essas licenciaturas vêm proporcionando o acesso ao ensino superior de uma camada da população reconhecidamente alijada da educação formal e recorrentemente associada a índices de analfabetismo.



REFERÊNCIAS

ADRIANO, Juliana. Em Brasília, encontro nacional celebra os 20 anos do Pronera. **MST** (online), [s. l.], 15 jun. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/06/15/em-brasilia-encontro-nacional-celebra-os-20-anos-do-pronera/>. Acesso em: 16 out. 2023.

AMARAL, Débora Monteiro do. **Pedagogia da terra: As mulheres da reforma agrária na educação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Diário Oficial da União**, n. 24, seção 1, p. 28, 4 fev. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2023.

CALDART, Roseli S. Educação do campo (Verbete). In: CALDART, Roseli S. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p. ISBN: 978-85-98768-64-9.

_____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice (Org.). **Educação do campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008, p. 67-86. ISBN 978-85-60548-30-9.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. 440 p. ISBN: 9788587394533.

FERNANDES, Cássia do Carmo Pires. **Trajatória histórica da rede mineira ‘Por uma educação do campo’**. Monografia (Mestrado/doutorado/especialização em Educação) — Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa (MG), 2006.

FROES, Livia Tavares Mendes. **Mulheres do campo no ensino superior: percursos sociais de estudantes no curso de licenciatura em educação do campo na UFMG**. 2019. 203 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

_____. Da roça à universidade: trajetórias de mulheres no curso de licenciatura em Educação do Campo da UFMG. In: 13º MUNDO DE MULHERES E FAZENDO GÊNERO, 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2017.

_____. Gestão feminina, luta e resistência em Água Boa II, Minas Gerais. In: HORA, Karla; MACEDO, Gustavo; REZENDE, Marcela (org.). **Mulheres e agroecologia**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2015. p. 65-81. (Coletânea sobre estudos rurais e gênero: Prêmio Margarida Alves 4ª Edição).

_____. **Todo mundo pela família: Gestão feminina e vida familiar diante do assalariamento sazonal dos homens**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) —



Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

_____. **Mulheres do campo, mulheres em luta:** Notas sobre a participação feminina na defesa do território em Mutuca de Cima/Médio Jequitinhonha. 2008. Monografia (Conclusão de curso) – Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GUSMÃO, Neusa. Trajetórias, percalços e conquistas da antropologia da educação no Brasil. In: GUEDES, Simoni Lahud; CIPINIUK, Tatiana Arnaud (org.). **Abordagens etnográficas sobre educação:** adentrando os muros da escola. Rio de Janeiro: Alternativa, 2014.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, 2016, p. 147-174. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zTGDSQkykpwt47QYDdjL8qn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Cidades** (online), Rio de Janeiro, 2022. Não paginado. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Texto para discussão. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

MAGALHÃES, Fabiano; AMORIM, Rogério Alves de. O movimento dos geraizeiros e a luta pela terra no Alto Rio Pardo. **Revista Ruris**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 209-238, set. 2015. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/16923>. Acesso em: 29 maio 2023.

MARSCHNNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 12, n. 1 p. 41-52, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/4gzMY8Dgv5S8t3pqfnZZy6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 maio 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo:** registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-34. ISBN: 9788575265819. (Coleções Caminhos da Educação do Campo; 5 v.).

NEVES, Delma Pessanha. Mediação social e mediadores políticos. In: NEVES, Delma Pessanha (org.) **Desenvolvimento social e mediadores políticos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p. 21-44.

NOGUEIRA, Mônica Celeida Rabelo. **Gerais a dentro e a fora:** identidade e territorialidade entre os Geraizeiros do Norte de Minas Gerais. 2009. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.



PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

REIS, Maíra Lopes dos. **‘A Universidade não é um espaço feito para gente, mas a gente está ocupando’**: mulheres camponesas na licenciatura em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. 234 f. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural (Verbete). In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SILVA, Denice Batista. **Do assentamento à universidade**: a mulher camponesa no ensino superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2009.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL (UNEFAB), [s. l.], 2022. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@UNEFABBrasil/videos>. Acesso em: 25 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Comissão Permanente do Vestibular. Processos seletivos anteriores. **UFMG** (online), Belo Horizonte, [2022]. Não paginado. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8>. Acesso em: 22 maio 2023.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 52, supl. 1, p. S025-S044, 2014.

