

## **Educação de Jovens e Adultos em Escola do Campo: mulheres negras camponesas, emancipação e resistência**

Ana Claudia Campos<sup>1</sup>, Cynthia Cristina Nascimento<sup>2</sup>, Maria Aparecida Rezende<sup>3</sup>

### **Resumo**

O objetivo deste artigo é analisar os 25 anos de evolução da Educação do Campo no Brasil, destacando as raízes históricas, lutas e conquistas, ao mesmo tempo em que problematiza o lugar que as mulheres negras camponesas ocupam, ou não, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em salas anexas de uma escola do campo. Trata-se de estudantes, professoras da EJA e integrantes de um grupo de mulheres do cerrado. O estudo qualitativo foi realizado por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas, rodas de conversas e pela vivência de uma das pesquisadoras, que cresceu nesse contexto. Os resultados mostraram docentes da EJA sobrecarregadas, enfrentando uma tripla jornada ao conciliar múltiplas funções escolares com outros trabalhos. Nota-se que ainda há resquícios da Educação Rural, todavia, a Educação do Campo se destaca por preparar para a vida, aliando educação e trabalho. A luta pela Educação do Campo converge com as demandas das mulheres negras camponesas na busca por emancipação, promoção da soberania, segurança alimentar e nutricional e preservação do cerrado. Por fim, a pesquisa sugere a necessidade de políticas públicas, incluindo formação docente que considere a realidade das mulheres negras camponesas, fortalecendo a EJA e a Educação do Campo no Brasil.

### **Palavras-chave**

Educação do Campo. Educação Rural. Condições de trabalho. Formação docente.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. E-mail: ana-claudia.campos@edu.mt.gov.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE). E-mail: cynthia.nascimento@ufmt.br.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil; professora na Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa de Movimentos Sociais em Educação (GPMSE) e do Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO). E-mail: rezemelo@gmail.com.

## Youth and Adult Education in Countryside School: black peasant women, emancipation and resistance

Ana Claudia Campos<sup>4</sup>, Cynthia Cristina Nascimento<sup>5</sup>, Maria Aparecida Rezende<sup>6</sup>

### Abstract

The objective of this article is to analyze the 25 years of evolution of Countryside Education in Brazil, highlighting its historical roots, struggles, and achievements, while at the same time problematizing the place that Black peasant women occupy or do not occupy in Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos - EJA) in annexed classrooms of a rural school. They are students, EJA teachers, and members of a group of women from the Cerrado. The qualitative study was conducted through bibliographic research, interviews, discussion circles, and the experiences of one of the researchers who grew up in this context. The results showed that EJA teachers are overburdened and overworked, facing a triple workload by balancing multiple school functions with other jobs. Therefore, there are still remnants of Rural Education; however, Countryside Education stands out for preparing for life, combining education and work. The struggles for Countryside Education converge with the demands of Black peasant women in pursuit of emancipation, promotion of food sovereignty and nutritional security, and preservation of the Cerrado. Finally, the research suggests the need for public policies, including teacher training that considers the reality of Black peasant women, thereby strengthening EJA and Countryside Education<sup>7</sup>.

### Keywords

Countryside Education. Rural Education. Working conditions. Teacher training.

---

<sup>4</sup> Master in Education from the Federal University of Mato Grosso, State of Mato Grosso, Brazil. E-mail: ana-claudia.campos@edu.mt.gov.br.

<sup>5</sup> Master in Education from the Federal University of Mato Grosso, State of Mato Grosso, Brazil; member of the Research Group on Social Movements and Education (GPMSE). E-mail: cynthia.nascimento@ufmt.br.

<sup>6</sup> PhD in Education from the Federal University of Mato Grosso, State of Mato Grosso, Brazil; professor at the Federal University of Mato Grosso, State of Mato Grosso, Brazil; member of the Social Movements in Education Research Group (GPMSE) and the Education & Merleau-Ponty Study Group (GEMPO). E-mail: rezemelo@gmail.com.

<sup>7</sup> *Translator's Note:* Brazil is a country with significant agrarian issues and faces a vast range of inequality when it comes to education away from major urban centers. Thus, there is a distinction between Rural Education and Countryside Education. In Brazilian Portuguese, there are two terms to designate "rural education": **rural education**, which is a category of education that merely attempts to replicate urban education without considering the particularities of people living in rural areas. In the early history of Brazilian education, the owners of large farms provided poorly structured school groups to give the minimum education to workers without any state approval, solely to avoid losing workers; and **countryside education** which is considered an education that respects the culture of the rural people and takes into account the planting and harvesting periods, the knowledge of the rural community, the tastes, dreams, and experiences of people living in non-metro areas. It is a type of education more focused on local struggles and was born from social movements.

## Introdução

Em 2023, a Educação do Campo completou 25 anos. Seu marco inicial foi a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Nesse contexto, consideramos fundamental resgatar a essência do seu conceito: o que é, afinal, a Educação do Campo? Para compreendê-la, concretamente, é necessário explorar seus fundamentos, compreender o essencial que a faz ser o que é.

Desse modo, o objetivo deste artigo<sup>8</sup> é analisar os 25 anos de evolução da Educação do Campo no Brasil, destacando suas raízes históricas, lutas e conquistas em contraponto com a Educação Rural. Em particular, o artigo problematiza, a partir do olhar e da percepção das mulheres negras camponesas, o lugar que elas ocupam, ou não, como estudantes ou professoras, o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em interface com a Educação do Campo.

Para alcançar o objetivo deste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada nas diretrizes de autores como Minayo (2014) e Bogdan e Biklen (1994), que destacam a importância de compreender o fenômeno em seu contexto natural. O levantamento da literatura sobre Educação do Campo e EJA forneceu uma base teórica para nossa análise. Além disso, conduzimos entrevistas com mulheres negras camponesas integrantes do grupo, e realizamos uma roda de conversa via *Google Meet* com cinco professoras da EJA, que também fazem parte do grupo. A observação participante foi empregada para complementar esses métodos e enriquecer nossa compreensão do contexto e das experiências das participantes. Esses métodos combinados nos permitiram uma interpretação ampliada e contextualizada dos temas abordados.

A escolha metodológica se alinha com o objetivo de compreender as vivências e percepções das mulheres negras camponesas em seus próprios contextos. Essa abordagem permitiu uma exploração aprofundada e detalhada das experiências dessas mulheres, captando as narrativas e subjetividades delas de maneira rica e significativa.

As entrevistas semiestruturadas permitiram captar as narrativas e vivências de forma profunda e detalhada, conforme a perspectiva de Araújo (2018), que aponta para a relevância

---

<sup>8</sup> Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, defendida em 2024, em que investigamos os modos de vida de mulheres negras camponesas, estudantes e professoras da EJA que integram um coletivo de mulheres do cerrado. A pesquisa obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 65434822.0.0000.5690, de modo que foram seguidas todas as orientações éticas, conforme as resoluções 466/2012 e 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

de obter relatos subjetivos que reflitam a experiência dos sujeitos envolvidos/as. A autora discute o uso de entrevistas como método de produção de dados, enfatizando a importância desses relatos para acessar as percepções, experiências e subjetividades dos participantes e apresenta técnicas para conduzir entrevistas semiestruturadas, abordando tanto a preparação quanto a condução dessas entrevistas no contexto da educação. Essa escolha se justifica pelo desejo de amplificar as vozes das participantes, reconhecendo as trajetórias de vida de cada uma como fundamentais para o enriquecimento da análise.

A roda de conversa, como sugere Gatti (2005), é uma técnica de pesquisa que facilita a troca de experiências entre os participantes, promovendo um ambiente colaborativo e dialógico. Essa metodologia nos permitiu acessar, de maneira mais dinâmica, as percepções das professoras sobre suas práticas pedagógicas e o impacto da Educação do Campo na vida delas. Por fim, a observação participante foi utilizada como estratégia para imersão no contexto das participantes, permitindo-nos capturar nuances que enriquecem a análise, seguindo os princípios de Geertz (1973) sobre a importância do “olhar próximo” nas pesquisas qualitativas.

A fundamentação teórica deste estudo está ancorada nos trabalhos de Molina (2020), Caldart (2020; 2023), Paula (2020; 2023), Freire (1981; 2013) e outros/as teóricos/as da Educação do Campo e Educação Popular. A interpretação das informações é guiada por uma percepção crítica e pelos princípios da educação emancipatória, conforme defendido por Paulo Freire. Os/as autores/as mencionados/as oferecem possibilidades interpretativas para a compreensão do mundo vivido, e a perspectiva de gênero é integrada à discussão para destacar a contribuição das mulheres negras camponesas para a educação e a sustentabilidade rural.

O artigo está organizado da seguinte forma: a seção introdutória apresenta o contexto, o objetivo e a metodologia da pesquisa. Em seguida, desenvolvemos um contraponto entre a Educação do Campo e a Educação Rural no Brasil, destacando a realidade vivenciada por uma das autoras. Posteriormente, exploramos a situação da Educação de Jovens e Adultos e das mulheres negras camponesas que frequentam salas anexas de uma escola do campo. Por fim, a conclusão sintetiza os principais achados e sugere direções futuras para a pesquisa e a prática na Educação do Campo e EJA.

## **Da Educação Rural à Educação do Campo**

A Educação do Campo é mais do que um simples campo de estudo, é uma manifestação concreta dos desafios e potenciais presentes nas comunidades camponesas. Ao longo dos anos, tem sido palco de lutas constantes por infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e reconhecimento de sua singularidade. Esta seção busca explorar o referido cenário complexo, utilizando uma lente pessoal para iluminar os desafios enfrentados pelas escolas rurais e, por extensão, pelas comunidades que servem. Ao iniciá-la, é importante trazer uma narrativa pessoal que contextualiza e ilustra a realidade vivida por muitas crianças e jovens nas áreas rurais do Brasil, especialmente nas décadas passadas.

Uma das autoras estudou em uma escola isolada rural entre 1992 e 1995, no município de Poconé/MT, na época, conhecida como Educação Rural. O local era improvisado: a sala de aula funcionava na área da casa de sua avó com assentos improvisados, como cadeiras velhas e bancos de madeira em torno de uma grande mesa de madeira. A infraestrutura era extremamente precária, sem banheiro, energia elétrica ou água encanada. A merenda, quando disponível, era preparada pela professora com a ajuda da dona da casa, que precisava buscar água em um córrego distante cerca de dois quilômetros, carregando dezoito litros de água na cabeça e cinco litros em cada mão, além de buscar lenha para preparar a comida.

Os recursos pedagógicos também eram escassos, os livros didáticos eram sobras das escolas da cidade e o quadro de giz era um dos poucos recursos disponíveis. Apesar do esforço pessoal e do profissionalismo da professora, a falta de infraestrutura e recursos pedagógicos adequados desestimulava a criatividade dela, o que tornava o currículo educacional vazio de sentido, com conteúdo desconexo com relação à realidade do campo. Infelizmente, tal realidade não ficou no passado, pois muitas escolas ainda enfrentam condições semelhantes. Esse cenário é particularmente relevante na análise do lugar da EJA na Educação do Campo, que será explorada na próxima seção, com foco especial na percepção e experiências das mulheres negras camponesas.

Ribeiro (2010) traz um panorama com as principais características, contextos, perspectivas e abordagens da Educação Rural, caracterizada pela

a) Negação dos agricultores enquanto sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho da e com a terra; b) Domesticação e controle dos professores e filhos dos agricultores para que incorporem o modelo de produção agrícola norte-americano; c) Controle da força de trabalho para que, na metade do século XX, principalmente no período posterior à 1ª Guerra Mundial os trabalhadores rurais não abandonassem o campo todos de uma vez, gerando conflitos nas áreas urbanas; d) Exclusão social, principalmente da escola, por anular os saberes e a cultura próprios do modo de vida e trabalho dos agricultores, impondo o modelo europeu de educação e a cultura urbana, de classe média branca e cristã (Ribeiro, 2010, p. 23).

Nossa pesquisa revelou que essa situação ainda é presente em diversas escolas localizadas em comunidades rurais. Embora algumas mudanças tenham ocorrido, muitos elementos da Educação Rural permanecem. Um exemplo disso é a negligência dos conhecimentos tradicionais dos/as camponeses/as e de suas capacidades cognitivas, limitando-se ao ensino de leitura, escrita e aritmética sem conexão com a realidade vivida.

Em 1998, ano da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, as escolas rurais eram consideradas remanescentes, e, em breve, desapareceriam. Consequentemente, acreditava-se que não havia necessidade de políticas específicas para elas, muito menos uma elaboração pedagógica dedicada (Caldart, 2023). Há, também, um discurso de desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, os dados do censo de 2022 apontam que ainda existem, no país, 11,4 milhões de pessoas (7% da população) que não sabem ler um bilhete (IBGE, 2022). Isso revela uma contradição evidente entre a retórica política e a realidade educacional brasileira, indicando a necessidade urgente de políticas públicas eficazes e abordagens pedagógicas adequadas que contemplem essas populações vulneráveis e historicamente negligenciadas, ainda mais quando se percebe que políticas que promovem o esvaziamento das áreas rurais em favor do agronegócio estão se intensificando, resultando na migração crescente dos/as jovens para as cidades, onde acabam trabalhando como operários/as.

Dessa forma, torna-se necessário abordar a Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos, bem como continuar debatendo e questionando o verdadeiro significado da Educação Rural, em contraste com o que conhecemos como Educação do Campo. Segundo Fernandes (2006, p. 37), “a Educação do Campo está inserida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está inserida nos paradigmas do capitalismo agrário”, representado pelo agronegócio. Nesse olhar, para os dois conceitos, uma das necessidades é, segundo Arroyo (2017, p. 124), a de “conhecer essa história de negação do direito dos povos do campo à educação”, a qual resulta em nossas turmas de EJA.

Ao conhecermos a história da negação dos direitos básicos, compreendemos a razão pela qual as mulheres negras camponesas participantes desta pesquisa não tiveram acesso à educação quando crianças e adolescentes. Em Freire (2013), encontramos uma reflexão sobre os antecedentes históricos que justificam o descaso com a educação oferecida aos camponeses, especialmente camponesas e pessoas negras de comunidades rurais. Em outra obra, Freire argumenta:

[...] daí que se inclinam a formas de ação vertical, paternalista, em lugar de estimular a tomada de decisão dos camponeses. Desta maneira, reativando a ‘cultura do silêncio’ e mantendo os camponeses no estado de dependência, não contribuem em nada para a superação de sua percepção fatalista em face das situações limites; superação desta percepção fatalista por outra, crítica, capaz de divisar mais além destas situações, o que chamamos de ‘inédito viável’ (Freire, 1981, p. 28).

Podemos dizer que a Educação do Campo é o nosso inédito viável por ser um projeto histórico da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, ela tem um horizonte muito nítido, que é a luta pela superação da lógica estruturante da sociedade capitalista - exploração do homem pelo homem e exploração da natureza até a exaustão. A Educação do Campo tem como horizonte, como fim último, a construção de uma outra lógica societária em que o povo busca, de fato, produzir vida plena em abundância para todos e todas. Esse é o projeto histórico da Educação do Campo. Por isso, é muito maior que as políticas públicas, visto que elas são meio, e não fim da Educação do Campo. Nesse sentido, Caldart (2019) postula que tratar dos fundamentos da Educação do Campo começa por identificar as raízes de sua constituição.

[...] desde a concepção que nos orienta, podemos afirmar que a Edoc tem suas raízes originárias: 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019, p. 87).

Assim, a Educação do Campo foi sendo forjada, tendo como base esses três pilares trazidos pela autora: a luta dos/as trabalhadores/as do campo, a agricultura camponesa e a concepção emancipatória da educação. Esses elementos são essenciais para compreender a constituição e os objetivos da Educação do Campo, bem como a Educação de Jovens e Adultos.

## **A EJA do campo e o lugar da mulher negra camponesa**

A seção que se segue oferece algumas ponderações sobre a EJA em contextos rurais, com foco especial no protagonismo das mulheres negras camponesas. Partindo das reflexões de Paulo Freire (2020) e Heloisa Paula (2013) sobre os antecedentes históricos que moldaram a educação rural, examinamos os desafios enfrentados pelas comunidades rurais, destacando o contexto de marginalização e exclusão vivenciado por essas mulheres. Além disso, por meio de relatos e dados concretos, exploramos os esforços coletivos e as lutas de solidariedade que têm impulsionado a busca por uma educação de qualidade e acessível para todas e todos, ao evidenciar a resistência e determinação das comunidades rurais na promoção da transformação social. Por sua vez, também lemos a força das mulheres e da comunidade, para que a EJA seja realizada e atenda às demandas locais.

Na escola do campo onde as mulheres participantes desta pesquisa trabalham, estudam ou estudaram, predominam as matrículas na EJA. A unidade escolar oferece as seguintes etapas: anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA no Ensino Fundamental e EJA no Ensino Médio. As aulas ocorrem nos períodos matutino, vespertino e noturno. De acordo com o sistema de registros acadêmicos (Sigeduca/MT), a escola possui 747 estudantes matriculados, sendo 138 na sede e 609 nas salas anexas.

A escola conta com um total de 81 profissionais da educação, dos quais apenas seis são efetivos (quatro homens e duas mulheres). Portanto, a maioria dos profissionais trabalha sob contrato temporário. A equipe é composta por um diretor, dois coordenadores/as pedagógicos/as, um secretário, três Técnicos Administrativos Educacionais (TAE), dezenove Apoios Administrativos Educacionais (AAE), uma bibliotecária, quatro professoras integradoras<sup>9</sup> e 51 docentes. Observa-se que os homens ocupam os cargos mais elevados e de maior prestígio na instituição.

---

<sup>9</sup> Os/as TAE e AAE desempenham funções essenciais nas escolas estaduais de Mato Grosso, auxiliando na organização e funcionamento administrativo e operacional das instituições de ensino. Os/as TAE têm como atribuições: gestão de documentos escolares e arquivos; organização dos processos de matrículas e transferências; apoio à direção na elaboração de relatórios e cumprimento de exigências legais. As atribuições dos/as AAE incluem: preparo da merenda escolar; manutenção de ambientes limpos e organizados; assistência na segurança do ambiente escolar. A função de professora integradora é regulamentada pela Instrução Normativa nº 367/2017/GS/SEDUC/MT, que define as diretrizes para o papel do/a professor/a integrador/a na rede estadual de educação de Mato Grosso, especificando suas competências e responsabilidades no apoio e orientação pedagógica aos docentes das salas anexas. De modo geral, a função envolve a integração entre a sede e as salas anexas, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos docentes das salas anexas quanto ao uso das tecnologias digitais, bem como colaborar na formação continuada e acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O número de estudantes da EJA é superior ao de crianças e adolescentes matriculados/as tanto na sede quanto nas salas anexas. Dos 747 estudantes, 414 estão na EJA, representando cerca de 55,42% do total. Entre as 33 mulheres do grupo, cinco são professoras com experiência em Educação de Jovens e Adultos; sete são alunas da EJA nas salas anexas das comunidades Buriti do Atalho, Limoeiro e Chapadão; dezenove concluíram o Ensino Médio por meio da EJA nas salas anexas dessa escola; e duas estudam no Ensino Médio regular. Das vinte turmas de EJA nas salas anexas, apenas uma é atendida por um professor homem, enquanto as outras dezenove são atendidas por professoras. Este texto enfoca as salas anexas das comunidades Limoeiro, Chapadão e Buriti do Atalho, pois é nessas salas que estão as mulheres do grupo (professoras e estudantes).

Para compreendermos o lugar que as mulheres negras camponesas ocupam na EJA no contexto da Educação do Campo, entrevistamos as professoras, indagando-as sobre como surgiram os espaços físicos para a implantação das salas anexas. A professora Maria Auxiliadora relatou que construiu a sala com recursos próprios, segundo o depoimento dela “Comprei os materiais e paguei o pedreiro e, desta forma, surgiu a nossa sala de aula”. De maneira semelhante, a professora Erenice também assumiu essa responsabilidade na comunidade Limoeiro: “Só eu mesma é que construí, né? Paguei o pedreiro, comprei os materiais. Na época, pra iniciar, não tinha o espaço, aí teve que construir”. Militina nos contou, em detalhes, como viabilizou a construção da sala de aula: “Tirei dinheiro do meu bolso, comprei mesa, cadeira. Fiz uma área, coloquei o piso. Comprei madeirite, né? Fechei em volta. Construí um banheiro. No jeito!”. Perguntamos, também, sobre a questão da privacidade da casa, da família, considerando que algumas salas anexas funcionam em suas residências. De maneira geral, disseram que o marido e os/as filhos/as vão se adaptando, ajudando, colaborando com a situação.

Apesar dos esforços das professoras e também das/os estudantes, a estrutura desses ambientes é precária: não há bibliotecas, acesso à *internet*, iluminação adequada e as condições climáticas são desfavoráveis, contando apenas com ventiladores comprados pelas próprias docentes. Além disso, as professoras são responsáveis pelos serviços de limpeza e preparo da merenda. A escola fornece merenda escolar, materiais de limpeza, gás de cozinha, materiais pedagógicos e de expediente para essas salas anexas. A equipe gestora e pedagógica acompanha o trabalho das professoras com visitas presenciais às comunidades uma vez por mês ou mais, conforme necessário.

A seguir, na Figura 1, apresentamos a sala anexa da comunidade Limoeiro.

**Figura 1** – Sala anexa da comunidade Limoeiro



Fonte: Erenice Silva (depoente da pesquisa, 2023).

O espaço mostrado na Figura 1 foi construído pela professora Erenice e funciona como uma sala anexa com uma turma da EJA do Ensino Médio, que soma 16 estudantes. A história dessa educadora do campo é marcada por superações.

Eu, na verdade, tinha muita vontade mesmo de estudar. Só que não tive oportunidade. Aí, depois, na época que começou o ônibus buscar lá na Campina para os alunos para ir para Campo Alegre, eu não morava mais lá, mas eu ia lá na casa da minha irmã. Eu era solteira essa época, e eu via as crianças, meus primos indo para escola, né? Eu tinha tanta vontade de estudar, mas só que eu não podia ficar morando lá pra mim estudar. Mamãe não deixava. Aí, quando surgiu a oportunidade aqui, eu comecei a estudar, quando abriu a escola do EJA lá pro Benedito Pereira Leite. Inclusive, eu fiquei um ano sem estudar, mas lutando porque meu marido não aceitava eu ir ainda com criança pequena. Aí, quando foi em 2007, ele deixou, e eu fui (depoente Erenice).

Práticas históricas de descaso com a educação para os/as povos do campo impediram Erenice de estudar quando crianças e adolescentes. Conforme relatado por ela, não havia escola na comunidade de Campina, onde residia. Já adulta, casada e com filhos, vislumbrou uma chance de retomar os estudos, mas enfrentou a resistência do marido durante um ano, refletindo os desafios adicionais impostos pelo machismo, que condicionavam a educação à permissão do esposo. Todavia, Erenice, com muita força e determinação, venceu as amarras do patriarcado, foi para escola com duas crianças pequenas e, por meio da EJA, concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Logo em seguida, fez graduação em pedagogia e pós-

graduação em Educação Infantil. Atualmente, trabalha como professora da EJA no período noturno, como professora da Educação Infantil pela rede municipal no matutino e é integrante do Grupo de Mulheres. Na roda de conversa, ela apresentou alguns desafios do trabalho com a EJA na sala anexa da Comunidade Limoeiro.

Pra mim, a maior dificuldade é a buscação. Eu busco lá no Carrapatinho, né, pra chegar até aqui. O marido da Conceição traz ela até no Carrapatinho, aí eu busco lá, depois quando termina a aula eu tenho que levar. E tem alguns que eu ajudo com combustível. Talvez se tivesse o transporte... Não é? A frequência seria maior, não é? Pois é, é bem cansativo também, não é? Lidar com tudo sozinha, né? Mas eu já vou mais cedo, né? Já conta como um pouquinho de hora atividade, tem que lavar o banheiro, né? Aí dia que eu levo a merenda faço lá mesmo, na irmã José (depoente Erenice, 2023).

O termo “buscação” refere-se à prática em que a professora transporta os/as alunos/as do Carrapatinho até o Limoeiro. Erenice, além das funções como educadora, atua como merendeira, faxineira e motorista. O compromisso dela com a Educação de Jovens e Adultos, aliado à ausência e/ou ineficiência do Estado, a motiva a ser solidária com os estudantes, contribuindo com combustível para garantir a frequência daqueles e daquelas que vão de motocicleta para a escola.

A realidade rural contrasta fortemente com a urbana, considerando que não há transporte público, táxis ou serviços de carros por aplicativo. A motocicleta é o meio de transporte mais frequente, embora alguns possuam carros; caso contrário, as pessoas se deslocam a pé, de bicicleta, a cavalo ou de charrete. Além disso, não existe transporte escolar disponível para os estudantes da EJA, que, em grande parte, não puderam frequentar a escola na infância e adolescência devido a essa falta de transporte e à ausência de escolas nas comunidades rurais. Deve-se notar, ainda, que muitas mulheres não tiveram a chance de aprender a dirigir carro ou motocicleta.

Na figura 2, a seguir, mostramos a sala anexa da comunidade Buriti do Atalho.

**Figura 2** – Sala anexa da comunidade Buriti do Atalho



Fonte: Anita Silva (depoente, 2023).

Nessa sala anexa (Figura 2) trabalha a professora Militina Maria da Silva, integrante do grupo de mulheres e rezadeira da comunidade. A sala de aula funciona na área da casa dela e, nesse espaço, ela atende dezesseis estudantes da EJA Ensino Médio. Constata-se, também, que a escolarização tem sido desenvolvida, em alguns casos, nas casas das próprias estudantes, o que, por um lado, facilita para elas, mas por outro, acaba sobrecarregando a professora, tornando-a uma espécie de trabalhadora itinerante.

Aqui também, no meu caso também, eu vou até a casa dos alunos também. Eu tenho um quadro pequeno, levo e prego lá na parede. E sou muito bem recebida, tem cafezinho, tem bolinho, verdura, uma lembrancinha. Às vezes, venho até com janta, elas fazem e colocam na vasilha pra mim vim embora. E tem a outra que eu levo apostila. Eu tenho impressora né? Aí eu tiro cópia né, pra aqueles que faltam bastante, né. O diretor, quando eu peço, ele abastece com tinta, papel (depoente Militina, 2023).

Militina é professora na Educação do Campo desde 1985 e se mostra muito orgulhosa da trajetória profissional construída. Já era para estar aposentada, mas a burocracia ainda não possibilitou esse direito. Assim, ela tem procurado inserir-se e aprender com o trabalho criativo e engajado dos “coletivos que buscam hoje captar e potencializar pedagogicamente os elementos de transformação do modo de reprodução social da vida que germinam nos territórios responsáveis pela sua existência” (Caldart, 2020, p. 2). Estudantes e professora se

ajudam e buscam juntos/as as trilhas do conhecimento para saírem de uma realidade opressora rumo a outra leitura de mundo, mais digna. Isso ocorre pelo reconhecimento histórico do outro e da outra que a faz humana, pois “se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser de colaboração” (Freire, 2013, p. 19), ainda mais quando se percebe a ausência e/ou ineficiência do Estado, que as leva a uma solidariedade mútua entre a professora e os/as estudantes.

O compromisso com o trabalho e a preocupação com aquelas pessoas, para que sigam estudando, faz da entrevistada uma professora itinerante. Esse termo descreve educadores e educadoras que, em vez de estarem fixos em um único local, percorrem diferentes áreas e comunidades, adaptando práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus/suas alunos/as. A prática itinerante exige uma grande flexibilidade e um profundo engajamento com as realidades locais, refletindo uma abordagem educacional que vai além das paredes da sala de aula convencional. A professora itinerante não apenas se desloca fisicamente, mas ajusta a metodologia de ensino dela para atender às diversas condições e contextos dos/as estudantes. Esse papel é marcado por um profundo comprometimento com a educação e um desejo de alcançar e apoiar estudantes que podem estar situados em áreas rurais ou isoladas, onde o acesso à educação é mais limitado.

Por outro lado, os estudantes devolvem essa ação em forma de alimentos e carinho. Essas ações amorosas são uma boniteza, no sentido freireano, na medida em que, sobretudo quem tem humildade e vontade de estudar, é capaz de demonstrar, ou seja, a “existência de um projeto histórico construído e assumido pelos movimentos sociais populares do campo, nas suas lutas, assenta-se sobre relações de solidariedade e organização coletiva, o que influencia as práticas educativas” (Ribeiro, 2013, p. 494), como as percebidas em nossas comunidades, onde a solidariedade também pode ser lida como esforços e sacrifícios tanto das professoras como das/os estudantes.

A seguir, a sala anexa da comunidade Chapadão pode ser visualizada na Figura 3.

**Figura 3** – Sala anexa da comunidade Chapadão



Fonte: Maria Nascimento (depoente, 2023).

Na sala anexa da Figura 3, a professora Maria Auxiliadora do Nascimento trabalha com uma turma de dezesseis estudantes do Ensino Médio da EJA. Durante a roda de conversa, Maria Auxiliadora compartilhou sua história de luta e resistência. Ela se casou aos 13 anos e enfrentou inúmeros desafios ao longo da vida. Além de realizar tarefas domésticas, como lavar roupas no rio, buscar água e lenha, ela cuidava dos filhos, da casa e do marido. Essas responsabilidades ainda são vistas como normais, refletindo uma divisão de trabalho baseada em gênero que naturaliza o sobrecarregamento feminino. O verdadeiro tormento, segundo Maria Auxiliadora, vinha dos gritos, xingamentos e, frequentemente, da violência física por parte do marido, uma realidade, infelizmente, comum em nossas comunidades. A consciência da violência e opressão conduziu Maria Auxiliadora a buscar uma vida melhor e rejeitar essa situação injusta. Ela se separou, foi acolhida pela família e retomou os estudos em uma sala anexa da EJA, demonstrando força e resiliência diante das adversidades.

Eu também sou fruto das salinhas anexas porque eu terminei, inclusive, nela né? Eu comecei a estudar em 2007 e terminei em 2013. Eu não parei mais, daí eu terminei e já fui direto pra faculdade. Hoje, eu sou pedagoga e eu sou especializada na Educação de Jovens e Adultos. A EJA, pra mim, é uma porta que Deus abriu na minha vida (depoente Maria Auxiliadora, 2023).

A Educação de Jovens e Adultos transformou a vida de Maria Auxiliadora, uma mulher que encontrou na educação uma forma de resistir e se emancipar. Ela relata ser

profundamente grata pela oportunidade de estudar e trabalhar com a EJA, que não apenas lhe proporcionou crescimento pessoal, mas abriu caminhos para contribuir ativamente com sua comunidade. Maria Auxiliadora, agora com os/as filhos/as casados/as e optando por permanecer solteira, desempenha um papel fundamental no cuidado de seus pais e no apoio à sua comunidade. Por meio da EJA, Maria Auxiliadora não só redefiniu o próprio destino, como fortaleceu a importância da educação contínua e acessível para todos e todas, mostrando que nunca é tarde para aprender e contribuir para um mundo melhor.

As três fotografias antes apresentadas (Figuras 1, 2 e 3) evidenciam as condições improvisadas com que se revestem os locais de funcionamento das turmas de EJA em nossas comunidades. A situação das demais salas anexas de EJA é semelhante. Das 20 turmas atendidas pela escola, somente quatro funcionam nas dependências de prédios escolares da rede municipal; as demais estão sediadas em espaços pertencentes a associações comunitárias, igrejas, em escolas rurais já desativadas, ou mesmo na casa das professoras.

Todas as professoras da EJA dessa escola possuem contratos temporários e, por isso, vivem com o constante receio de que suas turmas possam ser fechadas ou redimensionadas a qualquer momento. Isso se deve ao fato de que o número de estudantes que atendem, entre 15 e 16 matrículas, está no limite estabelecido pela portaria, que exige um mínimo de 15 alunos para manter a turma ativa. Portanto, se dois ou três estudantes abandonarem os estudos, há um grande risco de fechamento da turma, o que resultaria na rescisão do contrato e perda do emprego. Consequentemente, as professoras se empenham ao máximo para que os alunos não desistam. Elas têm consciência de que o fechamento de escolas do campo é uma realidade, como aponta Caldart (2023, p. 2).

Destaque-se de partida: 25 anos depois, continuamos tendo que lutar arduamente contra o fechamento das escolas do campo e por condições dignas de trabalhar nelas. Em um contexto que essa luta se tornou necessária para o conjunto das escolas públicas. E em que além de enfrentar o negócio do transporte é preciso combater o negócio da EAD (educação à distância com tecnologias digitais) que tem permitido fechamentos disfarçados.

Diversos fatores contribuem para o esvaziamento das áreas rurais, sendo o fechamento de escolas um deles, o que destaca uma falha na garantia dos direitos sociais nas comunidades. A saída ou expulsão da população camponesa têm implicações significativas para a soberania e a segurança alimentar e nutricional da população em geral, já que são, principalmente, as famílias camponesas que produzem os alimentos. Especialmente, são as mulheres quem demonstram maior preocupação em produzir alimentos de maneira saudável e

sustentável. Essas condições revelam quem são os atores sociais envolvidos e a perspectiva do que estamos falando: pessoas com trajetórias marcadas por condições precárias de vida, privadas de direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e negligenciadas pela sociedade e pelas autoridades.

Um dos pontos positivos da EJA em nossas comunidades é que as turmas funcionam mais ou menos próximas ao local de moradia dos/as alunos e alunas, nas comunidades, e as educadoras conhecem bem o público com o qual trabalham, o que facilita em vários aspectos. A prática pedagógica é um dos fatores desafiantes, uma vez que as três professoras são graduadas em pedagogia, mas, sozinhas, precisam trabalhar todas as disciplinas da EJA Ensino Médio, que incluem desde a língua portuguesa e a matemática até a química e a física. Como as turmas são multisseriadas, precisam de dois planejamentos/roteiros de cada disciplina, um para o 1º ano e outro para o 2º ano. Há, também, a problemática de que muitos/as estudantes estão chegando ao Ensino Médio sem estarem alfabetizados/as, acarretando mais um desafio. Levando em conta que essas professoras acumulam o trabalho doméstico com suas rotinas nas escolas - que incluem a limpeza do local de trabalho, o preparo da merenda escolar, o transporte dos/as estudantes, surge a pergunta: quanto tempo lhes resta para o trabalho intelectual?

Como é sabido, tanto no Brasil como no México, as mulheres foram tardias no acesso à educação, pois, desde a concepção patriarcal, a educação escolar de uma menina era considerada um desperdício de investimento e isso é enfatizado pelos sujeitos da pesquisa. Cabia-lhes apenas saber cumprir suas funções “de mulher” no casamento (praticamente obrigatório), não havendo porque gastar recursos e perder tempo com a sua educação escolar. Assim, durante um longo período, a escolarização das mulheres foi vista como um dispêndio de recursos e, ao mesmo tempo, como algo perigoso, pois, poderiam aprender “coisas de homem” e outras que não deviam corria-se o risco de elas deixarem de ser submissas, ou de serem menos submissas (Conte, 2017, p. 4).

Essas três turmas da EJA são compostas, predominantemente, por mulheres negras camponesas. As professoras, que também são negras e camponesas, relatam que suas alunas buscam o aprendizado para ler a Bíblia, ajudar filhos/as e netos/as nas tarefas escolares e, também, “porque quando vai votar, tem que assinar o nome e a aluna não queria mais arrumar o dedo lá. Queria aprender pelo menos o nome para quando fosse votar, conseguisse assinar pelo menos o nome dela” (depoente Maria Auxiliadora, 2023). Muitas dessas mulheres têm aspirações de trabalhar na escola e sabem que, para isso, precisam submeter-se a um processo seletivo que inclui uma prova escrita. Algumas veem as aulas como uma forma de terapia,

apreciando a companhia de outras pessoas, pois em casa, frequentemente, ficam sozinhas, já que os filhos, ao crescerem, vão para a cidade em busca de emprego. Assim, depois de cuidar da casa, da roça e dos quintais, essas mulheres ainda precisam dispor de tempo para estudar.

A Educação de Jovens e Adultos/as, para essas mulheres, é tida como possibilidade de emancipação, ainda que “viver de acordo com uma identidade social de gênero, de raça/etnia e de classe social não implica necessariamente ter consciência de toda a complexidade presente no nó constituído por esses três antagonismos” (Saffioti, 2019, p. 124). Tais antagonismos perpassam a vida da mulher negra, camponesa e pobre, mas pode estabelecer ligações entre as várias áreas do conhecimento e se relacionar à luta de classe, pois “o que existe e acontece no entorno da escola pode ser transformado em ambiente gerador da vida social da escola, tornando-se mediação real entre o trabalho educativo e as questões da vida concreta” (Caldart, 2023, p. 7). Nesse sentido, a EJA fortalece o grupo de mulheres, dando o significado e a importância do ato político e dialógico que Paulo Freire usou nos ciclos de cultura e nos deixou como exemplo.

A roda de conversa e nossas experiências revelam um achatamento na formação de educadores e educadoras do campo, especialmente daqueles/as que trabalham com turmas de EJA. O discurso dominante destaca a necessidade de um/a trabalhador/a que tenha capacidade de compreensão, reação, integração de processos e flexibilidade. Diversas categorias são usadas nesse discurso para definir as expectativas com relação à classe trabalhadora e como elevar os níveis de formação da classe trabalhadora sem, ao mesmo tempo, aumentar sua capacidade de compreensão crítica? Isso é feito, por assim dizer, achatando a formação docente, uma prática “disputada por empresas capitalistas que buscam cooptar uma iniciativa do campesinato como forma de subordinar as políticas educacionais ao projeto societário que representam” (Fernandes; Molina, 2017, p. 540). Nesse sentido, as políticas públicas de formação docente têm sido objeto de intensos debates e controvérsias.

A formação de professores/as é um elemento crucial para garantir a qualidade da educação em qualquer sociedade. Assim sendo, “para que a Educação do Campo possa ir além do campo a formação de professores deve ser capaz de estabelecer vínculos orgânicos com as lutas da classe trabalhadora” (Paula, 2023, p. 242), e, para isso, não basta só os conhecimentos das áreas das ciências, porque vivemos em permanentes disputas. Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de questionar as bases teóricas dos processos formativos dos educadores e educadoras de jovens e adultos/as (Soares; Pedroso, 2016). É fundamental considerar os diversos territórios onde os educadores e educadoras de jovens e adultos/as do campo irão atuar ou já estão atuando. É importante refletir sobre como eles/elas

podem colaborar para que essas comunidades, em conjunto com os/as estudantes, iniciem processos de auto-organização, uma vez que

[...] práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sente forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa (Arroyo, 2013, p. 32).

Isso é essencial para enfrentar um dos maiores desafios atuais no campo brasileiro: o avanço desenfreado do agronegócio, que provoca a desterritorialização dos sujeitos camponeses e camponesas. Na mesma direção, Paula (2020, p. 98) afirma que “para que o professor seja capaz de relacionar teoria e prática, com vistas a uma formação transformadora, é preciso que se reconheça como sujeito dessa luta por uma educação libertadora”. Entretanto, as professoras têm demonstrado descontentamento com a qualidade das formações oferecidas pelas plataformas. A professora Rosana comentou: “Nós estamos no sufoco com as formações; está tendo muita formação, tudo ao mesmo tempo. E quando se fala em EJA, não tem uma formação específica. Ontem, eu fiquei até tarde da noite fazendo curso do Estado” (depoente Rosana, 2023). Erenice acrescentou: “Na verdade, pra mim, tá muito atropelado, fico até sem saber o que fazer. Não sei se faço o plano, se faço o curso; nem termina um, já vem outro” (depoente Erenice, 2023). De modo semelhante, Maria Auxiliadora diz que

[...] pra mim esses cursos *online*, eu estou fazendo porque tem que fazer, porque aprender mesmo a gente não aprende não, sinceramente. Eu prefiro presencial porque os presenciais que eu fui, eu consegui adquirir conhecimento, mas esses *online* estão só embananando as coisas na minha cabeça. Eu fico muito confusa com esses cursos, estou tendo muita dificuldade (depoente Maria Auxiliadora, 2023).

É importante que professores/as da Educação do Campo reflitam sobre a formação deles/as, “sendo eles próprios não só capazes de pensar criticamente as práticas que produzem, mas fundamentalmente de voltar às teorias, refazendo-as, transformando-se, de fato, em sujeitos de práxis” (Molina *et al.*, 2020, p. 10). Assim sendo, consideramos as Licenciaturas em Educação do Campo uma política pública essencial, destacando que “hoje as licenciaturas do campo têm um papel fundamental na consolidação das compreensões defendidas pela Educação do Campo porque elas se territorializam em todo o nosso país” (Maciel; Camacho, 2020, p. 272). No entanto, a cartografia dos cursos de Licenciatura em

Educação do Campo, realizada por Paula (2023), revelou que, no estado de Mato Grosso, atualmente, não há nenhuma universidade ou instituição oferecendo esse curso. Em 2012, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMT - *campus* São Vicente da Serra) foi selecionado pelo edital 2012/PRONACAMPO para ofertar o curso, porém, ele nunca foi iniciado. Portanto, nossa luta inclui a implementação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Mato Grosso, visto que

[...] os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem como uma possibilidade de ir ao encontro de compreender a educação a partir da escola, refletindo sobre a relação teoria e prática. Dos professores formados dentro dos cursos aparentemente se espera que sejam capazes de fazer da escola um lugar de produção de conhecimento, valorização do trabalho do homem/mulher do campo, promoção da emancipação desses sujeitos, ao passo que permite reinventar práticas pedagógicas e educativas (Paula, 2020, p. 82).

A Licenciatura em Educação do Campo é extremamente necessária, pois precisamos que nossos/as docentes possuam conhecimentos em ciência política, agroecologia, agronomia e filosofia. Esses elementos são fundamentais para que os/as educadores/as possam compreender de maneira abrangente a realidade social, além dos conhecimentos científicos tradicionais. Podemos alcançar isso por meio da “constituição de espaços e tempos de autoformação coletiva autônoma em cada escola, entre escolas, e com atividades mediadas por organizações e movimentos populares do campo” (Caldart, 2023, p. 9). É importante considerar que nossa região abrange territórios quilombolas, comunidades camponesas, ribeirinhas e agricultores familiares tradicionais.

### **Considerações (quase) finais**

A Educação do Campo no Brasil possui raízes profundas na luta pela terra e pela justiça social. Surgiu como resposta às necessidades educacionais específicas das populações rurais, que, historicamente, foram negligenciadas pelas políticas públicas. A partir da década de 1990, movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começaram a pressionar por uma educação que refletisse a realidade e os valores das comunidades camponesas. Esse período marcou o início de uma conscientização crescente sobre a importância de uma educação contextualizada para as áreas rurais.

As mulheres negras camponesas, estudantes e professoras da EJA em Nossa Senhora do Livramento/MT enfrentam diversos obstáculos, tais como a complexidade em conseguir

acesso e permanecer com qualidade na educação básica. Soma-se a isso a questão do fechamento de escolas, bem como o sucateamento de unidades escolares, a precarização dos contratos das professoras e a ausência de formação de professores/as específicas para a EJA voltada para a Educação do Campo. A partir do relato das profissionais, certificamo-nos, mais uma vez, que elas se sentem sobrecarregadas, de forma que as entrevistas e a roda de conversa demonstraram o que Lélia Gonzalez (2020) vem sustentando há muito tempo sobre o lugar e o modo como sobrevivem essas mulheres na sociedade brasileira.

É necessário pensar um projeto específico para as demandas da Educação de Jovens e Adultos/as no campo. Para as pessoas que vivem em pequenas propriedades (agricultura familiar), a relação deles/as com a terra, com os vegetais e minerais é muito diferente do mundo do agronegócio. Os filhos e filhas são os trabalhadores e trabalhadoras que auxiliam na mão de obra do trabalho, retiram da terra o suficiente para seu sustento e vendem o excedente para que possam comprar os produtos que não são produzidos em suas terras. A maioria das pessoas do campo não é vegetariana ou vegana, por isso, é preciso pensar na criação de animais, como o porco e a galinha, além da criação de abelhas, na agricultura para o plantio de arroz, feijão, cana-de-açúcar, frutas, horta, enfim, pequenas proporções para o sustento familiar e um pouco do excedente para outros consumos, como vestimentas, calçados e medicações.

Em síntese, a roda de conversa propiciou uma discussão produtiva sobre as diretrizes para a formação de professores/as da EJA. Em termos gerais, buscamos uma formação crítica para os/as docentes, que lhes permita compreender a totalidade social e os processos sócio-históricos nos quais estão inseridos. Almejamos que os/as educadores/as do campo sejam preparados para capacitar a juventude rural, possibilitando que esses/as jovens e adultos/as desenvolvam uma visão crítica da realidade e sejam capazes de intervir e transformá-la.

O agronegócio, centrado na produção massiva de *commodities*, necessita de áreas sem população tradicional, como indígenas, agricultores familiares, quilombolas e assentamentos, o que contrasta com a perspectiva da Educação do Campo. Esta valoriza a produção de alimentos como cultura e saberes, promovendo relações sociais novas e práticas agroecológicas. A existência das escolas do campo é fruto da luta das organizações populares, com as mulheres negras camponesas desempenhando um papel fundamental na educação e na reconstrução ecológica e social da agricultura baseada na agroecologia.

## Referências

- ARAÚJO, M. B. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2018.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários para o direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alveraz, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CALDART, R. S. Concepção de educação do campo: um guia de estudo. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências das licenciaturas em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 81-114.
- CALDART, R. S. **Educação do campo 25 anos: legado político-pedagógico**. Texto de exposição. Piauí, 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/>. Acesso em: 1º jul. 2023.
- CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, *Campus Litoral*, 2020. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nnn5x805>. Acesso em: 9 jan. 2023.
- CONTE, I. I. Aprendizados da luta: mulheres camponesas no Brasil e indígenas no México. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, Juara, v. 4, n. 1, p. 37-54, jan.-jun. 2017. DOI 10.30681/relva.v4i1.2256. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2256>. Acesso em: 24 set. 2024.
- FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. Análises de experiências brasileiras e latino-americanas de educação do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 539-544, jul.-set. 2017. DOI 10.1590/ES0101-73302017184413. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QphHdFfDndQDmT7rygGNxfc/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2024.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico de 2022**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 29 maio 2024.

MACIEL, J. M. B. M.; CAMACHO, R. S. Entrevista: educação do campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 270-280, jul.-dez. 2020. DOI 10.30612/riet.v1i1.13322. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/riet/article/view/13322>. Acesso em: 24 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, C. M.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p.1-25, jan.-dez. 2020. DOI 10.14244/198271994539. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539>. Acesso em: 24 set. 2024.

PAULA, H. V. C. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 240-256, jan./abr. 2023. DOI 10.14393/REPOD-v12n1a2023-67544. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/67544>. Acesso em: 24 set. 2024.

PAULA, H. V. C. **Territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo**. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RIBEIRO, M. Formação de educadores de jovens e adultos do campo: quase tudo por fazer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 479-504, 2013. DOI 10.5007/2175-4795X.2013v31n2p479. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-4795X.2013v31n2p479>. Acesso em: 5 jun. 2024.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAFFIOTI, H. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLLANDA, H. B. H. (org.). **Pensamento feminista brasileiro**: formação e contexto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p 119-137.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, out.-dez. 2016. DOI 10.1590/0102-4698161277. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2024.

Submetido em 12 de junho de 2024.

Aprovado em 15 de agosto de 2024.