



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ÁREA DE CIÊNCIAS DA
NATUREZA E MATEMÁTICA

ISAIR DE ALMEIDA MORAES

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESPERTAR DO SONHO
DE ESTUDAR: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS**

Florianópolis

2025

ISAIR DE ALMEIDA MORAES

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESPERTAR DO SONHO
DE ESTUDAR: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Licenciatura em Educação do Campo Área de Ciências da Natureza e Matemática do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo Área de Ciências da Natureza e Matemática.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Graziela Del Monaco

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Almeida Moraes , Isair

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESPERTAR DO
SONHO DE ESTUDAR : TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES
ADULTAS / Isair Almeida Moraes ; orientadora, Graziela
Del Monaco, 2025.

70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Educação do Campo, Florianópolis,
2025.

Inclui referências.

1. Educação do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Mulheres.
4. Cartas Pedagógicas. 5. Formação Inicial de Professoras.
I. Del Monaco, Graziela . II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Graduação em Educação do Campo. III. Título.

ISAIR DE ALMEIDA MORAES

**A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESPERTAR DO SONHO
DE ESTUDAR: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES ADULTAS**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso Educação do Campo.

Local Florianópolis, 10 de dezembro de 2025.

Coordenação do Curso

Banca examinadora

Prof.(a), Dr.(a) Graziela Del Monaco
Orientador(a)

Prof.(a), Dr.(a) Beatriz Bittencourt Collere Hanff
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) , Dr.(a) Gabriela Furlan Carcaioli
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) , Dr.(a) Gabriele Nigra Salgado (suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo!

Agradeço a minha família pelo apoio e ajuda nesta jornada, por entenderem que estava realizando um sonho que muitos gostariam de estar vivendo!

Agradeço a professora Graziela, por toda a atenção e paciência que dedicou para a concretização deste TCC. Ela sabe que é especial para mim, pois na hora mais difícil pegou na minha mão.

Agradeço a todos os discentes do curso em Educação do Campo por compartilhar comigo seus conhecimentos, que transformaram minha vida para melhor. Agradeço ao Caio por tudo.

Agradeço a Margarida, Irene e Érika pela participação e tornarem possível a escrita deste TCC.

Agradeço a Valquíria, por todo o apoio e ajuda durante os estágios e até aqui.

Agradeço às Professoras Beatriz, Gabriela e Gabriele por participarem deste momento de avaliação do TCC.

Agradeço a todos os colegas de curso por compartilharem seus saberes que tornaram os aprendizados mais significativos.

Agradeço a todas as pessoas dos diversos setores desta instituição, que não mediram esforços para me ajudar no momento que mais precisei.

Agradeço a todas as pessoas que lutaram para a efetivação do curso, que permite a inclusão.

Agradeço!

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão do Curso tem o objetivo de identificar e compreender a trajetória escolar de mulheres na idade adulta do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Neste trabalho as mulheres adultas participantes foram aquelas que ingressaram no ensino superior acima de 40 anos, e que tiveram uma trajetória escolar com alguns marcadores de interrupção e/ou exclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, biográfica e autobiográfica que utilizou a metodologia a partir da escrita de cartas pedagógicas e diálogo entre as mulheres como meio para registro das memórias das depoentes. O referencial teórico utilizado no TCC descreve a luta dos movimentos sociais para a construção da Educação do Campo e dos Cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. A trajetória de mulheres adultas na graduação da Licenciatura em Educação do Campo possibilita a ressignificação para a vida e o trabalho social que já estava sendo desenvolvido por este grupo, com um novo olhar para a docência e a educação humanizadora destes processos.

Palavras-chave: Educação do Campo, Mulheres, Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

This Final Course Project aims to identify and understand the educational trajectory of adult women enrolled in the Rural Education undergraduate program at the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The adult women participating in this study were those who entered higher education after the age of 40 and whose educational trajectory was marked by interruptions and/or exclusion from schooling. This is a qualitative, biographical, and autobiographical research study that used a methodology based on the writing of pedagogical letters and dialogue among the women as a means of recording the memories of the interviewees. The theoretical framework used in the Final Course Project describes the struggle of social movements for the construction of Rural Education and Rural Education undergraduate programs. The trajectory of mature women in the Rural Education undergraduate program allows for a re-signification of life and the social work already being developed by this group, with a new perspective on teaching and the humanizing education of these processes.

Keywords: Rural Education; Women; Pedagogical Letters

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO	3
2.1. Educação do Campo... O que é?	3
2.2 E a Licenciatura em Educação do Campo, o que é?	8
3. METODOLOGIA	13
4. NOSSA TRAJETÓRIA ESCOLAR	20
4.1. O Caminho Percorrido da Escola até a Universidade	20
4.2 O adormecer e o despertar do direito de estudar: a dedicação para a família e os trabalhos comunitários e os mobilizadores para o acesso ao ensino superior	28
4.3 A chegada na Universidade: contribuições e limites de acesso e os impactos na vida	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
6. REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como objeto de estudo a trajetória escolar de mulheres adultas egressas e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e buscou compreender o(s) motivo(s) que levou(aram) estas mulheres a acessarem a graduação somente na idade adulta.

O Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (2015) define a pessoa adulta como, “que, ou o que atingiu o máximo de seu crescimento e a plenitude de suas funções biológicas”. Que, ou o que chegou à maioridade; fase que vem após a adolescência”. As autoras Santos e Antunes (2007) e Polak *et al.* (1999) relacionam a vida adulta aquele período em que o sujeito é responsável por cuidar de si e dos outros, relaciona-se também à inserção no mundo do trabalho e nos processos produtivos. Considero neste trabalho mulheres adultas acima de 40 anos, trabalhadoras, responsáveis pelo cuidado de suas famílias. São também aquelas que ingressaram acima desta idade na universidade, e que tiveram uma trajetória escolar interrompida pelos limites impostos por uma sociedade desigual.

Este trabalho tem como objetivo geral, identificar e compreender a trajetória escolar de mulheres adultas com mais de 40 anos, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFSC (LEdoC-UFSC).

Os objetivos específicos são:

- 1) Descrever a trajetória escolar de um grupo de mulheres adulta que entram na LEdoC-UFSC com mais de 40 anos de idade;
- 2) Analisar as diferentes razões das interrupções e exclusão em relação a estas mulheres;
- 3) Ressaltar as contribuições e os limites de acesso à educação superior na vida destas mulheres;
- 4) Avaliar os impactos da vinculação no Curso de LEdoC-UFSC na vida destas mulheres.

Para elaborar o TCC utilizei metodologia de cartas pedagógicas (Camini, 2012; Camini; Barea, 2023), inspirada nas cartas escritas por Paulo Freire, que foram transformadas em diferentes livros que compõem sua obra acadêmica. Coletei os dados deste TCC a partir da escrita de cartas sobre minha trajetória escolar e de

outras mulheres adultas da LEdoC e também a partir do diálogo entre mim e estas mulheres sobre a trajetória no curso de graduação.

O trabalho foi organizado em quatro seções: 1) Referencial teórico, onde descrevo sobre a Educação do Campo e a escolarização de mulheres; 2) A metodologia de cartas pedagógicas, que têm os princípios teóricos de Paulo Freire, sendo uma pesquisa qualitativa, biográfica e autobiográfica; 3) Relatos sobre a trajetória escolar das mulheres, que é o resultado da análise dos dados desta pesquisa; 4) Ao final do TCC, apresento as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Já Faz Tempo que Escolhi

*A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos, já não posso
deixar de ver: a verdade
me tocou, com sua lâmina
de amor, o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
Já faz tempo que escolhi.*

Rio de Janeiro, 1981.

Publicado no livro *Mormaço na Floresta* (1981). In: MELLO, Thiago de. *Vento geral, 1951/1981: doze livros de poemas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 198.

2.1. Educação do Campo... O que é?

Caras/os leitoras/es, estas cartas destinam-se às mulheres e todas as outras pessoas que têm sonhos adormecidos. Nesta carta irei escrever sobre educação do campo, como “conceito em construção” (Caldart, 2012), que parte do propósito de educação básica, como uma prática social e luta por políticas públicas.

A educação do campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remeterem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e os embates (de classe) entre projetos de campo e entre a lógica de agricultura que tem implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

Segundo Érika Sagae, na história do Brasil os sujeitos do campo não foram considerados nas políticas públicas de modo geral, em especial, a educação e as lutas populares do campo foram fundamentais para colocar na pauta das políticas a educação (Sagae, 2013).

O campo era considerado como um lugar de atraso, onde após a Revolução Verde e a desconfiguração da real função da terra com as grandes áreas usadas pelas monoculturas pelo capital e a industrialização, levou a população do campo a migrar para o urbano, pois não tinham uma educação de qualidade, em muitos lugares nem tinham escolas, para estudar os estudantes precisavam se deslocar por grandes distâncias a pé, ou em transportes precários até a cidade mais próxima, onde eram vistos como inferiores, pois existia uma sobreposição de quem vivia na cidade que se consideravam superior. A Educação do Campo nasce para reparar esta desigualdade. Como nos ajuda a entender Marlene Ribeiro,

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesa (Ribeiro, 2012, p. 298).

A Educação do Campo tem o propósito de fortalecer o vínculo e permanência dos sujeitos no campo, junto com suas comunidades, com escolas e educação de qualidade com professores qualificados. Segundo Oliveira e Campos (2012),

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (Oliveira; Campos, 2012, p. 238).

Segundo Munarim (2010), na construção da Educação do Campo é muito importante entender que campo e cidade devem se complementar, pois “uma faceta não vive sem a outra” (Munarim, 2010, p.11).

A luta por políticas públicas e uma educação de qualidade nas escolas do campo, começa por uma Educação Básica no Campo, vinculada à luta pela reforma

agrária pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), posteriormente junta-se à eles outras organizações populares vinculados ao campo, educadores/as das universidades e outros segmentos da sociedade civil. Segundo Antônio Munarim (2008),

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento (Munarim, 2008, p. 59).

Os movimentos em defesa da constituição da Educação do Campo se amparam na Constituição Federal e na LDBEN, as bases para reivindicar os direitos sociais constituídos. Na Constituição Federal, no Art. 205 (Brasil, 1988), a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Outro marco importante foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que democratizou e organizou a educação.

De acordo com Munarim,

A expressão “Educação do Campo” aparece pela primeira vez em documento oficial normativo no ano de 2008, na Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril. Esse instrumento do Conselho Nacional de Educação, bem como, e principalmente, as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo”, instituídas em abril de 2002, incorpora proposições do “Movimento de Educação do Campo”. O art. 1º da Resolução nº 2, de 2008, é demonstrativo dessa influência na linguagem oficial ao definir que: A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Munarim, 2010, p.10-11).

Esta é uma das intencionalidades da Educação do Campo, educação que seja **no** lugar onde os estudantes vivem, e **do**, com as suas comunidades e suas culturas.

Como afirma Kolling (2002),

A educação do campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação. Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive: DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (Kolling, 2002, p.18).

Educação esta que já estava sendo praticada no campo nas escolas do MST, e reconhecida por vários segmentos da sociedade, como o descrito por Antônio Munarim (2008),

As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização desse evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural” (Munarim, 2008; p.59).

A Educação do Campo parte da realidade do estudante pensando a educação com a comunidade, no coletivo, com o trabalho na prática, é uma formação humana. De acordo com Molina e Jesus (2004),

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (Molina; Jesus, 2004; p. 17-18).

Educação do Campo visa ainda, segundo Frigotto (2012), a defesa da produção de alimentos a partir da agroecologia,

(...) agricultura camponesa de base agroecológica está vinculada à soberania alimentar dos povos e a processos educativos e de produção de conhecimento e tecnologias que aumentem a produtividade e que preservem a vida a natureza e do planeta, e a saúde coletiva (Frigotto, 2012, p. 272-273).

A partir de 2004, após a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, se amplia o debate da Educação do Campo para além da educação básica,

pois defende-se que ela se efetive em espaços não formais e até a universidade (Sagae, 2015). Segundo a mesma autora, “Neste período foi criada a SECAD, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na qual se instalou a Coordenação Geral de Educação do Campo” (Sagae, 2015, p. 26).

Após muitas mobilizações populares e luta por educação, algumas conquistas se efetivaram, políticas de educação específicas para a Educação do Campo, junto ao estado Brasileiro, o MEC e representantes da luta desenharam o que hoje compõem as legislações e normas que reconhecem e regulamentam junto aos órgãos competentes em âmbito nacional a Educação do Campo.

Na visão de Érika Sagae,

Dentre os avanços, em termos de leis e normas, pode-se destacar a conquista dos seguintes instrumentos: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo, o parecer CNE/CEB nº 1/ 2006 (BRASIL, 2006), que reconhece a alternância como estratégia da organização escolar nas escolas do campo; a resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07 de 2010, que define “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” e entende a Educação do Campo como modalidade específica, e, em especial, o Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as bases da Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação da Reforma A agrária, o PRONERA (Sagae, 2013, p.18).

No bojo dos documentos e políticas orientadoras da Educação do Campo no Brasil, Alencar (2015) destaca os princípios pedagógicos apresentados na Referenciais Nacionais para uma Educação do Campo (MEC, 2005, apud Alencar, 2015). Segundo a autora, os princípios apresentados no documento contribuem para “caracterizar a Educação do Campo e orientar projetos de formação do docente do campo, da discussão do currículo e fortalecer a identidade da escola do campo” (Alencar, 2015, p. 46), dos quais destacamos:

- 1) A escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- 2) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- 3) Os espaços e os tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem;
- 4) O lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- 5) A educação como estratégia do desenvolvimento sustentável;

6) A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Dentre as políticas públicas criadas, destaco aquelas que contribuíram para a criação de cursos de formação inicial de professores, dentre elas o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), segundo Érika Sagae,

Cabe um destaque ao importante papel que o PRONERA desempenhou nestes anos de luta pelo direito à educação, especialmente, aos povos do campo. O PRONERA foi instituído em 16 de abril de 1998, e tinha como objetivo fortalecer a educação nos assentamentos da Reforma Agrária, propondo a construção de uma metodologia que fosse apropriada a esse público. [...] Cabe ressaltar que o PRONERA forma educadores e outros profissionais, que são oriundos do próprio assentamento ou acampamento e que possuem, pela sua condição, um denso entendimento de sua realidade (Sagae, 2013. p.15).

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado em 2012, teve sua regulamentação atualizada com a Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, como Novo Pronacampo (Brasil^b, 2025), com marco normativo para a Educação do campo, das águas e das florestas.

A luta por Educação do Campo, que parte da luta por terra, com a reforma agrária, é muito mais que isto que trago aqui, foram muitas mobilizações populares em diversas instâncias, para que se efetivasse essa conquista de direitos que é historicamente negado aos povos do campo, das águas e das florestas. Conquista que me permitiu acessar esse DIREITO, e na próxima parte desta carta irei contextualizar o resultado desta importante luta.

2.2 E a Licenciatura em Educação do Campo, o que é?

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, emerge como política pública nas Universidades Públicas, na perspectiva de formar e qualificar educadores que já atuavam nas escolas do campo, e pela demanda de novos, buscando uma formação da parte teórica e científica, de maneira que possam se apropriar destes conhecimentos e criar alternativas para os seus territórios, valorizando seus saberes e culturas e relacionar de uma forma interdisciplinar com suas realidades, no

trabalho. Porém, com um novo olhar, um olhar humanizador e crítico do que está posto historicamente, a exclusão, a falta de escola, a negação de direitos. Como nos ajuda a entender, Molina e Sá (2012),

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo (Molina; Sá, 2012, p. 466).

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo é mais um marco de luta e conquista de direitos, políticas públicas que “vem sendo implementada em 2007 com o apoio do Ministério da Educação, voltada para educadores/as do campo, surge a partir da II Conferência, em 2004, com o apoio da SECAD, atual SECADI” (Sagae, 2015, p. 40).

O início deste processo teve turmas de projetos pilotos em quatro universidades: UNB, UFMG, UFSE, e UFBA. Novos editais lançados em 2008, 2009 e 2012 permitiram a participação de instituições de Ensino Superior, que puderam concorrer e implementar as Licenciaturas em Educação do Campo. Essas séries de ações se constituíram no PROCAMPO - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do campo (Sagae, 2015, p. 40).

Apesar da resistência de muitas universidades brasileiras, o PRONERA foi um marco importante para efetivar a presença de sujeitos do campo nas universidades e gera condições políticas para a criação das Licenciaturas em Educação do Campo, que se expandiu para outras universidades e Institutos Federais de Educação (Munarim, 2010). De acordo ainda com esse autor,

É justo que se reconheça também, que os resultados dessa estratégia das organizações e movimentos sociais, na luta de hegemonia, têm ganhado corpo na medida em que o Ministério da Educação, finalmente, e tão somente no advento do atual governo, se flexibiliza às demandas de Educação do Campo e cria um setor específico para cuidar dessa questão, inicialmente um grupo permanente de trabalho (GPT Educação do Campo) e, em seguida uma Coordenação-Geral de Educação do Campo (Munarim, 2010, p. 13-14).

Posteriormente, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo se expandiram em todo o Brasil, com mais de 40 universidades que ofertam o curso, dentre estas a Universidade Federal de Santa Catarina. O curso de Licenciatura em

Educação do Campo¹, na UFSC, foi homologado em 01 de abril de 2009, com áreas de formação em Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

Conforme informações levantadas no site da Licenciatura em Educação do Campo (UFSC, 2025), o curso oferece turmas itinerantes em diferentes territórios Catarinenses desde 2011, e as aulas são realizadas em escolas ou locais que firmam parcerias com a universidade, de forma que os discentes não tenham que se deslocar dos seus territórios, e assim facilitando a permanência. Desta forma, o professor se desloca até os locais sem a necessidade do estudante ter que vir até a universidade, abandonando seu trabalho e sua rotina de vida. Em 2025, o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC atendia turmas em quatro territórios: duas em Florianópolis, sendo uma no Quilombo Vidal Martins, em Imaruí (Sul de Santa Catarina), e em Canoinhas (Planalto Norte).

O curso é organizado em alternância de tempos pedagógicos: com o Tempo Universidade (TU), com aulas teórico-práticas e o Tempo Comunidade (TC) em que os e as estudantes retornam para a suas comunidades, onde desenvolvem o seu trabalho e outras atividades da vida. Durante o TC os estudantes desenvolvem a cada ano atividades pedagógicas para conhecer o seu território, as escolas do campo e para desenvolver o estágio obrigatório em escolas do Ensino Fundamental e Médio. A alternância de tempos pedagógicos possibilita este retorno, mas com o olhar para refletir sobre seu território, a princípio e quando estiver atuando como professor constrói este mesmo processo com os estudantes, valorizando seus saberes, sua cultura e trabalho, de forma crítica, emancipadora e humanizada.

A pedagogia da alternância no curso leva em conta a realidade do estudante, onde ele está inserido, adequando seu calendário para evitar a evasão dos mesmos, e buscando a permanência no campo (UFSC, 2025). Para Molina e Jesus,

Raiz cultural, que inclui o vínculo com determinados tipos de processos produtivos, significa pertença a um grupo, identificação coletiva. As relações interpessoais (educador-educando) são inerentes à concretização do ato educativo, mas se trata de pensá-las não como relação indivíduo-indivíduo para formar indivíduos, mas sim como relações entre pessoas culturalmente enraizadas, para formar pessoas que se constituem como sujeitos humanos e sociais (Molina; Jesus, 2004, p. 34).

¹ Em 2025 iniciou-se a primeira turma com a nova ênfase em Ciências Humanas e Sociais.

No período que desenvolvi este TCC, a licenciatura era ofertada em quatro anos, divididos em oito fases, com formação nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas e Sociais, com atuação no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por área do conhecimento, aptos para atuar na docência e coordenadores dos processos educativos.

A criação das Licenciaturas em Educação do Campo foi um marco importante para que sujeitos do campo, das águas e das florestas conquistassem o direito à educação pública, e eu me incluo nesta conquista. Sendo o objeto deste trabalho o acesso de mulheres adultas (com mais de 40 anos) no Ensino Superior, em levantamento realizado em 2025, junto ao chefe de expediente da coordenação do curso, Caio César Prado Gomes, sobre o acesso de mulheres no curso, obtive as seguintes respostas: desde o início do curso até dezembro de 2025, dos 1309 estudantes, soma-se um total de 813, (62,11%) mulheres de diferentes idades ingressantes na LedoC, dessas 107, (13,16%) eram mulheres maiores de 40 anos. Das mulheres acima dessa idade, 32 abandonaram ou desistiram, 19 se formaram, 5 trocaram de curso. Em 2025 haviam 19 mulheres matriculadas, 2 trancaram.

Para contribuir com esta pesquisa, trago outros autores que falam sobre a escolarização de mulheres, em especial na graduação. As autoras Beltrão e Alves (2009) escrevem um estudo sobre o “hiato de gênero na educação” e discutem que existem “diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres” (p. 126). Segundo as autoras,

A expansão do ensino no Brasil continuou com ^{2o} processo de redemocratização do país, com a instalação da chamada “Nova República”, em 1985. Nos anos de 1990, houve um desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a manutenção das crianças na escola (Bolsa Escola) e um esforço de universalização da educação básica. No ensino superior, registrou-se um grande crescimento das universidades privadas, que ultrapassaram em muito o número de estudantes matriculados na universidade pública. A expansão geral das vagas no ensino brasileiro favoreceu especialmente o sexo feminino. Na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis (Beltrão e Alves, p. 30-31).

2 Todas as informações sobre o curso de Licenciatura em Educação do campo, incluindo os onde PPCs do curso, encontram-se em <https://educampo.grad.ufsc.br/>.

Correia *et al.* (2023) ponderam na sua pesquisa realizada com duas mulheres egressas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, ao cursarem a educação básica, viram um caminho de oportunidade, de modo a “romper limitações e preconceitos da sociedade, ingressando no Ensino Superior, em continuidade a universidade também” (Correia *et al.* 2023, p.78). Estas mulheres almejam dar continuidade aos estudos, com a intenção de contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Já Gomes (2021), ressalta a importância das lutas desenvolvidas por mulheres camponesas em busca de acesso e permanência em processos educativos formais. Elas ainda são vistas como cuidadoras e/ou ocupantes de espaços domésticos, e conseguem não só alcançar a sua formação, mas do outro. Em um ato de “resistência, qual seja a existência firme, “fincada” no desejo de sobreviver, mas sobretudo de se colocar no mundo como um ser que existe, que é dotado de visibilidades, de desejos e que busca consolidar uma trajetória educacional, a partir da construção de outras estratégias” (Gomes, 2021, p. 27-28).

As mulheres sempre se fizeram presentes, participativas na luta pela educação, desta importante conquista que é a Educação do Campo, seja para a formação dos seus filhos na educação básica, mas também na luta pelo acesso das mulheres ao Ensino Superior na licenciatura. Neste trabalho, eu busco a partir da minha história e a história de outras mulheres, apresentar a nossa luta para acessar o Ensino Superior, como foi este processo, as dificuldades, a importância de políticas públicas para este acesso e como isto foi importante para as nossas vidas.

3. METODOLOGIA

Caro leitor/a, nesta seção procuro apresentar qual percurso metodológico segui para desenvolver este TCC. Como já expliquei anteriormente, a minha intenção foi transformar cada seção em uma carta, porém, esta forma de escrita exige um exercício primoroso, portanto, acredito que me aproximei dessa forma de elaboração de escrita.

O objetivo desta pesquisa foi identificar e compreender o processo de escolarização na trajetória de vida de mulheres adultas, definidas neste trabalho como aquelas que entraram na universidade com mais de 40 anos no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, biográfica e autobiográfica.

Segundo Minayo (2011),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2011, p.21).

Segundo Pereira (2000), “Uma autobiografia consiste na narrativa da própria existência [...]”. Já a biografia se define como a história de um indivíduo redigida por

outro. A biografia individual, em todas as suas modalidades, abre amplas possibilidades para compreender melhor as diferentes mediações entre as evoluções estruturais e as trajetórias individuais, recolocando, em novas bases, antigo dilema das ciências humanas e sociais” (Pereira, 2000, p.122).

A referência teórica metodológica deste trabalho foi inspirada na metodologia de Paulo Freire, das cartas pedagógicas, como nos ajuda a entender Agostinho da Silva Rosas (2023),

Já aqui podemos delimitar a dimensão epistêmica de onde deriva a denominação “cartas pedagógicas”. Sua identidade se expressa na obra de Paulo Freire no processo de sua escrita através de cartas. Inicialmente, em 1977, escreveu cartas à *Guiné-Bissau, registros de uma experiência em processo*. Posteriormente, no ano de 1980, na República de São Tomé e Príncipe, África, escreveu Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais, publicadas no Brasil, no mesmo ano, com o título Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe (Freire, 1980). Dois outros livros vão compor a escrita de cartas por Paulo Freire entre os anos de 1993 e 1994: Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar e Cartas a Cristina. Contudo, foi por meio de Ana Maria Araújo Freire que a expressão “cartas pedagógicas” ganhou o mundo com a publicação do livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000) (Rosas, 2023. p. 21).

De acordo com Isabela Camini (2023),

Hoje somos inúmeros andarilhos na defesa da leitura e escrita de cartas. Uns estudam os escrevedores de cartas na história e reconstruem essa história, outros buscam interpretar o conteúdo dessas cartas e interrogam se todas as cartas são pedagógicas. Que pedagogia encharca, perpassa nossas cartas? Esses são aspectos que problematizamos. [...] Cartas que tenham conteúdo e metodologia popular, que ajudem a construir ciência e conhecimento que liberta (Camini, 2023. p. 88).

Conforme Isabela Camini (2012),

Uma carta pedagógica precisa estar grávida de pedagogia. Precisa conter um germe de uma nova comunicação humanizadora, que seja capaz de mexer com as pessoas, movê-las em outra direção. Ela deve trazer lições de pedagogia, aprendizados sistematizados pelos sujeitos educadores/as. Ela deverá incidir na formação humana, pedagógica e política do sujeito que a lê, e ajudá-lo a ser mais humano, mais gente, mais solidário. À medida que os educadores populares têm acesso e estudam as cartas pedagógicas de Freire, e cartas de outros lutadores/as, vão entendendo e colocando em prática a missão a eles atribuída (Camini, 2012, p. 81-82).

Por que cartas? Sim, por que esta metodologia é coerente e importante para o meu trabalho, e com os meus objetivos, foi possível captar com profundidade a

nossa subjetividades, pois somos sujeitas de um tempo histórico, e vivenciamos décadas marcadas por muitas desigualdades e injustiças sociais, que ainda não estão superadas. Desenvolver este trabalho com esta metodologia de cartas, refletindo e analisando nossas trajetórias, que relata nossas experiências de vida, e formação na educação, foi desafiador mas não impossível, meu desejo é que muitos leitores/as tenham acesso a este trabalho e se inspirem, que nunca é tarde para acessar a educação, que é um direito, através da educação e boas práticas podemos, por exemplo, reverter a crise climática provocada pelo ser humano.

Durante a graduação de Licenciatura em Educação do Campo, tivemos uma formação voltada para relação da vida e a realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, e a agroecologia, esta metodologia dialoga com os princípios da Educação do Campo, que se inspira em Paulo Freire e na Educação Popular.

Recordo que na minha geração, cartas era o único meio de comunicação com parentes e amigos distantes, era uma alegria quando o carteiro chegava no portão de casa para entregar a carta, receber e enviar cartas me remete a um passado que marcou e marca a minha existência, com lindas lembranças, um misto de sentimentos e emoções.

É tão forte e potente esta metodologia de cartas, que ressalto aqui o trabalho de escrita do estudo realizado por Priscila Finger do Prado (2024), seu livro conversa com as Cartas Portuguesas e as Novas Cartas Portuguesas que eram dirigidas as Manas, “colocando-se também como voz que conversa com as “Manas”, por meio de suas novas “cartas brasileiras”, que se entremearam a ensaios críticos e amostras literárias” [...]. (Galindo, 2024, prefácio). Segundo Prado (2024), [...] “as cartas podem funcionar como um grande mote para falar de amor, de papéis sociais, de cláusulas e, claro, de literatura. Também penso que seja importante falar sobre feminismo”. (PRADO, 2024, p. 29).

Considero a palavra “MANAS”, cheia de muitos significados, M, de mulher, A, de amor, N, de natureza, A, de acolhimento, S, de solidariedade. Palavra muito presente na minha família, éramos sete irmãs e uma chama a outra não pelo nome de batismo, e sim de mana, maninha sempre com muito carinho. Segundo Fernanda dos Santos Paulo (2023), na pesquisa ficou evidenciado que “a carta pedagógica é

uma modalidade de escrita e uma ferramenta de pesquisa que aproxima pesquisador/a do sujeito da pesquisa” (Paulo, 2023. p. 79).

As participantes desta pesquisa são quatro mulheres: Érika, Irene, Margarida e, eu, Isair. Todas nós concordamos em identificar nossos nomes neste TCC. Três foram convidadas a participar, duas são egressas e duas, a qual me incluo, que estão concluindo o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Na escrita deste TCC, encontramos-nos com as seguintes idades: 66, 63, 59 e 55 anos. Este TCC emergiu a partir da escrita da minha carta de apresentação do projeto de TCC, que ao ler para os professores do curso, gentilmente recebi e aceitei a sugestão da minha orientadora Graziela, para a realização da escrita em metodologia de cartas.

O critério de escolha das participantes foi de mulheres adultas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFSC, que acessaram a primeira graduação com mais de 40 anos, como já apresentado na carta introdutória deste TCC. Convidei as mulheres a participarem da pesquisa e solicitei por e-mail que escrevessem cartas relatando suas trajetórias escolares desde o ensino básico até os dias atuais. Combinei um prazo para que enviassem as cartas. Ao receber suas cartas fiz uma leitura cuidadosa, categorizei e agrupei em partes semelhantes a todas, ou pontos comuns vivenciados pelas participantes e que conversavam com a minha carta, foi a minha primeira aproximação.

Foram vários os pontos em comum encontrados entre nossas trajetórias, que no decorrer da leitura os leitores/as encontrarão, mas destaco aqui as mais relevantes, não em ordem como se apresentam no texto, mas de uma forma mais formal. Ao ler nossas cartas constatei que todas nós estudamos em escolas públicas, Irene me fez lembrar de disciplinas que cursamos no ensino básico, pois faziam parte do currículo e que já foram extintas, também relatou que quando concluiu a 4ª série, para continuar a estudar, os estudantes eram obrigados a prestar exame de admissão exigido, e procurei, pesquisei para saber o porquê?

Quando fiz a leitura da carta da Margarida me identifiquei com ela, pois ambas tivemos nossa trajetória escolar interrompida para “dar conta da vida”, porém sempre com muita vontade de continuar a estudar.

Quando li a carta da Érika fiquei muito feliz ao descobrir que ela fez parte da primeira turma de Educação do Campo na UFSC em 2009, e mais feliz ainda

quando ela relata a sua caminhada de luta junto a professores para a efetivação do curso. Érika e Irene, ao concluírem a educação básica, prestaram o vestibular duas vezes cada uma e relatam que mesmo fazendo cursinhos não conseguiram acesso nas universidades, então partiram para uma formação técnica para se inserir no mercado de trabalho.

Na leitura de todas as cartas, o que é comum entre nós é como a maternidade influenciou na nossa trajetória escolar, pois acumulamos várias jornadas e adormecemos os nossos desejos de continuar a estudar. Nos relatos da Érika e da Irene foi possível observar que ambas participaram ativamente da trajetória escolar dos filhos e acompanharam as mudanças na educação. No meu caso, o desejo de participar ativamente da trajetória escolar dos meus filhos foi mais um motivo para retornar aos estudos.

Reli a minha carta e a reescrevi incluindo as partes das cartas das participantes de modo a promover um diálogo entre a minha trajetória escolar e a delas. Encaminhei a carta para as participantes e ao final desta mesma carta, convidei-as para um encontro presencial, para um diálogo em que iríamos falar especificamente sobre a experiência na Licenciatura em Educação do Campo.

Quadro 1. Convite para participar do diálogo sobre a Licenciatura em Educação do Campo

Florianópolis, 07 de março de 2025.

Prezadas Érika, Irene e Margarida,

Gostaria de agradecer pela participação neste trabalho, por compartilharem suas trajetórias escolares e um pouco das suas vidas. Envio anexo a carta sobre minha trajetória escolar em que escrevi a resposta da carta que me enviaram.

Nas cartas vocês escreveram as trajetórias escolares com muitos elementos importantes que contribuirão para o desenvolvimento do TCC. Como parte deste trabalho, eu e minha orientadora Graziela, gostaríamos de convidá-las a participarem de mais uma etapa do TCC para dialogarmos sobre a trajetória na Licenciatura em Educação do Campo, de modo a falarmos sobre os limites e as contribuições deste curso para as nossas vidas.

Sugerimos realizar este diálogo no dia 02 de abril, horário 14h, na sala 110, no GECA (CED/bloco D/1º andar). Propomos que nosso diálogo seja gravado para

posteriormente ser analisado no TCC. Na ocasião iremos entregar uma declaração de participação no TCC.

Peço, por gentileza, que confirme a participação até o dia 26 de março. Se preferirem, podem fazer a confirmação pelo WhatsApp (48xxxxxxxxx). Caso haja alguma dificuldade com a data, por gentileza, me informe.

Att. Isair

Para orientar o diálogo, foram elaboradas perguntas e enviadas previamente às participantes. Convite para o diálogo aceito, porém agendamos uma nova data, aconteceu no dia 07/04/2025, na Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, no período matutino, com duração de duas horas e vinte minutos, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Escolas do Campo e Agroecologia (GECA), em um ambiente onde todas vivenciaram grande parte de suas graduações e contou com a participação da minha orientadora Graziela.

Quadro 2. Perguntas orientadoras do diálogo sobre a Licenciatura em Educação do Campo

- 1 - Quais foram as dificuldades para acessar o ensino superior?
- 2 - Por que escolheu o curso de Licenciatura em Educação do Campo?
- 3 - Antes de prestar o vestibular, conhecia a Licenciatura em Educação do Campo? Como conheceram a Licenciatura Educação do Campo?
- 4 - Antes de ingressar na Licenciatura, já conheciam a história da Educação do Campo e da luta dos movimentos sociais para a sua efetivação?
- 5 - Qual o sentimento ao serem aprovadas no curso de graduação?
- 6 - Como foi a convivência com os colegas mais novos e professores no decorrer da graduação? Foi uma experiência positiva? Houve alguma situação de etarismo que gostaria de compartilhar?
- 7 - Tiveram alguma dificuldade ou limitação com as disciplinas ofertadas pelo curso, atividades no tempo universidade (TU) ou tempo comunidade (TC) e estágios nas escolas?
- 8 - Como avaliam a Alternância no curso de Licenciatura em Educação do Campo? Como esses momentos pedagógicos - TU e TC - contribuíram para a nossa

formação? (Como avaliam o curso) ou a metodologia da articulação entre o conhecimento científico, os saberes populares e a educação voltada para a realidade dos estudantes e suas comunidades?

9 - Qual o impacto da vinculação da Licenciatura em Educação Campo nas suas vidas? O que vocês levam de aprendizado que jamais esquecerão do curso?

O diálogo foi gravado no celular por áudio e foi feita a transcrição para texto, para a escrita deste trabalho. Transformei o texto em um discurso indireto, em algumas partes houve paráfrase. Como escritora e também participante desta pesquisa, ao longo do texto, me represento com o pronome pessoal da primeira pessoa do singular, EU.

Após a transcrição do diálogo, para a análise dialética dos dados desta pesquisa, categorizei o resultado do diálogo nos seguintes tópicos: 4. Nossa trajetória escolar; 4.1. O caminho percorrido da escola até a universidade; 4.2. O adormecer e o despertar do direito de estudar: a dedicação para a família e os trabalhos comunitários e os mobilizadores para o acesso ao ensino superior; 4.3. A chegada na universidade: Contribuições e limites de acesso e os impactos na vida. Estas categorias orientaram a elaboração da seção de análise deste TCC. Além das transcrições do diálogo, essa seção foi composta também pela carta elaborada a partir da minha trajetória escolar e das participantes, com excertos retirados da transcrição do diálogo realizado entre nós. A partir deste material, que é o resultado da pesquisa, elaborei cartas, a partir do diálogo com autores/as que escreveram sobre a Educação do Campo, o feminismo e a educação de mulheres.

4. NOSSA TRAJETÓRIA ESCOLAR

*Aos julgadores
Antes de julgar a minha vida calce ou os meus
sapatos, percorra o caminho que eu percorri, viva
as minhas tristezas, as minhas dúvidas, viva as
minhas alegrias, tropece onde eu tropecei e
levante-se assim como eu fiz.*

Texto declamado por Maria Bethânia

A partir deste capítulo, apresentarei a análise das cartas que troquei com as participantes desta pesquisa, bem como do diálogo que realizamos sobre o tema da pesquisa. Serão apresentadas as nossas biografias a partir de nossa trajetória escolar desde a educação básica até o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Ao escrever sobre essa parte de nossas vidas, serão também apresentados o papel da família e do trabalho neste percurso.

4.1. O Caminho Percorrido da Escola até a Universidade

Nesta carta irei relatar a minha trajetória escolar e das participantes desta pesquisa, detalhes de nossa vida pessoal de modo a compreender o percurso na educação básica marcada por interrupções que levaram ao ingresso na universidade após os 40 anos de idade. Esta carta foi elaborada a partir das narrativas das depoentes conforme os acontecimentos em ordem cronológica.

Para iniciar a carta, é importante evidenciar o que compreendo como trajetória escolar, e os autores Cláudio Nogueira e Maria de Fátima Fortes (2023) ajudam neste sentido:

Quando se fala de trajetórias escolares, o "ponto" em questão é o aluno e o espaço de referência é o sistema de ensino. Trata-se, então, em primeiro lugar, de se caracterizar a direção tomada, a distância percorrida e o tempo gasto por diferentes alunos para a realização de seus percursos escolares dentro dos sistemas de ensino (Nogueira; Fortes, 2023, p. 63-64).

Na presente data estou com 63 anos, nasci em 1962, sou natural de Uruguaiana, RS, meu nome de batismo é Isair, um nome sem gênero então me chamam de (Isa) que assim prefiro, fui registrada com este nome em homenagem a parteira que auxiliou minha mãe nos partos de oito filhos, éramos dez irmãos, somente duas nasceram no hospital. Venho de uma família de pais não alfabetizados, dos 10 filhos só a filha mais velha cursou o ensino superior e os demais apenas o fundamental incompleto, que como eu pararam de estudar para trabalhar e ajudar nas despesas da casa.

Em 1969 ingressei na 1ª série, muito a contragosto ia para a escola, chorando muito por me afastar de minha mãe, da segurança do meu lar e enfrentar aquele mundo diferente com pessoas que nem conhecia, demorei um pouco até me acostumar. Estudei na mesma escola até a quarta série, hoje 4º ano, pois a escola só oferecia estes quatro anos. Da 5ª a 7ª série estudei em outra escola que tinha ao lado, que atendia até a 8ª série.

Antes de finalizar a 7ª série, em 1976, contra a vontade de meus pais, abandonei a escola pelo mesmo motivo que meus outros irmãos mais velhos, tinha que trabalhar para ajudar nas "contas" da casa e até mesmo para comprar o que precisava para uso pessoal, pois o que meus pais recebiam era contado para as despesas da família.

Seguirei me referindo a nomenclatura de série, pois esta mudança ocorreu só em 2006, conforme Moraes *et al.* (2022), após a Lei 11.274/2006 que ampliou o ensino fundamental para 9 anos,

O ensino fundamental fica organizado, então, em Anos Iniciais, que tem duração de 5 anos com ingressos aos 6 anos de idade e Anos Finais com duração de 4 anos e ingressos aos 11 anos de idade. A nomenclatura das etapas também recebe alteração, passando de série (1ª a 8ª) para ano (1º ao 9º) (p. 8).

Margarida nasceu em 1969, mas só foi registrada em 1970, escreveu em sua carta que quando foi matriculada na 1ª série, não conseguiu estudar, pois seu pai

faleceu, e com esta perda não conseguia se concentrar no aprendizado. Então, sua mãe pediu para seu irmão, que morava em outra cidade, levá-la para a casa dele. Seu irmão, como um pai, lhe auxiliou e ensinou a desenhar as primeiras letras do alfabeto. Quando retornou para a sala de aula a professora lhe passou para a 2ª série, pois havia aprendido bastante com o seu irmão e estudou nesta escola primária do “interior” até a 4ª série. Margarida, quando se refere à escola do interior, está se referindo à uma escola situada na zona rural, local onde ela também morava.

Ela relatou também que começou aos 11 anos de idade a trabalhar como doméstica e morava no emprego, e os estudos ficaram fora das expectativas. Aos 18 anos foi morar em um colégio de freiras onde reiniciou os estudos, concluiu 5º, 6º e o 7º ano ginásial, mas foi levada para casa por sua mãe e não conseguiu continuar mais a estudar, voltando para o mercado de trabalho com muita tristeza, pois gostaria de continuar estudando. Em 1990, já morando em Foz do Iguaçu/PR, estudou mais um ano e meio, mas não conseguiu concluir. Porém, em 2005 já morando em Florianópolis, e com a sua família constituída, retornou a estudar, concluindo a educação básica na Educação de Jovens e Adultos (EJA), momentos que a marcaram muito, pois sua mãe participou da sua formatura.

Retornando com a minha trajetória, somente em 1984, com 22 anos, já morando em Ijuí/RS perto da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) vivenciando, mesmo que de longe, a vida acadêmica, pois convivia com alguns estudantes desta universidade que moravam em quartos que subalugava na casa que locava, era tipo uma pensão, pois a casa tinha vários cômodos, que transformamos em quartos, e construímos beliches de madeiras para acomodá-los. Era uma forma de ajuda no pagamento do aluguel, era um valor que ficava acessível para os estudantes, o local ficava a menos de 100 m da universidade.

Então, me motivei a retornar aos estudos, voltando no ensino regular, presencial, na 7º série noturna. Contudo, acabei desistindo depois de alguns meses, pois já tinha um filho com 2 anos e um companheiro, e morávamos longe da família, sem nenhum tipo de apoio, tendo de levar meu filho junto para minha escola quando seu pai estava trabalhando. Embora tivesse a compreensão da direção e dos

professores para levá-lo, me sentia muito mal, pois mesmo tomando todos os cuidados para que ele não interferisse na aula, acabava acontecendo, atrapalhando a atenção dos colegas e tirando a minha, então achei que não era justo com os colegas que, como eu, trabalhávamos durante o dia, e nem com meu filho que era uma criança.

Foi então que neste mesmo ano comecei a cursar o supletivo à distância, onde estudava as apostilas em casa e nas datas agendadas pela Secretária da Educação fazia as provas das disciplinas escolhidas. Este modelo de ensino era muito desafiador, estudar sozinha, sem ter um professor, só quando tinha muitas dúvidas que não conseguia entender, buscava ajuda, no departamento de ensino, mesmo assim com muito esforço e determinação consegui terminar e obter o meu certificado de conclusão do ensino supletivo de primeiro grau em 1985. Neste mesmo ano, ainda no supletivo à distância, continuei os estudos do 2º grau, em que foi possível concluir algumas disciplinas, restando três disciplinas para finalizar. Por vários motivos, mudança do Rio Grande do Sul para Florianópolis em Santa Catarina relacionado ao meu trabalho e, principalmente, pelo nascimento de mais um filho, o sonho de continuar meus estudos foi adiado novamente por mais 22 anos.

Somente quando meu filho mais velho com 29 anos e o mais novo com 13 anos, retornei a estudar, pois sentia a necessidade de aprender mais, estava com dificuldade de ensinar o filho menor nas atividades da escola. Assim, mesmo trabalhando fora o dia todo, tendo as obrigações de dona de casa para cumprir, além dos cuidados e educação dos filhos, e os protestos de meus empregadores dizendo que "eu era louca em voltar a estudar, que eu queria abraçar o mundo com os braços", me matriculei no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), presencial noturno, onde conclui o Ensino Médio em 2011. Assim como a Margarida, também concluiu a educação básica pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo Silva Correa, Gularte e Lopes Sant'Anna,

O reconhecimento da modalidade EJA na educação brasileira foi oficialmente assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual destinou a seção V do documento especificamente para tratar da mesma. Em seu artigo 37, esta aponta que a Educação de Jovens e Adultos "será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos

fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (2023, p. 64).

Ao ler a carta da Margarida me identifiquei muito, pois ambas tivemos nossa trajetória escolar interrompida por diversos percalços da vida, sobretudo a necessidade de ingressar no mundo do trabalho ainda na infância. Contudo, sempre com muita vontade de continuar a estudar, com um sentimento de exclusão, mas precisávamos dar conta de muitas outras necessidades de subsistência da vida. Paulo Freire (2019) nos ajuda a entender o que vivemos neste período,

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (p. 53).

Irene e Érika, ao escrever a trajetória escolar em suas cartas, apresentam algumas semelhanças, ambas viveram em um grande centro urbano do Brasil e conseguiram concluir a educação básica sem interrupção.

Irene descreve em sua carta que nasceu em 1959, em São Paulo, no bairro da Luz, em uma vila operária no centro da capital, onde sua avó mantinha uma banca de venda de limão galego na área atacadista do mercado público municipal na zona cerealista da capital. Relata que viveu uma infância saudável, cercada de brincadeiras de rua, e morava com seus tios, tias e a avó paterna. Ao completar 7 anos, foi o momento de frequentar a escola primária e também retornar ao convívio de seus pais e irmãs.

Sua trajetória escolar teve início em 1966, em uma escola municipal na zona norte de São Paulo, era uma escola com edificação de madeira com salas duplas independentes e um pátio descoberto para a hora do recreio, a escola ficava na avenida do bairro, onde um guarda de trânsito auxiliava na travessia, e cada criança levava a sua lancheira de casa. Eram turmas mistas com uma professora responsável, as avaliações eram por notas de zero a dez e havia reprovações. Estudou os 4 anos nesta escola (1966-1969), sendo que no último ano mudaram para um edifício escolar, de dois pavimentos com quadra de esporte.

Ao terminar o primário, era preciso fazer o exame de admissão para continuar no ginásial, que seria numa escola estadual, graças a iniciativa da professora que organizou uma turma de reforço no contraturno escolar, ingressou no ginásial sem interrupção.

Segundo as autoras Marta Gama e Isabel de Almeida, os exames de admissão “eram provas escritas e orais em quatro áreas de conhecimento, português, matemática, história e geografia” (2018, p. 6).

Os exames de admissão foram instituídos em 1934, antes da Era Vargas e eram obrigatórios para os alunos que tivessem 11 anos e concluído o Ensino Primário de 4 anos. O referido exame foi criado no Brasil com o advento da Reforma Francisco Campos 24. Passaram por muitas alterações por meio de decretos e portarias até seu cerceamento em 1971, momento em que se instituiu a escola integrada de oito anos (Gama; Almeida, 2018, p. 14).

O exame de admissão encerrou em 1971, ou seja, já estava instinto quando eu, Margarida e a Érika concluímos a 4ª série. Irene relatou que uma professora da escola ofertou aulas preparatórias para esta prova, o que me leva a pensar na dificuldade de realizar o exame e o quanto ele parece ter sido muito excludente. Segundo Nunes (2000, apud Gama; Almeida, 2018),

Exame de Admissão durante quarenta anos foi a linha que decidia quem dava continuidade aos estudos, ingressando no ensino secundário. Segundo Nunes (2000) ‘Era uma espécie de senha para a ascensão social’, uma vez que, segundo a autora, o ensino secundário era proposto à educação da elite, das individualidades condutoras, era considerada a melhor possibilidade de acesso ao ensino superior, bem como preparava para uma série de empregos semiqualeificados” (Nunes, 2000, apud Gama; Almeida, 2018, p. 14).

De 1970 a 1973 frequentou o ginásial/ 1º grau num colégio estadual (5ª a 8ª série), onde as avaliações eram por notas e haviam as seguintes disciplinas: português, francês, inglês, matemática, ciências, história, geografia, desenho, artes, educação moral e cívica, que na 8ª série (1973) foi substituído por organização social e política brasileira. Neste mesmo colégio estadual de 1º grau, em 1974 a 1976 frequentou o 2º grau, com as seguintes disciplinas: Português, inglês, matemática, física, química, biologia, história, geografia, filosofia, desenho, educação moral e cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), a partir

do 3º ano (1976) passou a se chamar Escola Estadual de segundo grau e a avaliação passou de notas (0 a 10) para letras (A, B, C e D). Assim como Irene, eu também cursei estas disciplinas que fizeram parte da grade curricular do ensino básico de 1969 a 1993.

Conforme Reis,

Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.). Mudanças ocorridas pelo Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969, que torna obrigatório a EMC em todos os graus de ensino. Com esse decreto é alcançado o objetivo dos militares de controlar a educação moral e cívica do povo. Essas medidas eram controladas pelo Doutrina de Segurança Nacional, mostravam com nitidez a intenção moralizante e ideológica (2013. p.15).

Érika, 59 anos, também paulistana, relatou em sua carta que sempre estudou em escola pública. Fez as séries iniciais no Grupo Escolar Portugal, nos anos de 1972 a 1975. Depois as séries finais do ensino fundamental, cursou na Escola de Ensino Fundamental Nossa Sra. de Fátima (entre 1976 a 1980). O Ensino Médio foi na escola Estadual “Zuleika de Barros”, todas na zona oeste de São Paulo, nos anos de 1981 a 1983. A memória que tem desse período é positiva, sempre teve muitos amigos, fazia parte de um grupo teatral no colegial, que era vanguardista e sempre estava envolvida com atividades coletivas. Ao concluir a educação básica Érika, cursou 1 ano do pré-vestibular particular, o cursinho universitário e prestou vestibular para Biologia, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no ano de 1984, mas não foi aprovada.

Neste mesmo ano, começou a trabalhar com uma tecelã, que lhe ensinou o ofício da tecelagem manual, também foi buscar uma formação técnica em massagem, em uma escola especializada, mas não concluiu o curso, porém trabalhou com massagem por algum tempo.

Com 21 anos conheceu o pai de seus filhos e foram morar juntos, com 22 anos teve seu primeiro filho, então desistiu da ideia de estudar e foi morar no campo, foi uma opção de vida que escolheu, naquele momento queria ser mãe e vivenciar a vida no campo, na cidade de São Lourenço/MG. Após o nascimento do segundo filho em 1992, retornou para o interior de São Paulo, para Monte Alegre do Sul, onde teve o terceiro filho, em 1996. Foi nesse lugar que vivenciou a realidade da vida no

campo, e foi quando seu primeiro filho começou a estudar e já naquela época as escolas do campo estavam sendo fechadas e ele ia de Kombi para a escola na cidade, a 5 km do sítio em que moravam. Foi quando ela começou a se dar conta dos desafios, por exemplo, dos materiais didáticos que não refletiam a realidade dos estudantes do campo, pois os exercícios pediam informações muitas vezes, considerando apenas os estudantes da cidade (Monte Alegre era uma cidade de 5 mil habitantes e a maioria vivia na zona rural).

Érika também viveu os desafios da falta de outros elementos importantes para a formação cultural dos seus filhos, e quando seu primeiro filho se formou no Ensino Fundamental resolveram mudar para Florianópolis, uma capital ainda com bastante natureza e que oferecia Ensino Médio de qualidade, como os Institutos Federais. Mudaram em 2003 para Florianópolis, neste mesmo ano seu filho mais novo ingressou na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Assim como Érika, Irene também frequentou um pré-vestibular particular em 1977 e 1978, mesmo trabalhando e estudando, prestou o vestibular dois anos seguidos: o primeiro ano, foi para medicina e o segundo ano prestou para arquitetura na Fundação Universitária para o Vestibular/ Universidade de São Paulo (Fuvest/USP). Irene queria ingressar na universidade, como não conseguiu ser aprovada, foi fazer um curso técnico especial, Desenho de Construção Civil, no Liceu de Artes e Ofícios (1980 a 1981). Após concluir o curso foi trabalhar como desenhista de arquitetura, desenhando projetos de residências, edifícios, lojas comerciais, escolas e *stands* de feiras de negócios, permaneceu trabalhando nessa área até 1990. Ela também casou e é mãe de 6 filhos, as três primeiras filhas nasceram em São Paulo e os três últimos nasceram em Florianópolis, cidade na qual passou a morar no ano de 1988.

Nas narrativas das participantes foi possível compreender que a trajetória na educação básica foi marcada de diferentes formas, de um lado, eu e Margarida narramos nossas dificuldades e obstáculos vividos para dar continuidade na escolaridade, que foi interrompida em diferentes momentos, principalmente para poder trabalhar e sustentar a vida, em especial, os filhos. Todas nós estudamos em escolas públicas, porém eu e Margarida tivemos a trajetória escolar marcada por

várias interrupções diante de condições socioeconômicas, sem apoio da família não nos foi possível construirmos uma perspectiva de ingressar no Ensino Superior.

Já a trajetória escolar de Érika e da Irene nos mostra a importância da condição material e apoio familiar, bem como a possibilidade de acessar a educação pública de qualidade, possibilitou concluírem a educação básica dentro do prazo previsto e tentaram acessar a universidade pública, mas não conseguiram acesso, optando por curso técnico para se inserir no mercado de trabalho. Foi possível analisar que todas nós, constituímos nossa própria família e passamos a nos dedicar ao “cuidar”, ou seja, aos trabalhos com o cuidado da família. Todas também buscamos uma melhor qualidade de vida e novas possibilidades de trabalho e para isso, saímos de nossa cidade natal e migramos para outra cidade.

4.2 O adormecer e o despertar do direito de estudar: a dedicação para a família e os trabalhos comunitários e os mobilizadores para o acesso ao ensino superior

Nesta subseção descrevo quais foram os mobilizados responsáveis pelo despertar do sonho adormecido da graduação, e políticas públicas para o acesso à universidade pública, trarei relatos das cartas e do diálogo realizado no encontro das participantes na UFSC.

Quando concluí a educação básica em 2011, passei seis anos sem estudar, dedicando-me ao cuidado da família e o trabalho, além do lar. Em 2017, recebi a visita de minha sobrinha que estava morando em Florianópolis, que me informou sobre o curso técnico do magistério no Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (IEE), com preparação para atuar como professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, procurei informações e me matriculei e voltei a estudar. O curso de Ensino Médio Magistério tinha duração de 2 anos, com carga horária total de 3520 h, onde frequentei com aulas no período noturno, com observações e estágios de docência diurnos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em 2017.

Em 2018, por intermédio da Samanta, mãe da minha primeira neta, Melinda, fiquei sabendo do vestibular de Licenciatura em Educação do Campo. Samanta teve

conhecimento do curso através de uma amiga que cursava antropologia na UFSC. No último dia da inscrição para o vestibular, sem dinheiro para pagar, comentei com a professora e bibliotecária do IEE, que fez questão de pagar a taxa do vestibular. Esta amizade nasceu a partir do meu interesse pela leitura, pois a biblioteca era o meu local preferido na escola quando não estava em sala de aula. Eu e Samanta prestamos vestibular para Educação do Campo juntas em 2018, ela conseguiu acesso e formou-se em 2024.

Infelizmente, não consegui finalizar a prova do vestibular no tempo previsto para a prova, pois demorei para transferir as respostas para o gabarito. Por motivos de saúde tranquei o curso do magistério em 2018, retornando em 2019, onde concluí e me formei apta para trabalhar na educação, mas não quis parar de estudar. Em 2020, prestei novamente o vestibular em Educação do Campo e fui aprovada.

Margarida descreve que parou com os estudos, pois seu tempo era para cuidar da família e do trabalho, uma realidade que é sua e de muitas pessoas que vêm do interior, sendo filha de família simples da agricultura. Sua intencionalidade era realizar projetos bons por onde passava, no bairro Monte Cristo em Florianópolis, quando se mudou do Paraná sentiu a necessidade de iniciar o plantio de hortaliças e direcionar outros horizontes para a comunidade. Mas não foi nada fácil, pois cada vez que plantava as mudas no dia seguinte alguém jogava lixo e entulhos pesados no espaço que estava cultivado, mas foi persistente, continuou com o projeto de plantio. E mesmo morando na cidade não esqueceu suas raízes de agricultora e estava sempre plantando nos barrancos das ruas, na via expressa. No bairro Monte Cristo onde mora iniciou com horta, que se transformou em agrofloresta que chamou a atenção das pessoas, e estudantes de instituições como a UFSC, CEPAGRO e outras instituições que visitavam o espaço para conhecer. Ressalta que esta prática de cultivo que lhe levou a voltar a estudar novamente, em 2008, quando surgiu o projeto Revolução dos Baldinhos³, passou a fazer parte como membro do grupo e como moradora.

³ O Projeto Revolução Baldinhos (PRB) é uma iniciativa de gestão comunitária de resíduos orgânicos e agricultura urbana, que sensibiliza as famílias para a reciclagem das sobras de comida e as transforma em composto orgânico, disseminando o plantio como promoção da saúde e alimentação saudável (Fundação BB/CEPAGRO, 2013).

Margarida relatou com carinho que tanto que cuidou da natureza que ela retribuiu, e quando nem pensava em dar continuidade aos estudos, em um evento da Revolução dos Baldinhos², onde compareceram muitas pessoas, até pessoas muito importantes na época, como o Deputado Estadual Marquito, que ao conversar com ela falou sobre o edital do curso da Educação Campo e a incentivou a voltar a estudar e disse que o curso tinha tudo a ver com ela. Mesmo estando muito tempo sem estudar, pois não tinha nem noção de entrar em uma faculdade, porque era muito caro pagar para estudar, sempre pesquisou cursos para os filhos, não para ela. Contudo, quando teve acesso ao edital da universidade do curso da Educação do Campo, foi incentivada pelos filhos que são habilitados em tecnologia que lhe ajudaram a estudar pelo Youtube durante dois meses até chegar o dia de prestar o vestibular e ela foi aprovada.

Irene relatou que participou ativamente da trajetória escolar dos seus filhos e pode acompanhar as mudanças nas políticas educacionais, durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A fonte de renda da família vinha da profissão do seu companheiro, pai dos seus filhos, que era protético, era um artesão de dentes de porcelana, e ela ajudava ele nas entregas, e à medida que os filhos foram crescendo também ajudavam.

Em 2009, com os filhos crescidos, quis retornar ao mercado de trabalho na sua antiga profissão, desenho na área de arquitetura da década de 1980, onde trabalhou por 10 anos, pois era uma técnica. Com as tecnologias do momento, a forma como aprendeu a trabalhar ficou obsoleto, pois desenhava a mão, usava papel vegetal, caneta nanquim com pontas de várias espessuras e monografava as letras e desenhos, e quando errava o desenho apagava usando gilete, era tudo artesanal na época, e teria que fazer uma qualificação para acompanhar as mudanças do mercado. Então, resolveu ser babá, que era a maior experiência que tinha, disse que adora bebês, que vários passaram sob seus cuidados e fez a experiência materna ajudá-la a ter uma profissão como cuidadora de outras crianças.

Irene relatou que se beneficiou da Lei Complementar nº 150/2015, que regulamentou a Emenda Constitucional nº 72/2013 (Brasil, 2015), a lei de reconhecimento do trabalho das empregadas domésticas, que tinha que ser

registrada e desde início foi registrada, tinha horário, tinha tudo garantido, e inclusive este acréscimo na carteira de trabalho de babá contribui como tempo de serviço para a aposentadoria, permaneceu trabalhando até 2019, e na pandemia teve que parar.

Para entender o relato da Irene, quando diz que se beneficiou com a questão do reconhecimento da empregada doméstica, que conforme o Ministério do Trabalho e Emprego, por intermédio da Secretária de Inspeção do Trabalho (Brasil, 2025^a), nos orientam,

Desde 2013, é assegurado às trabalhadoras domésticas direitos como salário-maternidade, auxílio-doença, pensão por morte e aposentadoria por invalidez, idade e tempo de contribuição, entre outros. Em 01/06/2015, foi publicada a Lei Complementar 150 que dispõe especificamente sobre o contrato de trabalho doméstico (Brasil^a, 2025, p. 3).

Conforme o artigo 5º, inciso I, da Lei nº 15.069/2024, que instituiu a Política Nacional de Cuidados do Brasil, o cuidado é o trabalho cotidiano de produção de bens e serviços necessários à sustentação e à reprodução diária da vida humana, da força de trabalho, da sociedade e da economia e à garantia do bem-estar de todas as pessoas (Brasil^a, 2025, p.10).

Em 2017, participou do projeto “Consumidores e Produtores em Rede” com o CEPAGRO (Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo), onde foi apresentada à produção agroecológica da Rede Ecovida⁴ de Agroecologia com a proposta de certificar produtores que garantam a produção de alimentos de acordo com as normas da rede, de maneira participativa e de garantia (SPG).

No ano seguinte, se inscreveu no curso de extensão ESAG SÊNIOR, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/Florianópolis), destinado às pessoas com mais de 45 anos, onde pelo período de um ano teve formação voltada para o empreendedorismo social com docentes da pesquisa e a especialização em administração de empresas.

Participando no Grupo Ilha Meiembipe, do Núcleo Litoral Catarinense da Rede Ecovida de Agroecologia³, foi que ingressou (2019) no CONSEA⁵ (Conselho Estadual de Segurança Alimentar Nutricional de Santa Catarina), como representante suplente da Rede Ecovida de Agroecologia, neste espaço pode conhecer a importância da participação social nas políticas públicas, na perspectiva

4 Rede ECOVIDA de Agroecologia: Apoiar os agricultores agroecológicos da região.

5 CONSEA: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

de formulação, execução, monitoramento e avaliação da política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Com seus filhos já encaminhados e o falecimento do seu companheiro Pedro, pai dos seus filhos, em 2020, retomou a vontade de voltar à universidade, após 30 anos. Em 2021, durante a pandemia da COVID-19, se desafiou a tentar o acesso no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFSC. Ela ficou sabendo do curso por intermédio do seu genro que também trabalha no CEPAGRO. Seu acesso ao curso foi por histórico escolar e cotas de escola pública na 3ª chamada. Irene relatou que precisou da ajuda de sua filha para fazer sua inscrição no curso, enviar seu histórico escolar pela internet, pois era tudo remoto, e tinha dificuldade com a parte digital.

Érika, em 2003, já residindo em Florianópolis, relatou que desde que chegou trabalhou em Organizações não Governamentais (ONGs), a primeira permaneceu por 3 anos, foi a “Harmonia na Terra”, que não existe mais, mas que na época atuava com Ecopedagogia e oferecia cursos de 8 e 40 horas para escolas públicas. Em 2006 foi trabalhar, a convite do hoje deputado estadual Marquito, na mesma ONG em que ele atuava, o CEPAGRO. Ela ensinava tecelagem manual, e ele atuava com hortas urbanas e também na zona rural, e juntos mobilizaram vários grupos, para que fizessem parte da Rede Ecovida de Agroecologia.

Érika disse que sempre comentava sobre sua vontade de voltar a estudar e certa manhã, antes de sair para o trabalho, olhou seu e-mail, e tinha a mensagem de um amigo que falava do curso, e era o primeiro dia, e primeira turma do curso em Educação do Campo, e foi direto para UFSC, na reunião onde todos tinham que se apresentar. Quando chegou sua vez, disse a verdade, que estava ali porque queria estudar, e gostaria de conhecer o curso, então ouviu a proposta e foi trabalhar. Quando chegou no CEPAGRO, relatou sobre o curso e que estava com vontade de estudar e esta era uma oportunidade, teve todo o apoio do Marquito e seus colegas. O seu acesso na universidade não foi pelo vestibular, se matriculou no curso a distância de Pedagogia e depois fez a transferência externa para o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Destaco que o CEPAGRO teve uma grande contribuição como mobilizador dessas mulheres que levou através destas ações o conhecimento e o despertar do

interesse de ingressar na universidade, para a Érika, Margarida e Irene. Diante da grande contribuição como mobilizador do conhecimento desta política pública que é a Licenciatura em Educação do Campo, o CEPAGRO emerge nesta escrita e também pela importância que tem dentro da grande Florianópolis. Segundo informações do site do CEPAGRO:

O CEPAGRO (Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo) é uma ONG, sediada em Florianópolis/SC, no CCA/UFSC. Foi fundado em 20 de abril de 1990, por organizações de agricultores (as), familiares e técnicos (as), interessados (as) na formação de redes produtivas locais. O CEPAGRO conta hoje com uma equipe multidisciplinar que participa de diversas redes e espaços de construção da Agroecologia (CEPAGRO, 2025).

Diante das vivências supracitadas conclui-se que as participantes, além dos cuidados da família, não se acomodaram, procuraram saídas para garantir sua participação na sociedade, junto à comunidade, compartilhando seus saberes, buscando conhecimentos e se inserindo em projetos que valorizam a agroecologia, horta comunitária, a compostagem, a alimentação saudável e a educação comunitária.

A trajetória de vida, minha e das participantes da pesquisa, pode ser compreendida à luz do estudo de gênero, que nos ajuda a entender a divisão sexual do trabalho, que é uma construção social, onde foi determinado ao feminino e o masculino quais papéis assumiriam perante a sociedade. Ao sexo feminino por possuir a capacidade biológica de gestar a vida, coube este papel de todo o cuidado, transformando a mulher submissa e serviçal e ao masculino, todas as formas de trabalhos que gerassem renda, prestígio e poder. Porém, as mulheres vêm lutando há séculos, buscando mudanças desta forma patriarcal de divisão sexual do trabalho, grandes conquistas já foram alcançadas, mas muito ainda tem a mudar. A luta das mulheres indígenas, negras ou brancas, têm convergências, mas tem especificidades e outros tempos de inserção nesta luta, que então não é uma coisa homogênea e linear, é uma luta que não é de agora, mas só agora se tem condições de entender muitas coisas, e o estudo de gênero ajuda a entender tudo isto. A luta desta desigualdade que cada vez mais se intensifica e fica mais evidente, é urgente.

Segundo Kergoat (2009), a divisão social do trabalho,

Mas foi no começo dos anos 70 que houve na França, sob o impulso do movimento feminista, uma onda de trabalhos que geraria rapidamente as bases teóricas desse conceito. [...] Foi a partir da tomada de consciência de uma opressão específica: tornou-se coletivamente “evidente” que uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres; que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal (p. 68).

A mulher herdou socialmente o cuidar de forma atemporal, e nem todas elas precisam fazer e trabalhar com isto, se elas não quiserem, e tudo bem. Nós participantes desta pesquisa, o cuidar foi importante para nossas vidas, pois transformamos estas experiências em outros trabalhos e não ficamos apenas nos afazeres domésticos, porém vivenciamos isto com outros trabalhos que possibilitou gerar renda. O cuidado é uma imposição social que imprime uma desigualdade, mas também é algo que o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) ajuda nós mulheres desta pesquisa a entender, e nós falamos também, como o fato da gente aprender o cuidado e transformou isso em trabalho que gerou renda, mas também um trabalho que hoje tem uma relação com o cuidado ambiental.

Em síntese, Irene, que trabalhou como cuidadora, como babá, e transformou em profissão registrada, garantida por lei, após entrar no conselho alimentar (CONSEA), é cuidado também. Margarida, que fala, vou cuidar deste lixão que está no meu bairro, pensando no cuidado dela e dos filhos, no cuidado daquele lugar e da vizinhança, que começou como horta e se transformou em uma agrofloresta. Érika na cozinha solidária que tem o cuidar forte da coletividade, e outros trabalhos na CEPAGRO, são cuidados que todas fazem, que transcendem a família.

Para as mulheres do MMC, que no coletivo ampliam esta forma de “cuidar” como guardiãs das sementes crioulas, preservação da natureza e a vida, ações significativas neste tempo de emergência climática. Conforme Kohl *et al.* (2022),

Nós, mulheres organizadas no MMC, estamos, desde nossas unidades de produção, lutando cotidianamente, protegendo as nascentes de água, recuperando sementes, plantas medicinais, árvores nativas, preservando florestas, territórios, biodiversidades. Essa é forma de contribuir na luta de construção do projeto popular de agricultura camponesa na perspectiva da agroecologia. Reafirmar nossa luta de resistência e enfrentamento ao modelo capitalista, patriarcal, racista e suas políticas imperialistas que chegam em nossas unidades de produção através da monocultivos, agrotóxicos, desmatamentos, queimadas [...] entre outros, como também pela falta de políticas públicas para a agricultura camponesa familiar, que

tem por objetivo investir na produção de alimentos saudáveis e captação e proteção das águas (p. 29-30).

Para Santos e Mendes (2021), “O quintal traz presente a mística renovadora, é o espaço no qual as mulheres se realizam como cuidadoras do planeta, guardiãs de sementes e fortalece a autoestima e a missão da mulher camponesa” (p. 91).

Nas nossas trajetórias, o estudar sempre esteve presente em nossas vidas, que foi interrompido por diversas razões, mas o que emerge neste TCC, é o cuidar que ficou presente neste adormecimento, cuidar da família, e outras formas de trabalhos, o cuidado foi um limite, e a vida continuou, gerando muitas experiências, aprendizados e houve um momento que nos preparou para chegar na universidade com esta carga de experiências.

4.3 A chegada na Universidade: contribuições e limites de acesso e os impactos na vida

Nesta subseção escrevo sobre a vida acadêmica das participantes e a trajetória, sentimentos e troca de saberes populares e científicos dentro do currículo e metodologia em especial a pedagogia da alternância no curso.

Durante o encontro de diálogo com as participantes na UFSC, foram elaboradas algumas perguntas, para melhor entender as narrativas que fazem parte destas cartas. As participantes foram questionadas, se antes de ingressarem na licenciatura já conheciam a história da Educação do Campo e a luta dos movimentos sociais para a sua efetivação.

Nem uma das participantes conhecia a história do curso de Licenciatura em Educação do Campo a fundo, antes de ingressarem no curso. Apenas Margarida tinha conhecimento das políticas e dos movimentos sociais, transmitidas pelos seus parentes do Paraná que são assentados da reforma agrária. Ela relatou que seus parentes lutaram por 10 anos até ter acesso a um pedaço de chão para plantar. Não conseguia entender quando sua sobrinha, filha de assentados, lhe contava que estava em um curso de graduação dos movimentos sociais, dos assentados, e só entendeu quando teve acesso no curso de Educação do Campo.

Érika não conhecia, só depois que começou o curso que foi compreender todo o processo, pois teve sorte de ser bolsista do professor Antônio Munarim, e disse que foi sua escola sobre a construção de políticas públicas, que foi muito importante para o seu processo formativo total, e lamentava por seus colegas também não terem a mesma oportunidade. Relatou que acompanhou o professor Munarim, muitas vezes em viagens para Brasília, nas questões da própria luta dos movimentos sociais para a efetivação do curso, que tinha um em Veranópolis e na UFSC estava recém começando em 2009, e tinha as outras 40 universidades que estavam no processo, mas era uma luta, uma luta muito interna das universidades para incorporar o curso.

Nesta época, tinha aqui na UFSC o Instituto da Educação do Campo, com vários projetos que ela passou a trabalhar dentre os projetos, a construção do Fórum Nacional de Educação do Campo e o Fórum Catarinense da Educação do Campo, durante todos os quatro anos de graduação esteve muito próxima destas lutas dos movimentos sociais, e conseguiu entender melhor a Educação do Campo. Relatou que teve o prazer de conhecer pessoalmente Mônica Molina, Roseli Caldart e Edgar Kolling. Ela que escrevia os relatórios das reuniões, e considera os espaços do Fórum da Educação do Campo sua grande escola, pois aprendeu com os movimentos o que era luta e foi importante para o seu processo formativo.

Irene já sabia sobre o curso de Educação do Campo, desde a primeira turma, pois sua professora de yoga era estudante do curso e lhe contou. Mesmo sabendo do curso há algum tempo, lamentou não ser possível voltar a estudar naquela época. Relatou que mora a 38 anos no bairro do Sambaqui, e se envolveu na luta pela educação, pois tinha muitos filhos e todos estudaram em escolas públicas no bairro. Contudo, em relação aos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), ela só teve conhecimento no curso, rompendo com os preconceitos que se tem sobre estes movimentos. E vê a importância da Educação do Campo na sua trajetória, pois ela se inseriu na pauta política do campo.

Desde que entrou no curso, sua grande dificuldade foi dissociar campo e cidade, pois vem da cidade, e pensa que tem estes problemas no campo, mas na cidade também tem. Sua trajetória na Educação do Campo lhe fez compreender que

esta linha que divide campo e cidade está no ar, e vai tentando fazer esta aproximação, pois acha muito pertinente. E pelo aprendizado que teve no curso, campo e cidade se confundem, historicamente, lá atrás, o êxodo rural, como aconteceu? O que aconteceu com as pessoas do campo que foram para a cidade? Elas são periféricas?

Neste contexto, inicia-se a história de Irene com o movimento pela segurança alimentar e nutricional. Ela faz parte do Conselho, que é um outro espaço que se apropriou da política, e os conselheiros também são do campo, e consideram que esta luta na cidade é ser periférica. A Educação do Campo é para os povos do campo, das águas e das florestas e no ano passado pela segurança alimentar foi incluída também “periféricas” e acabou esta separação, e pretende estudar para que isso se fortaleça, pois só com esta união é possível conseguir novamente pautar a defesa pelo acesso aos alimentos saudáveis.

No meu caso, só conheci a história de luta dos movimentos sociais no curso em Educação do Campo, muitas notícias através das mídias que acompanhei, não mostram este lado positivo que foi e que é, a luta dos movimentos sociais. Depois que a gente começa a se apropriar do conhecimento da história do Brasil, das leis de terra e muitos outros conhecimentos, é possível reconhecer a importância dos movimentos sociais e que a luta não foi em vão, pois só foi possível acesso à universidade porque eles se uniram e lutaram por este direito, por políticas públicas para garantir o acesso à educação. Ao que se compreende nas respostas é que as participantes, antes de acessarem a universidade no curso de Licenciatura em Educação do Campo, não conheciam a luta que os movimentos sociais travavam a anos para a efetivação do curso, e só foi possível conhecer no decorrer da graduação. Érika teve participação ativa na construção da elaboração de políticas públicas para a efetivação do curso durante sua graduação.

No decorrer do diálogo as participantes compartilharam o que sentiram ao serem aprovadas no curso de graduação. Para as participantes o ingresso na universidade foi de muita emoção e alegria, inclusão, pertencimento, privilégio.

A educação inclusiva foi efetivada em 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, com os princípios e fins da educação inclusiva (Brasil, 1996). Educação pensada e defendida por Paulo Freire,

Cada vez mais sentimos, de um lado, a necessidade de uma educação que não descuidasse da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, e, por outro, de não descuidar das condições peculiares de nossa sociedade em transição, intensamente mutável e contraditória. Educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica e acomoda. Educação afinal, que promovesse a “ingenuidade”, característica da emersão, em criticidade, com a qual o homem opta e decide (Freire, 1979, p. 66).

Érika, descreveu que chorou muito ao sentar na cadeira de uma universidade pública, que era um sonho, que a emoção e alegria foi grande. Para ela, é um privilégio poder usufruir (bem) da universidade, pois participou de muitos eventos, apresentou trabalhos. A universidade lhe permitiu abrir um leque de opções, conhecer pessoas, e se sentiu muito privilegiada. Relatou que divulgava sobre a sua trajetória escolar e seu acesso na universidade depois de velha, como ela disse: “com 44 eu envelheci”. Ela fez isso com muitas pessoas, inclusive nas escolas onde fez seus estágios, incentivando e orientando jovens e pessoas de mais idades, que é possível o acesso em universidades públicas e que não precisa pagar, pois tem muitas pessoas que não têm este tipo de informação.

Ao compartilhar sua trajetória na graduação, na universidade, diz que lhe abriu portas para o mestrado e o doutorado e está tentando um pós-doutorado. Ela disse que nunca imaginou isto há quatorze anos, e que é possível, que a gente tem que se desafiar. Claro que tem alguns limites, que tem um pouco de dificuldades, seja na parte do digital, ou de línguas estrangeiras, e quando precisa, pede ajuda para os amigos. Contudo, ela se desafia para aprender e disse que não pode se acomodar, pois para muitas pessoas é um mito uma mulher procurar ir além da primeira graduação, atrás de conhecimento e capacitação.

Margarida, se sentiu feliz, com a sensação de pertencimento, grata por passar no vestibular e fazer parte da academia. Disse que fez o vestibular e não foi fácil, pois passou muitos anos sem estudar, que na sua cultura não tinha livros para ler, e teve dificuldade de ler e interpretar os textos que lia, exigidos na universidade. Estar na universidade traz autonomia, e servem de exemplo principalmente na família, sua filha, que estava cursando o magistério, se inspirou nela e após se formar foi para a graduação.

Irene compartilha com as falas das colegas, com a sensação de estar num espaço que nunca imaginou, mas na medida que foi convivendo, sentiu que é um direito, e procura trabalhar muito na universidade, o acesso aos direitos e vai se apropriando disto, e isto lhe leva a aproveitar o máximo que pode, e está aproveitando a vida acadêmica.

“E tenho planos para o futuro, que o voltar a estudar trás, é você se atualizar, é você ter uma futuridade, ter um passo além, e isto é legal. Como eu entrei na pandemia, na minha terceira idade, eu já falei isto para uma emissora de TV local na entrevista aqui, justamente por eu ser da terceira idade aqui na universidade, eu falei para a repórter assim: que eu tinha tudo para ficar em casa, pandemia, terceira idade, viúva, recém viúva, era aquilo né? Numa decadência, depressão... na sequência para descer ladeira abaixo. Então quando veio está proposta de voltar a estudar foi uma sucessão de fatos exitosos, isto foi com certeza o fato de estar na universidade, isto foi muito legal!” (IRENE, 09/07/2025).

Eu me senti incluída, feliz, muito feliz, compartilho com tudo que elas falaram, é um sentimento maravilhoso de poder estar incluída, estar na universidade, convivendo, alcançar este espaço é muito bom!

E o diálogo fluiu, com muita descontração, buscou-se saber das participantes como foi a convivência com os colegas mais novos e professores no decorrer da graduação, se foi uma experiência somente positiva e ou se houve alguma situação ruim, por exemplo, de etarismo que gostariam de compartilhar.

Érika lembra que na primeira turma do curso em Educação do Campo começou com 24 estudantes, e se não se engana, acabou com 12 ou 13, pois tiveram uma grande perda no decorrer da graduação. Analisa que a evasão foi em decorrência de as pessoas que ingressaram e que descobriram que não era de seu interesse, entraram porque era uma possibilidade, então teve essa dificuldade. A turma era um grupo heterogêneo, com pessoas muito novas e algumas pessoas mais velhas, e acredita que tiveram dificuldade porque era tudo muito novo, e vários problemas por ser a primeira turma. Não foi uma convivência tranquila da própria turma, e também com a chegada de professores que muitas vezes vinham pela vaga na UFSC, mas não tinham nem noção do que era a Educação do Campo, então havia um conflito entre os estudantes, professores e a própria universidade, porque tinham questões que envolviam o porquê de um curso com a pedagogia da

alternância, as questões com os recursos financeiros para manter as pessoas na universidade.

Érika acha que a pedagogia da alternância é uma proposta super positiva, mas de fato não dava para o estudante trabalhar e isto foi um problema para a turma. Ela foi uma que começou pensando que conseguiria trabalhar, mas de fato não deu para conciliar o trabalho com o estudo, foi difícil, que teve que se buscar muitas bolsas, os mais jovens tiveram que buscar alguns subsídios para se manterem. Houve vários problemas na primeira turma, uma delas foi até conseguir espaço na universidade para fazer alojamento, pois até chegaram a alugar uma casa e a professora Beatriz levou os estudantes para a casa dela. “Ela foi guerreira”. Relatou que teve um ótimo acompanhamento com os professores supervisores, e apoio dos professores que sentavam juntos para ensinar principalmente na escrita, numa superparceria ela e a professora Cláudia, de matemática, se tornaram boas amigas. Relatou que ela e mais duas colegas eram as mais velhas da turma, e os outros colegas tinham na faixa de 30 anos.

Margarida relatou que foi tudo bem, que ao acompanhar o grupo de estudos viu que eram da sua faixa etária de idade, senhoras de idade e jovens e isto levantou seu astral para que continuasse firme e forte nos estudos. A turma tinha 38 companheiros de sala, e muitos se perderam no caminho por causa do trabalho e estudo, não deu para continuar. Na pandemia, que foi bem pesado, ficaram só 6 na turma, os que conseguiram fazer o estágio foram ela e mais 2, acompanhando por vídeo aulas, muitos viajaram para suas cidades natal e assim foi se desfalcando o grupo, depois alguns retornaram, apenas um dos seus colegas se formou na pandemia. Contudo, ela continuou, honrou aquele dia que ela se inscreveu, e fez o vestibular e se sente privilegiada, sua formatura contou com a participação de vários colegas e professores.

Irene relatou que sua turma era de jovens, não tinha pessoas de mais idade como na turma da Margarida, talvez pelo fato do próprio curso ter iniciado de modo remoto em 2021 em função da pandemia do Covid-19. Somente em 2022 voltaram ao presencial, e para ela também foi um desafio, que até hoje está “pedalando” para vencer, que é a inclusão digital. Disse que nunca teve problema de convivência com jovens, talvez pela história de ser mãe de muitos, de ter acompanhado os filhos. O

que sentiu é que, sua turma também começou com muitos estudantes, mas houve muitas evasões e praticamente ela é a única da turma agora. A turma iniciou na pandemia, de modo remoto. Quando voltaram no presencial, a turma foi dividida entre Canoinhas e Florianópolis e renomearam para turma Tangará, e vieram aglutinando outras turmas que eram de antes da pandemia.

Para Irene,

“A oportunidade de estar na educação do campo foi muito importante porque eu me encontrei no curso, foi meio que uma costura do que eu já vinha fazendo nesta última década, nestas descobertas da agroecologia e trabalhar com a pauta da segurança alimentar e nutricional, chegar na educação do campo meio que fechou assim, principalmente pela proposta de ser emancipatória, crítica, interdisciplinar, isto foi muito legal, foi um baita de um aprendizado, e ainda está sendo” (IRENE, 09/07/2025).

Quando eu acessei o curso em 2020, foi quando começou a pandemia da covid-19, minha turma não chegou a ter duas semanas de aulas presenciais e entramos em isolamento. Era uma turma de diversas faixas etárias, e eu era a mais idosa. Quando voltamos às aulas foi de forma remota, aulas pelo *Google Meet*, e o acesso aos materiais acadêmicos e atividades pelo Moodle da universidade, foi uma grande dificuldade para mim. Eu não tinha as habilidades, nem os conhecimentos necessários para acessar estas plataformas digitais, eu precisei contar com a ajuda dos meus filhos que tinham mais conhecimento. A turma foi nomeada de Girassol, era muito unida, toda a vez que nos encontrávamos *on-line*, tínhamos muitas trocas, e sempre estávamos falando que “ninguém solta a mão de ninguém”, com muita empatia uns com os outros.

Quanto aos professores, nunca houve nenhuma reclamação, todos muito compreensivos com os estudantes, até porque também foi um período de adaptação de uma nova forma de docência para eles. Durante o isolamento foi possível conhecer professores, palestrantes e convidados de muitas partes do Brasil, com muitas trocas de saberes de forma remota, através de *lives* organizadas pelo curso e a universidade, foram momentos de muitos aprendizados. Quando retornamos às aulas no presencial em 2022, foi possível conhecer muitos dos professores que somente víamos pela tela do computador, e rever alguns dos colegas que retornavam.

Ainda referente às dificuldades, Margarida relatou que teve uma professora que “pegava no seu pé”, que em uma aula lhe falou que não era o momento de ela cursar a faculdade, era para ela emprestar uns livros e ficar em casa lendo e aprendendo um pouco mais, para depois cursar a faculdade. Disse que ao sair da aula às 22h, sozinha indo para casa, triste pensando no que a professora lhe propôs, decidiu que não iria desistir, que honraria o seu ingresso na universidade e que iria prosseguir. A fala da professora lhe deu mais força para não desistir. Margarida, finalizou dizendo, “Então estamos aqui dialogando, fiz parte da academia”.

Irene relatou que não classificaria como etarismo, mas quando entrou no curso, quis se apropriar deste tempo, pois considera um investimento, e que sempre fala que não está mais na idade de perder energia, de jogar energia fora. Então ela só se empenhava naquilo que achava que vale a pena. Contudo, algumas vezes mesmo com os estudantes mais jovens, ela sentia uma reação negativa por parte dos colegas, pois se destacava em relação com o que os professores estavam pedindo. Contudo, ela não classifica essa atitude etarista e sim como ciúmes mesmo, de uma pessoa idosa saber mais, e responder o que o professor requisitava.

Eu sofri etarismo da parte de uma colega que questionou sobre a minha capacidade de estar na graduação, por conta da minha idade, no dia fiquei magoada, mas superei... passou.

As participantes também foram questionadas se tiveram alguma dificuldade ou limitação com as disciplinas e atividades ofertadas pelo curso, no Tempo Universidade (TU) ou no Tempo Comunidade (TC), principalmente nos estágios nas escolas. Entre as participantes, a principal limitação relatada foi a dificuldade de escrita, o desconhecimento das tecnologias, habilidade necessária para a vida acadêmica e necessárias para apresentação de atividades e trabalhos das disciplinas.

Érika relatou que foi desafiador fazer os estágios, pois nunca havia ministrado aulas. Seu estágio no Ensino Fundamental foi em Garopaba/SC, com os jovens, e com o EJA no Ensino Médio, em Rio do Sul/SC, em um curso técnico de agroecologia. Foi preciso se deslocar de Florianópolis até essa cidade e ficar,

dormia no alojamento perto do Instituto Federal, era um curso específico para jovens, mas sentia que as dificuldades que ela sentiu foi pessoal, por não ter a experiência em docência. Sente que tem algumas habilidades, que se vê muito mais em outros espaços, com agricultores, no coletivo, mas está na lógica da Educação do Campo em espaços não formais, espaços não escolares, onde ainda hoje no trabalho pratica muito do que aprendeu.

Margarida relatou que o estágio do Ensino Fundamental foi realizado na Escola “América Dutra Machado”, no bairro Monte Cristo em Florianópolis, de forma presencial, com os alunos do contraturno, e foi uma experiência muito legal! A dificuldade foi no estágio do Ensino Médio, pois foi na pandemia e a única escola que abriu espaço foi a Escola “Vinte Cinco de Maio”, em Fraiburgo, no interior de Santa Catarina. O estágio foi remoto, realizado pelo aparelho celular. Margarida disse, “Nós estávamos todos preocupados, mas realizamos nossos objetivos, queríamos terminar logo nossos estudos, completar tudo, porque não sabia o que nos esperava, mas deu tudo certo”.

Irene relatou que acessou a universidade em 2021, em um curso que é emancipatório, crítico, movimentos sociais, em plena pandemia, em que estava sendo vivenciado muitas questões políticas de saúde pública. Foi desafiador, sendo sua primeira graduação em um curso com uma proposta totalmente inovadora, que até entender o que é interdisciplinaridade, o que é território, que na verdade nem vivenciou territorialidade, porque estava com aulas virtuais por Canoinhas, que nem chegou a conhecer a cidade. Fez amigos, colegas que fez durante o período remoto, mas não vivenciou a territorialidade.

No TC da terceira e quarta fases, fez observações na escola de Forquilha, em São José, localizado do lado de um parque ambiental, teve uma vivência com propósito na Educação do Campo, mas no urbano. Existiam problemas políticos que era exclusivamente por ser urbano, pois os sítios lá estavam se transformando em loteamentos, do lado da escola, que tinha toda uma convivência com a escola, de conhecer a propriedade do sitiante, o lidar com os animais, estava virando loteamento. Considerando essa polêmica toda do olhar urbano, se tornou mais fácil se posicionar nas aulas, trazendo está experiência do urbano, mas com vontade de conhecer o campo. Então foi presenciar o campo nos projetos do CEPAGRO onde

percorreu a região sul, conheceu vários espaços de produção, e foi aprendendo os desafios políticos destas searas, disse que é isto que fala em aproveitar o curso, reunir estas pautas dos movimentos sociais mesmo sendo no urbano.

“O estágio no ensino fundamental II, foi de boa, más o estágio do ensino médio foi desafiador, porque tivemos a proposta do coordenador o professor Elizandro de unir ensino, pesquisa e extensão, e ele trouxe para trabalhar com a gente nos estágios os orientandos dele de mestrado e doutorado, é foi muito rico participar com este nível de educação, que é mais ou menos você projetar o teu seguimento a partir da graduação” (IRENE, 09/07/2025).

Também relatou que foi um desafio fazer o planejamento das aulas interdisciplinares de Ciências da Natureza e Matemática, para os jovens do Ensino Médio dentro dos temas pesquisados. Só se frustrou com a fala da professora do estágio que estava assistindo sua primeira aula, que lhe disse que a aula não precisava ser só política. E ela acha justamente o contrário, e seu planejamento das aulas era neste enfoque político.

A mudança de tema para contemplar a fala da professora, com um novo planejamento foi difícil de superar e mexeu muito com ela. Disse que conclui que sim, é extremamente político, pois passamos por um momento de desconstrução da visão do que é político na educação. Acha que os jovens, eles tinham que começar a se apropriar deste tema a partir das aulas do Ensino Médio, ou até antes, desde pequeninos porque eles também estão reféns deste sistema que a gente tanto questiona, bancário e engessado. Conforme as diretrizes da prefeitura a avaliação da Educação Infantil, os professores estão tendo que avaliar conforme os critérios do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por isto que acha importante a política na educação. A dificuldade que teve foi na entrega do trabalho da disciplina de Fundamentos que ficou em recuperação, e a entrega de todo o estágio para a avaliação, achou que não iria dar conta de entregar, mas conseguiu fechar. Para o semestre em que desenvolvi esta pesquisa, Irene também estava elaborando o Trabalho de Conclusão do Curso, e estava com mais tempo de pesquisar e entregar o trabalho no prazo.

As minhas dificuldades durante a graduação foram na escrita, na parte tecnológica que não tinha muito conhecimento, conhecia só o básico, aprendi muito, mas ainda tenho algumas limitações. Nas disciplinas por semestre, procurei cursar

todas as ofertadas e as optativas, então me sentia sobrecarregada, para cumprir com a presença em sala de aula, com leituras extras sala que eram muitas, e a entrega das atividades. Os estágios, tanto do Ensino Fundamental (no 8º ano, diurno) quanto no Médio (2º ano, noturno) foram realizados na Escola Básica “Dr. Paulo Fontes”, em Santo Antônio de Lisboa, em Florianópolis, a escola é municipal mas cede para a Secretaria de Educação do Estado à noite.

O estágio foi bem tranquilo, a comunidade escolar nos acolheram muito bem, tanto no municipal diurno, quanto no estadual noturno. No Ensino Fundamental, a pedido da direção da escola, o tema foi a alimentação. Nosso tema foi cultura alimentar e saberes populares da região, relacionando com a cultura local da pesca e dos engenhos de farinhas da comunidade de Santo Antônio de Lisboa. No Ensino Médio nosso tema foi o transporte coletivo de Florianópolis. O tema surgiu dentro de uma proposta de ensino, pesquisa e extensão, e um projeto comunitário, com análise de falas significativas, levantadas a partir de uma roda de conversa com a turma de estudantes do 2º ano e os professores da escola.

Durante o Tempo Universidade (TU), nós tínhamos a parte teórica e científica que embasou o planejamento das atividades do estágio. No Tempo Comunidade nos debruçamos sobre a pesquisa, sobre o tema e o estágio. O apoio dos professores do curso foi muito significativo, nas orientações de pesquisas e todo o processo para que o estágio se realizasse, foram muitas pesquisas, e muitos conhecimentos sobre o tema e as comunidades, porque a escola atendia estudantes de vários bairros do norte da ilha. O mais desafiador foi relacionar os temas com os conceitos de Ciências da Natureza e Matemática. O que mais me encantou e aprendi, foi que é possível ministrar aulas com temas da realidade dos estudantes e relacionar com estas disciplinas, onde o estudante se envolve, se interessa e participa das aulas. Foram momentos de muitos aprendizados, troca de saberes e satisfação.

Durante o diálogo as participantes buscaram fazer uma avaliação sobre a pedagogia da alternância, com o tempo universidade e tempo comunidade, e a contribuição destes momentos para suas formações. Avaliaram também a metodologia do curso, da articulação entre o conhecimento científico, os saberes

populares e a educação voltada para a realidade dos estudantes e suas comunidades.

Érika relatou que durante a sua graduação gostava de fazer aulas práticas, em parceria com sua colega Gisele, pois era o jeito de fazer o diálogo da teoria e a prática até na apresentação de trabalhos, e também fizeram muitas saídas de campo levaram o pessoal no Horto Florestal, na Revolução dos Baldinhos, fazendo toda uma mobilização durante o período de universidade. Considera que o processo de formação teórico e prático foram muito importantes, e isto contribui para sua formação profissional e ela aplica no seu trabalho no CEPAGRO. Ela relata uma análise que sempre fazem na ONG, tem muito a prática, mas não paramos para refletir, e logo emendam um projeto atrás do outro, sem conseguir realizar uma análise.

Érika sempre leva ao grupo que deveria ter este tempo de reflexão sobre o impacto que o projeto causou, agora estão tentando fazer o planejamento final e estratégico, uma análise de produção inicial. Ela entende que este modo de trabalho vem da prática que vivenciou no curso, de como fazer estes movimentos de reflexão para a ação, e por mais que metodologicamente isto seja positivo, às vezes no cotidiano não se consegue fazer. Érika lembra que no primeiro ano do curso foram muitos desafios, mas tinham recursos para projetos e despesas garantidas, mas ao longo do curso foram perdendo esses recursos e, com certeza, aumentou as dificuldades, até de fazer a alternância.

Margarida relatou que a alternância foi gratificante, pois com as saídas a campo junto com estudantes e professores, teve oportunidade de conhecer vários bairros e espaços dentro da ilha, que ela não conhecia, pois é moradora do continente em Florianópolis. Conheceu no bairro Rio Vermelho, o Parque das Aves, a horta da ex-deputada Estadual e Federal Luci Teresinha Choinacki e vários outros lugares. Como agricultora que é, fica com vergonha de dizer que só passou a conhecer muitas hortaliças e legumes no curso e na “horta da Luci”, como a berinjela que não conhecia e hoje cultiva. Considera que a alternância é uma oportunidade que o curso proporciona de conhecimentos teóricos em aula, e ir a campo na prática. No final do curso, quando estavam encerrando as atividades acadêmicas, fizeram uma caminhada transversal no bairro Chico Mendes que marcou muito sua

vida, porque a aula que estava programada para acontecer na UFSC, foi realizada na comunidade. Ao invés dos alunos irem para a universidade, eles foram para a comunidade, onde conheceram os pontos sociais do bairro, o Centro de Educação e Evangelização Popular (CEDEP), a Revolução dos Baldinhos e outros. Relatou que como moradora do bairro, foi gratificante promover esta caminhada, pois professores e estudantes que tinham curiosidade e sonho de conhecer a comunidade do bairro Chico Mendes, conheceram. Disse que levar a universidade ao seu bairro marcou sua trajetória.

Irene relatou que durante as observações na escola “Santa Terezinha” soube que a comunidade não tinha área de lazer e usava a quadra da escola nos finais de semana, e que não tinha vigilante, pois quem cuidava da escola era a comunidade. Esta foi uma grande descoberta, pois acreditava que toda a escola fechava os portões, e naquela permanecia aberta. No projeto de hortas que acompanhou, observou que os estudantes traziam as experiências dos pais e avós que eram do campo, e que eles se identificavam em estar lá produzindo uma horta na escola. Esta experiência a fez entender que mesmo estando em uma área urbana se traz a realidade, e isto é alternância também, a troca de saberes.

No meu caso, a pedagogia da alternância, foram momentos que contribuíram muito para a minha formação como futura docente que levo para a vida. No decorrer do curso os conhecimentos adquiridos no Tempo Universidade (TU), em várias disciplinas foram direcionados para a vida real, a forma de relacionar os conceitos de Ciências da Natureza e Matemática para o cotidiano, buscando um melhor entendimento e aprendizagem. No tempo Comunidade (TC), as primeiras fases do curso foram de muitas pesquisas sobre o território ou comunidade, na pandemia como estávamos em isolamento, entrevistamos estudantes, professores e diretor da escola, de forma virtual.

No presencial, buscamos conhecer melhor os moradores da comunidade, suas práticas e saberes, através de entrevistas, na escola foram as observações em sala de aula, rodas de conversas com as turmas e professores, para estudar e definirmos o tema do estágio. Nos estágios foi a hora de colocar em prática o que aprendemos no TU, em sala de aula e nas pesquisas, e fazer esta relação entre o conhecimento científico, os saberes populares e a realidade dos estudantes e das

comunidades envolvidas, buscando dar retorno das nossas ações. Na colocação em comum, após os estágios nos reunimos na universidade, junto com professores e estudantes do curso para compartilharmos as experiências, dificuldades e objetivos alcançados de todos os estágios de diferentes escolas e comunidades, são momentos de muitas trocas e aprendizados.

Diante das respostas é notório a grande contribuição para a vida das participantes, com um novo olhar de docência através da metodologia do curso, além dos estágios e todas as participações na comunidade. Através do curso todas as participantes desta pesquisa, foram participantes do Programa PIBID, como bolsista da CAPES⁶, que permitiu mais horas de permanência na escola participando do cotidiano escolar, vivenciando reuniões pedagógicas, cursos de formação para professores, projetos e oficinas com a participação de toda a comunidade escolar. Participar do PIBID⁷, acrescentou de forma significativa, entender a realidade do cotidiano escolar, do professor, estudantes e as cargas burocráticas que exigem das instituições de ensino.

Atuar como “pibidiana” na escola, me permitiu escrever artigo da vivência e das ações na escola, ampliar conhecimentos, como oficinas de compostagem, participar projeto “minhoca na cabeça”⁸, através destes conhecimentos, foi possível agregar na escola a compostagem dos resíduos orgânicos que saiam da cozinha e da merenda escolar. A compostagem em caixa da água e do minhocário, era realizada com turmas de estudantes do contraturno da escola, que pesavam os resíduos, alimentavam as composteiras, observando as transformações, colhendo o biofertilizantes produzido pela compostagem e aplicando na horta da escola. Desta forma construindo uma aprendizagem dialógica, sobre o conhecimento que acontecia nas transformações.

Diante de todas estas reflexões relatadas pelas participantes, foram questionadas qual o impacto da vinculação da Licenciatura em Educação do Campo nas suas vidas, e o que levam de aprendizado que jamais esquecerão do curso.

Érika relatou que são 15 anos de jornada acadêmica que voltou a estudar, onde fez a graduação, mestrado e doutorado, que lhe abriram muitas portas, apesar

6 CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior.

7 PIBID- Programa Institucional de Iniciação à Docência.

8 Cada escola que participava recebia um kit com as minhocas, são programas oferecidos pela prefeitura municipal de Florianópolis para professores das escolas públicas.

de não estar no universo escolar, mas levou para seu trabalho na CEPAGRO, tudo que vivenciou na licenciatura. Relatou também que durante a apresentação de seu TCC, quando finalizou sua graduação, recebeu a notícia que havia sido aprovada no mestrado. E o fato de ter graduação abriu possibilidade da pós-graduação e com esta formação, de coordenar projetos mais amplos. No ano que escrevi este TCC, ela estava construindo junto com outras instituições um projeto latino-americano de escolas agroecológicas. Nesta proposta, pensam em fazer a pedagogia da alternância, como vai ser feito com outros países virtualmente, com momentos presenciais nos países, e momentos virtuais no coletivo das organizações, onde já se vem trabalhando assim nesta linha com outras organizações. Ao refletir sobre todo este processo de aprendizagem, considera que o curso lhe abriu muitas portas.

Já no doutorado foi pesquisar agricultura urbana, considera que a agricultura nunca sai de dentro dela, seja no campo ou na cidade é um debate bem rico de se fazer. Mesmo na Educação do Campo e principalmente aqui em Florianópolis, que tem toda esta caracterização ainda muito presente do rural, no debate da agricultura urbana se consegue dialogar bastante sobre esta relação campo e cidade e desta aproximação com o urbano. Ao ir para geografia e agricultura urbana, não deixou de discutir as questões agrícolas, pois a agricultura não sai de dentro dela, e segue plantando no seu quintal. Disse que se distanciou um pouco do discurso da luta da Educação do Campo, mas foi para a luta da agricultura urbana, e contínua no coletivo nacional da agricultura urbana, que este lugar político permanece nela. Todo o processo que passou de aprendizado com o professor Munarim, na luta pela Educação do Campo, foi fundamental para estar nestes outros espaços e contribuir, pois entendeu que as coisas só vão acontecer se tiver políticas públicas.

Margarida relatou que devido a este vínculo acadêmico que ficou conhecida, e recebe muitos convites, já participou de roda de conversa da Rede SEMEAR que aconteceu no SESC de Cacupé, em Florianópolis; o projeto decoloniais que a professora Adriana, ministrada pelo Youtube, onde foi convidada várias vezes para fazer uma fala; a horta na UFSC que recebeu o nome de “Margarida” em sua homenagem e participou da inauguração. Ressaltou orgulhosa, “Continuo a plantar, tenho força e vontade de estudar, estou escrevendo uns projetos, e faço também um curso aqui na UFSC, que é de agente popular do SUS, da área da saúde, é da

Fiocruz em parceria com o SUS”. O que se refere terá duração de seis meses e ela terá a oportunidade de ir a campo, fazer entrevistas na comunidade e escolheu a Vila Aparecida onde está localizada uma horta comunitária que ela desenvolve um trabalho, também junto à CEPAGRO. Como ela disse, “Bairro que tem a horta, tenho uma casinha, galinha, galinheiro, e meu filho cuida da casa”. Nesta horta (que é enorme, segundo ela), conta com a parceria do Júlio da CEPAGRO, que gosta de compostagem e leva o composto, e um casal de conhecidos que são do MST, Glênio e Maristela que trabalhavam na Central Única dos Trabalhadores (CUT). Margarida relatou com orgulho que após ter concluído a graduação de Licenciatura em Educação do Campo, pensa em fazer mestrado sobre educação e saúde. Educação, porque na idade que estava nem sonhava em ingressar em uma universidade, agora que realizou a graduação não quer parar, quer continuar a fazer projetos, planejamentos sobre educação e saúde, pois tem tudo a ver com o que está plantando alimentação saudável.

Margarida relata que a agroecologia promove o encontro de todo o mundo, no bairro Monte Cristo onde morou, passou muita gente para conhecer a plantação que fez, e esta ação faz uma conexão da natureza com as pessoas naturalmente. Ela contou que um dia ela estava capinando, parou uma caminhonete com um empresário, que lhe fez um monte de perguntas e doou duas mudas de árvores, uma era pitangueira e a outra era um cedro, uma árvore nativa. Depois de mais um tempo ele apareceu no Projeto Sementeira⁹, e contou que faz parte de uma ONG, que se chama “Frutificar” e faz o reflorestamento da Via Expressa Sul. Conversa sobre a natureza em si, proporcionada pelo gostar de plantar, promove esses encontros, e possibilita que a agroecologia aconteça. Isso faz parte do que estudamos no curso, e estamos aqui dialogando sobre o curso e o que aprendemos, não é lindo?

Ao começar seu relato Irene ressaltou, “Esta rede é muito virtuosa!”, que é isto que está levando da Educação do Campo, fortalecer uma rede é muito legal”. Relatou que não se vê em sala de aula, mas sim como educadora popular, que é este o caminho que irá seguir, que é desta emancipação política. Reconhece que mesmo para ser uma educadora popular está difícil, pois se encontra muita

9 Grupo Sementeira VLP (Vila Aparecida) é um projeto de compostagem comunitária e agricultura urbana que atua na Vila Aparecida na Periferia de Florianópolis, desde 2021.

dificuldade de chegar na base, por todo o contexto político que estamos vivendo, mas é o que pretende seguir quando se formar.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, na minha vida foi uma abertura de consciência, os conhecimentos adquiridos foram enormes, hoje não sou mais a pessoa que era quando acessei o curso, no meu modo de pensar, agir, me expressar, me tornei um ser humano melhor. São pequenas coisas e atitudes que para mim, como sujeito, fazem muita diferença. Em primeiro lugar só de acessar a universidade pública e gratuita, de estar inserida na Educação do Campo onde valorizam minhas raízes e os meus saberes, os conhecimentos que tive no curso, me ajudaram a repensar preconceitos, saber meus direitos, valorizar os trabalhos comunitários e unir forças no coletivo. Hábitos que hoje tenho que é separar os resíduos, plantar meus alimentos no pequeno quintal que tenho, alimentos sem agrotóxicos, valorizar a agricultura familiar, os pequenos agricultores, da onde vem a maior parte dos alimentos para a população Brasileira. No curso, as diversas disciplinas, a forma como me marcou as descobertas diárias de conteúdos e conceitos, que contribuíram para a minha formação, como futura docente e como pessoa, me tornaram um ser melhor, que serve de exemplo na família e com capacidade de compartilhar estes conhecimentos.

Ter acesso à universidade no Curso de Licenciatura em Educação do Campo me fez descobrir e tomar consciência da existência humana por vários ângulos, e ser capaz de discernir contradições e falácias que se apresentam no nosso cotidiano. Porém, por outro lado me sinto feliz, descobri projetos, conhecimentos científicos, saberes, comunidades unidas, movimentos sociais e muitas outras organizações do coletivo que reivindicam políticas públicas de direitos do povo, para o povo.

Diante dos relatos aqui compartilhados se conclui que o acesso na graduação no curso de Licenciatura em Educação do Campo para todas as participantes foi um período de muitos desafios superados, momentos de muitas descobertas sobre si mesmas, e conhecimentos da importância da educação, seja ela básica ou superior, mas uma educação que como Paulo Freire (1979) escreveu que permita ao educando sair da imersão e emergir de forma participativa e crítica.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado (p. 27-28).

Nossa reflexão dos aprendizados no curso podemos assim definir que proporciona uma educação omnilateral, como Gaudêncio Frigotto nos ajuda a entender,

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (2012. p. 265).

Finalizo esta carta afirmando que gostaria que mais e mais pessoas tivessem acesso ao curso, no curso com esta metodologia, que inclui, e valoriza o ser humano, partindo dos seus saberes, dialogando com o científico, educação libertadora, como Paulo Freire definiu e que possibilite que a formação humanizadora em todas as dimensões, uma educação que ajude a despertar do sonho outras mulheres adultas, de modo que elas possam continuar sonhando e traçando caminhos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prezadas leitoras e Prezados leitores, nesta seção faço as considerações finais deste estudo, que objetivou identificar e compreender a trajetória escolar de mulheres adultas, acima de 40 anos, que entram na universidade para cursar a Licenciatura em Educação do Campo. A partir das análises realizadas, posso concluir que os objetivos foram alcançados.

Em relação à trajetória escolar, destacou que o abandono escolar foi marcado por vários recortes, o principal deles foi a necessidade de trabalhar fora para se

manter viva, ter condições de vida, dentro de um sistema capitalista. Eu e Margarida, abandonamos a escola muito cedo para trabalhar, a princípio para ajudar a família e depois, para manter a renda da família que constituímos. Por outro lado, ficou evidenciado, que o apoio da família e viver em uma cidade com boas escolas contribui para que as pessoas consigam concluir os estudos no que é amplamente considerado como idade apropriada. Esse é o caso de Érika e Irene, que concluíram a educação básica no tempo previsto, as famílias se fizeram presentes durante todas as etapas, moravam em uma grande metrópole, com boas escolas e infraestrutura. Já eu e a Margarida morávamos no campo onde as escolas eram precárias ou inexistentes e este fator influenciou também na interrupção de nossa trajetória escolar. No que se refere à escolarização básica, foram estes os achados, o que nos aponta claramente um corte de classe.

Nossa trajetória escolar foi marcada por limites que apareceram em diferentes momentos de nossas histórias. Érika e Irene encontraram este limite ao finalizarem a educação básica, ao prestarem o vestibular em universidades públicas, e não conseguiram acesso, mesmo tendo se preparado em cursos pré-vestibular. Assim, diante desta barreira de acesso ao ensino superior, procuraram uma formação técnica para se inserir no mercado de trabalho. Eu e a Margarida concluímos a educação básica na EJA, conforme podíamos, e a correria da vida nos permitia, mas também nos apontava a importância da educação.

Todas nós constituímos nossas famílias e migramos para outros lugares e vida que segue, passamos a cuidar dos filhos da família, do trabalho e adormecemos a vontade de estudar.

Nos relatos de Érika e Irene foi possível entender a importância da conclusão do ensino básico e a importância da educação para estarem presentes na vida escolar de seus filhos, participando na escola e acompanhando as mudanças da legislação escolar. Érika relatou que morava no campo e teve que sair do lugar que gostava para oferecer uma educação melhor para os filhos.

Por outro lado, nos relatos deste TCC o “cuidar” ficou bem evidenciado, o cuidar da família, dos filhos, que nos constitui como ser humano, do trabalho que gera renda e dos trabalhos comunitários, principalmente o cuidado ambiental realizado pelas participantes. E foi por intermédio do trabalho comunitário que surgiu

os mobilizadores, pessoas e situações que fizeram acordar estas mulheres, a esperança de acessar a graduação, pessoas que compartilharam o conhecimento desta importante política pública que é o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No acesso ao curso de Licenciatura em Educação do Campo, o sentimento foi de muita emoção, alegria, privilégio, um sentimento de inclusão. Estudar em uma universidade, em especial na Licenciatura em Educação do Campo, nos possibilitou acessar um curso superior com uma proposta emancipatória, crítica, interdisciplinar, com destaque para a importância da pedagogia da alternância para nossa formação acadêmica e profissional. Érika nos mostra que a formação foi muito impactante para sua carreira acadêmica e para seu trabalho na CEPAGRO. Ela aponta que um limite que precisou superar em sua trajetória foram as dificuldades iniciais com a escrita, parte digital e línguas estrangeiras, enfrentadas com o apoio de docentes do curso.

Margarida destaca que o vínculo acadêmico a tornou conhecida, levando a convites para eventos (Rede Semear, Projeto Decoloniais) e uma homenagem (nome em uma horta da UFSC). Ela faz planos futuros, pretende fazer mestrado sobre educação e saúde, alinhado à sua prática com alimentos agroecológicos, e já faz um curso de formação de agente comunitário de saúde (Fiocruz/SUS). A pedagogia da alternância proporcionou conhecimento de novos espaços. A graduação serviu de exemplo para a família, inspirando a filha a buscar o ensino superior. Os limites que aponta são a dificuldade no vestibular por passar muitos anos sem estudar e na adaptação à leitura e interpretação de textos acadêmicos, além da parte digital. O estágio no Ensino Médio foi um desafio, sendo on-line e realizado por celular durante a pandemia.

Irene encontrou-se na Licenciatura, que viu como uma extensão de seu trabalho com agroecologia e segurança alimentar, valorizando a proposta emancipatória, crítica e interdisciplinar. Não se vê em sala de aula, mas sim como educadora popular, focada na emancipação política, e considera a volta aos estudos essencial para a atualização e "futuridade". Para ela, a primeira graduação em um curso inovador exigiu tempo para entender conceitos como interdisciplinaridade e território, dificultado pelas aulas virtuais durante a pandemia. Enfrentou o desafio de

planejar aulas interdisciplinares (Ciências da Natureza e Matemática) para o Ensino Médio.

Para mim o curso foi uma abertura de consciência, transformando meu modo de pensar, agir e se expressar, me sinto uma outra pessoa e um ser humano melhor. A escrita e a parte digital FORAM as minhas maiores dificuldades.

No decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso, entre cartas e diálogos relatados aqui, analisamos que o acesso de mulheres adultas, acima de 40 anos, no curso de Licenciatura em Educação do Campo foi de emancipação, que transcende outras formas de ver o mundo, e a possibilidade de conectar os conhecimentos prévios de nossas vivências com a educação teórica, prática e com os conhecimentos científicos.

Nossas trajetórias apesar das interrupções, nos proporcionaram muitas experiências que contribuíram para o acesso na graduação, mas aponta uma questão, nós somos uma exceção, não somos regra, quantas mulheres estão fora da universidade ou talvez nem vão entrar? O que precisa fazer para que outras mulheres possam acessar o Ensino Superior? Será que não tem outras mulheres como nós, que também tem interesse em estudar? E o que elas enfrentam para ter acesso à universidade? Quantas mulheres que sempre quiseram estudar e não conseguiram?

Tomo a liberdade de compartilhar aqui algumas perguntas recorrentes, direcionadas a mim, e certamente também a outras pessoas da minha idade que retornam aos estudos, para que reflitam: “Por quê? Para quê estudar? Por que você está estudando?”

A vinculação das participantes no curso em Educação do Campo possibilitou a inclusão na educação negada historicamente, e abriu portas para além da graduação, mas também para uma formação humana, onde nos identificamos, nos fortalecemos no coletivo, habilitadas para compartilhar estes conhecimentos e saberes, não só como educadoras em sala de aula, mas também em outras frentes, em outros espaços. Os limites no decorrer do curso foram sendo superados com o apoio dos professores, colegas e da família. É relevante também ressaltar a estrutura paralela de apoio para nossa formação que parte da organização do curso como aulas em laboratórios, saídas pedagógicas, PIBID, participações em eventos

formativos, escrita de trabalho com apresentação em outros espaços, viagens para outras cidades, apoio da UFSC, e de toda a comunidade escolar, desde professores, estudantes, servidores e toda a comunidade, é uma costura onde envolve muitas pessoas e estruturas que fazem parte importante e necessária para que possamos realmente ter esta formação docente.

A conquista do direito à educação significou para nós mulheres, além da realização de um sonho, o acesso aos conhecimentos que mensuram as contribuições sociais que já eram praticadas, e nos auxiliam e incentivam a continuar praticando e ir mais além.

Ser mulher adulta não significa limitação para correr atrás do sonho da educação, que não ocorreu quando éramos jovens, e sim, devemos buscar e ter determinação para a superação dos obstáculos que se encontra, pois educação é um direito.

6. REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda Santos. Princípios pedagógicos da educação do campo: caminhos para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência e Trópico**, v.39, n.2, p.41-72, 2015.

BELTRÃO, Kaizô Lwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan. /Abr. 2009. p. 130- 131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/8mqpbrrwhLsFpxH8yMWW9KQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 67ª edição, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. **Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico**; altera as Leis no 8.212, de 24 de julho de 1991, no 8.213, de 24 de julho de 1991, e no 11.196, de 21 de novembro de 2005; revoga o inciso I do art. 3º da Lei no 8.009, de 29 de março de 1990, o art. 36 da Lei no 8.213, de 24 de julho de 1991, a Lei no 5.859, de 11 de dezembro de 1972, e o inciso VII do art. 12 da Lei no 9.250, de 26 de dezembro 1995; e dá outras providências. Brasília, DF, 2015.

BRASIL^a. Ministro do Trabalho e Emprego. **Trabalho Doméstico e de Cuidados. Guia básico**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/guia-sobre-trabalho-domestico-e-de-cuidados-atualizado-2025.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL^b. Portaria MEC Nº 538, de 24 de julho de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257 - 264.

CAMINI, Isabela. **Herdeiros de um bem precioso têm de fazê-lo da frutos**. In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (org.). Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa. Passo Fundo: Saluz, 2023. p.83-89.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CEPAGRO - Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo. **Nossa História**. 2025. Disponível em: https://cepagro.org.br/?page_id=4116. Acesso em: 17 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265 - 272.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Politécnica**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 272-278.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. CEPAGRO - Centro de Estudos e Promoção da Agricultura em Grupo. **Gestão Comunitária de Resíduos Orgânicos e Agricultura Urbana**. 2013. Disponível em: [https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/gestao-comunitaria-de-residuos-organicos-e-agricultura-urbana#:~:text=O%20Projeto%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Baldinhos%20\(PRB,da%20sa%C3%BAde%20e%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20saud%C3%A1vel](https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/gestao-comunitaria-de-residuos-organicos-e-agricultura-urbana#:~:text=O%20Projeto%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Baldinhos%20(PRB,da%20sa%C3%BAde%20e%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20saud%C3%A1vel). Acesso em: 17 out. 2025.

GALINDO, Caetano W. **Apresentação**. In: PRADO, Priscila Finger. Cartas feministas: mulheres e literatura nas novas cartas portuguesas. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2024.

GAMA, Marta Maria; ALMEIDA, Laura Isabel Marques V. de. **Os exames de admissão da década de 1931 a 1971**. XVI Seminário Temático Provas e Exames e a escrita da história da educação matemática. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista – Roraima, 2018. Disponível em: https://xviseminariotematico.paginas.ufsc.br/files/2018/03/GAMA_ALMEIDA_T1.pdf. Acesso em: 04 ago. 2025.

GOMES, Elizabeth Moreira. Trajetórias de mulheres camponesas: a luta pela educação. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e11903, 2021.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual o trabalho e relações sociais o sexo**. In: HIRATA, Helena (Org.); LABORIE, Françoise (Org.); LE DOARÉ, Hélène (Org.); SENOTIER, Danièle (Org.) Dicionário crítico do feminismo. São Paulo: Unesp, 2009. p. 67-75. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1659#:~:text=KERGOAT%2C%20Dani%C3%A8le.,Dicion%C3%A1rio%20cr%C3%ADtico%20do%20feminismo>. Acesso em: 17 out. 2025.

KOHL, Terezinha Aparecida Lamonatto *et al.* Água: Origem da Vida. In: COLLET, Zenaide *et al.* (orgs.). Resistências: por mãos de mulheres camponesas. [S.l.]: [s.n.], 1 ed. Chapecó, SC, 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; osfs e CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2002. coleção Por uma Educação no Campo, nº 4. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>. Acesso em: 16 nov. 2025.

MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Adulto**. Editora Melhoramentos Ltda, v. 2.0, 2015. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/palavra/vA2R/adulto/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília Souza (org). Pesquisa social teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

MORAES, André Monteiro *et al.*. **Mudanças no ensino fundamental de nove anos e os impactos na educação pública**. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/89582>. Acesso em: 17 out. 2025.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 1, p. 57–72, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19>. Acesso em: 28 nov. 2025.

MUNARIM, Antônio. **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Izabel (org). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010. p. 9-18.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. **A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea**. 2023. Disponível em:

<https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/9576>. Acesso em: 04 ago. 2025.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira.; CAMPOS, Marília. Educação Básica no Campo. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão, 2012. p. 237-243.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Queridos/as cursistas e amigos/as!** In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (org.). Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa. Passo Fundo: Saluz, 2023. p. 77-82.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre história de vida, biografia e autobiografias. **História Oral**, 3. 2000. p.117-27. Disponível em:

<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/26/20>. Acesso em: 30 out. 2025.

POLAK, Ymiracy Nascimento de Souza; Maia, Elis Rejane da; Neide Martins Lisniowski, Simone Aparecida. **COMPREENDENDO O SIGNIFICADO DO QUE É SER ADULTO**. *Cogitare Enferm.*, Curitiba, v.4, n.1, p.36-42, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/44824>. Acesso em: 04 ago. 2025.

PRADO, Priscila Finger. **Cartas feministas: mulheres e literatura nas novas cartas portuguesas**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2024.

REIS, Catiana Barauna. **O ensino de história no Colégio Municipal de Queimadas: mudanças curriculares, saberes e práticas. (1970-1990)**. Orientadora: Adriana Telles Boudoux. 2013. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Literatura em História). Departamento de Educação Campus XIV, (DEDC), Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, BA, 2017. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/29582b73-ee4e-45e7-a9c3-952ff2810f34>. Acesso em: 04 ago. 2025.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete (Org.) *et al.* Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Cartas Pedagógicas: registro de um processo de escritórias**. In: CAMINI, Isabela; BAREA, Rudimar (org.). Cartas pedagógicas como prática de ensino e pesquisa. Passo Fundo: Saluz, 2023. p. 15-33.

SAGAE, Érika. **Políticas Públicas e Educação do Campo: contribuições do fórum nacional de Educação do Campo (FONEC)**. Florianópolis: UFSC, 2013.

SAGAE, Érika. **Licenciatura em Educação do campo: Um processo em construção**. Orientadora: Aparecida Branco Beltrame. 2015. 150f. Dissertação de Curso (Pós-Graduação em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

SANTOS, E. S.; MENDES, L. B. **Quintais produtivos: expressão do projeto de agricultura camponesa na perspectiva da agroecologia**. In: Fazendo Gênero 12. Anais [online]. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2021. v. 1, p. 1-14. Disponível em: https://fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1611859141_ARQUIV_O_203cd0d94e5c78219a46d2883e352f3f.pdf. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, Bettina Steren dos; Antunes, Denise Dalpiaz. **Vida adulta, processos motivacionais e diversidade**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 149-164, jan./abr. 2007. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/22408/2/Vida_Adulta_processos_motivacionais_e_diversidade.pdf. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA CORREA, Maria Ivanete; GULARTE, Kelly Cristina Rodrigues; LOPES SANT' ANNA, Sita Mara. Mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no litoral norte gaúcho. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 7, p. 63–81, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2986>. Acesso em: 18 out. 2025.

UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Educação do Campo. **Apresentação**. Disponível em: <https://educampo.grad.ufsc.br/projeto-ppp/> . Acesso em: 28 nov. 2025.