



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“PREPARE O SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR”:
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES EGRESSAS DAS
ESCOLAS MULTISSERVIADAS DE QUIXABEIRA-BA**

ÉDEN SANTOS DE CASTRO

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“PREPARE O SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR”:
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES EGRESSAS DAS
ESCOLAS MULTISSERIIDAS DE QUIXABEIRA-BA**

ÉDEN SANTOS DE CASTRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Paulo Gomes Brazão

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine de Jesus Souza



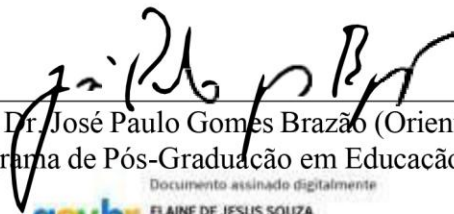
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ÉDEN SANTOS DE CASTRO

**“PREPARE O SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR”:
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES EGRESSAS DAS
ESCOLAS MULTISSERIIDAS DE QUIXABEIRA-BA**

APROVADA EM: 25/06/2026

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.


Prof. Dr. José Paulo Gomes Brazão (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Documento assinado digitalmente

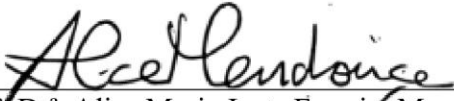


ELAINE DE JESUS SOUZA

Data: 06/07/2026 14:22:42-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Elaine de Jesus Souza (Coorientadora)
Universidade Federal do Cariri/UFCA


Prof^ª. Dr^ª. Alice Maria Justa Ferreira Mendonça
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Documento assinado digitalmente



MARILENE SANTOS

Data: 08/07/2026 19:17:17-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Marilene Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof^ª. Dr^ª. Luísa Maria Soeiro Marinho Antunes Paolinelli
Universidade da Madeira/Uma


Prof. Dr. Marlécio Maknamara da Silva Cunha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN


Prof. Dr. Nilcelio Sacramento de Sousa
Universidade Federal do Tocantins/UFT

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

C355p Castro, Éden Santos de
“Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar” :
narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas
multisseriadas de Quixabeira-BA / Éden Santos de Castro ;
orientador José Paulo Gomes Brazão. – São Cristóvão, SE, 2026.
186 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
Sergipe, 2026.

1. Educação no campo – Bahia. 2. Escolas rurais. 3.
Identidade de gênero na educação. 4. Feminismo. 5. Classes
multisseriadas. I. Brazão, José Paulo Gomes, orient. II. Título.

CDU 37.018.51:305-055.2(813.8)

A Elcione Araújo (Em memória)

*Saudade em travessia
Crítica, força e delicadeza
Nos gestos, a coragem com a vida
Semeadora de humanidades
A educadora mais freireana que pude conhecer.*

AGRADECIMENTOS

Ainda pequeno, acendi um candeeiro cheio de sonhos. Dentre eles, o doutorado foi um dos grandes, do tipo que “acende a casa quando a alma se incendeia”¹. Hoje, para concluir esse sonho, “contando as histórias que são de ninguém, mas que são minhas e de você também”², preciso citar quem ajudou a manter esse candeeiro aceso, agradecendo e demonstrando que “meu amor é mina de ouro no meu olhar”³, ao enxergar cada pessoa e reconhecer cada gesto de apoio e auxílio. O doutorado, sendo um percurso que “leva os corações despertos a sonhar com terras livres”⁴, conduz esses mesmos corações a se aliarem a pessoas dispostas a se perder com você em (des)caminhos. Sim, se perder, “abrindo sem censura o ventre da morena terra”⁵, na busca por interpretar questões humanas e existenciais. E é bonito tudo isso, pois “no dia em que me perdi foi que aprendi a brilhar”⁶.

Agradeço a Deus por ser mãe e por me proteger, me envolvendo com tamanha força feminina. À Maria Bandeira (em memória), minha bisavó, por abrir os caminhos da desobediência, da insujeição e da liberdade. À minha vó Naninha (em memória), por ter sido mãe, e que mesmo não tendo trilhado os caminhos da educação formal, entendeu a sua relevância e semeou essa compreensão na vida da minha mãe, desaguando tudo isso em mim. Mesmo sem a presença física, meu amor por ela é “como um clarão do farol na ilha rasa”⁷. À minha mãe, mulher destemida e vanguardista, que expandiu meus horizontes, me dando liberdade e coragem para ser a pessoa que ama o mundo e todas as possibilidades que cabem nele, inclusive aquelas que extrapolam a imaginação comum.

Agradeço ao meu orientador, professor Doutor José Paulo Gomes Brazão, por sua sensibilidade e por ser uma pessoa tão rara no meio acadêmico, sempre humana e atenciosa. Durante todo o tempo de nossa parceria, apoiou minhas ideias e me deu liberdade acadêmica para decidir, assumir riscos, porém sem me deixar à deriva no caminho, fazendo as provocações necessárias e os direcionamentos possíveis e pertinentes. Minha gratidão eterna também se estende a ele por não desistir de mim quando interrompi o doutorado da *Universidad Nacional de Rosario*, na Argentina; atento e certo, me encorajou a fazer a seleção do PPGED na Universidade Federal de Sergipe onde poderíamos continuar nossa partilha acadêmica.

¹ Bethânia, Maria. **Candeeiro velho**.

² Bethânia, Maria. **Dindi**.

³ Bethânia, Maria. **Candeeiro velho**.

⁴ Bethânia, Maria. **Estrela**.

⁵ Bethânia, Maria. **Estrela**.

⁶ Bethânia, Maria. **Estrela**.

⁷ Bethânia, Maria. **Candeeiro velho**.

Agradeço também à minha coorientadora, professora Doutora Elaine de Jesus Souza, por ter aceitado o convite para colaborar com essa trajetória, até então nova para mim, em que eu estava cheio de medos. Sua honestidade intelectual e sua sensibilidade humana sempre me tranquilizaram em cada momento de orientação. Gratidão também à vida por nos proporcionar esse encontro.

Agradeço à Universidade Federal de Sergipe e especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação por ser berço de criações e chão fértil de sensibilidades, com uma equipe docente que provoca e alimenta o movimento epistêmico-literário de poetizar a ciência e abraçar, cientificamente, a criatividade de cada pesquisador/a. Agradeço ao professor Alfrâncio Dias, por possibilitar a criatividade e o imaginário no processo de fazer pesquisa e por abalar as estruturas do que está estabelecido em ciência, provocando nos/as alunos/as a abertura ao novo. Agradeço à professora Rosana Givigi, por sua sensibilidade, delicadeza e atenção enquanto coordenadora do curso. Agradeço também aos/às meus/minhas colegas de curso, em especial Rhamon e Isabelle, por serem palavra e som no movimento do companheirismo e da presença.

Agradeço às amigas Íris e Claudia pela imersão literal na minha escrita. A cada leitura atenta, trouxeram contribuições cheias de emoção, questionamentos e debates, promovidos em cafés que alimentaram o afeto entre nós três e despertaram em mim a responsabilidade em tensionar as narrativas do vivido, sustentar as histórias que nos habitam e manter acesas as chamas das memórias individuais e coletivas, alimentando o mundo com palavras e honrando as vozes que foram ditas para preencher os silêncios. À Brenna, por ser essa efervescência em forma de mulher, transformando cada momento compartilhado em memórias aleatórias e bonitas, com uma presença ao mesmo tempo forte e leve que me ensina e me inspira.

Agradeço às amigas Marline, Roberta, Elcione (em memória) e Sediane, pois estiveram comigo por toda a vida, independentemente do que quer que tenha acontecido com qualquer um/a de nós. Estar com vocês é ser de forma inteira. Não precisamos de justificativas, pois nos compreendemos, nem de concessões, pois nos permitimos. O buraco que se abriu pela falta de uma de nós diminuiu os poucos espaços que por vezes nos separavam, e hoje seguimos guardando acesas as narrativas que ela nos contou no tempo em que esteve conosco. Meu amor a vocês e o nosso amor a ela!

Agradeço a cada uma das quatro mulheres que participaram desta pesquisa, preenchendo esta tese com suas trajetórias em um mundo tão lindamente tecido por suas vidas. Vidas em prosa e poesia, feminismos dissidentes e atitudes fronteiriças entre o pessoal e o coletivo, nesses atravessamentos insurgentes que transformam o entorno e que dão sentido

às suas próprias existências. Privilégio meu ter ouvido cada uma e ter recebido um fragmento do tempo presente de mulheres que estarão sempre vivas na memória de quem teve a alegria de conviver com elas.

Agradeço ao Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Terezinha Gonçalves Novais pelo apoio ao longo desse período (in)tenso de estudos e, sobretudo, pelas tantas travessias entre idas e vindas a Aracaju, em uma aventura que eu mesmo não imaginava viver, ainda que sempre tenha gostado de estradas. A compreensão de toda a equipe foi fundamental, principalmente nos dias de cansaço extremo. De modo muito especial, agradeço à minha família dentro da escola que esteve ainda mais próxima de mim: Luiza, Floricea, Íris, Márcia, Luciene (Lora), Sidcleide (Xero) e Juliete, que chegou depois, mas logo se integrou à minha trajetória, agregando ainda mais afeto a esse nosso grupo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Quixabeira pela sensibilidade e compreensão ao longo deste percurso, criando condições para que eu pudesse cursar o doutorado. A flexibilização da carga horária devido às minhas demandas acadêmicas foi um gesto que contribuiu com essa travessia. Agradeço, ainda, pela autorização, mediante solicitação do Comitê de Ética em Pesquisa, para a realização de visitas às escolas multisseriadas durante o período da investigação, possibilitando não apenas o registro fotográfico desses espaços, mas também o reencontro com lugares aos quais guardo profundos laços de afeto.

Aos meus amigos/as que estão comigo em todos os momentos, provocando-me a extrair o melhor de mim e sempre atentos/as ao que é necessário para me manter por perto: Dhara, Zizi, Sandra, Mônica, Tati, Mag, Bruno, Otávio, Raquel.

Por fim, agradeço a todas as professoras das escolas multisseriadas que têm a capacidade de se reinventar diariamente, muitas em cenários de abandono e esquecimento, mas que, ainda assim, reordenam o estabelecido e repensam uma estrutura educacional tradicional rígida, transformando-a em espaços de problematização da sociedade, ao (re)criarem currículos que potencializam a aprendizagem de mulheres e homens em todo o território nacional.

*Mesmo que desamanheça e o mundo possa parar
Nem nada mais me pareça, invento outro lugar
Faço subir à cabeça o meu poder de sonhar
Faço que a mão obedeça o que o coração mandar.
(A beira e o mar, Maria Bethânia)*

RESUMO

Esta pesquisa é uma viagem por várias histórias, contadas junto com mulheres que, com seus saberes, identidades e subjetividades compõem a memória coletiva de um povo. Histórias sobre gênero e feminismos na Educação do Campo de Quixabeira-BA. As questões norteadoras desta pesquisa são: que discursos sobre gênero são (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? Em que contextos as questões sobre gênero são narradas na formação escolar e trajetórias de vidas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? O objetivo principal desta tese foi: problematizar discursos acerca de gênero (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira. Como objetivos específicos, propus: discutir as (des)articulações entre estudos feministas, de gênero e Educação do Campo; analisar os limites e as possibilidades das escolas multisseriadas na formação pessoal e profissional de mulheres, sobretudo com relação às questões feministas e de gênero; compreender a contribuição da escola multisseriada para a formação pessoal e profissional das mulheres egressas. Nessa viagem, tracei diálogos entre as teorizações críticas e pós-críticas do conhecimento, em um estudo problematizador em que alguns conceitos estiveram evidentes, como fios de um emaranhado de pensamentos que formaram a tese, entre eles: educação, Educação do Campo, escolas multisseriadas, gênero, feminismos, discurso, experiência e subjetivação. Para o caminho metodológico dessa pesquisa, as narrativas (auto)biográficas foram construídas através da realização de entrevistas narrativas com quatro mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira-BA. Como procedimento analítico, adotei a análise foucaultiana do discurso, evidenciando que discursos sobre gênero são múltiplos, tensionados entre afetos, tradições, resistências e (re)invenções, atravessados por raça, religião, política e condições socioeconômicas. Ficou também evidente que não há um único modo de “ser mulher”, mas discursos que (re)produzem identidades/diferenças. As questões sobre gênero, emergem em contextos escolares, comunitários, religiosos, políticos e de trabalho, sendo performadas de maneira situada e, muitas vezes, insurgentes, mesmo quando não nomeadas como feministas. As escolas multisseriadas, longe de serem espaços marcados pela precariedade, surgem nas narrativas como lugares de formação ética, política, de vínculo comunitário e descentralização de papéis. Esses espaços tornam evidente seu potencial para (re)construção e problematização de currículos numa perspectiva feminista, possibilitando processos de subjetivação que influenciam projetos de vida, inserção política e valorização de saberes comunitários. Pretendo, portanto, que este estudo reverbere em políticas públicas, práticas pedagógicas e de formação que valorizem a diversidade epistêmica de territórios e a complexidade de experiências femininas do/no campo. Caminhos abertos, sem conclusões definitivas, com sementes espalhadas, com o desejo de que outros/as pesquisadores/as ouçam as vozes aqui registradas, conheçam as histórias narradas e inventem novos modos de pesquisar e existir, em percursos epistêmicos de originalidade, rigor e beleza.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação do Campo. Escolas Multisseriadas. Gênero. Feminismos. Discurso. Narrativas (auto)biográficas.

ABSTRACT

This study is a journey through several stories, told alongside women who, with their knowledge, identities, and subjectivities, compose the collective memory of a people. Stories about gender and feminisms in *Educação do Campo de Quixabeira-BA* [Rural Education]. The guiding questions of this research are: what discourses about gender are (re)produced in (auto)biographical narratives of women who graduated from multi-grade schools in *Quixabeira*? In what contexts are gender issues narrated in the school education and life trajectories of women who graduated from multi-grade schools in *Quixabeira*? The main objective of this thesis was: to problematize discourses about gender (re)produced in (auto)biographical narratives of women who graduated from multi-grade schools in *Quixabeira*. As specific objectives, I proposed: to discuss the (dis)articulations between feminist studies, gender studies, and Rural Education; This study analyzes the limits and possibilities of multi-grade schools in the personal and professional development of women, especially in relation to feminist and gender issues; it also aims to understand the contribution of multi-grade schools to the personal and professional development of female graduates. In this journey, I traced dialogues between critical and post-critical theories of knowledge, in a problematizing study where some concepts were evident, like threads in a tangle of thoughts that formed the thesis, including: education, rural education, multi-grade schools, gender, feminisms, discourse, experience, and subjectivation. For the methodological approach of this research, (auto)biographical narratives were constructed through narrative interviews with four women who graduated from multi-grade schools in *Quixabeira-BA*. As an analytical procedure, I adopted Foucault's discourse analysis, highlighting that discourses on gender are multiple, strained by affects, traditions, resistances, and (re)inventions, traversed by race, religion, politics, and socioeconomic conditions. It also became evident that there is no single way to "be a woman", but rather discourses that (re)produce identities/differences. Gender issues emerge in school, community, religious, political, and work contexts, being performed in situated and often insurgent ways, even when not named as feminist. Multigrade schools, far from being spaces marked by precariousness, appear in narratives as places of ethical and political formation, community bonding, and decentralization of roles. These spaces make evident their potential for (re)constructing and problematizing curricula from a feminist perspective, enabling processes of subjectivation that influence life projects, political insertion, and the valuing of community knowledge. I therefore intend that this study will reverberate in public policies, pedagogical practices, and training that value the epistemic diversity of territories and the complexity of women's experiences in/of the field. Open paths, without definitive conclusions, with seeds scattered, with the desire that other researchers hear the voices recorded here, learn the stories narrated, and invent new ways of researching and existing, in epistemic journeys of originality, rigor, and beauty.

KEYWORDS: Education. Rural Education. Multigrade Schools. Gender. Feminisms. Discourse. (Auto)biographical Narratives.

RESUMEN

Esta investigación es un viaje por múltiples historias, contadas junto a mujeres que, con sus saberes, identidades y subjetividades, componen la memoria colectiva de un pueblo. Son historias sobre género y feminismos en la Educación del Campo de Quixabeira-BA. Las preguntas que orientan esta investigación son: ¿qué discursos sobre género se (re)producen en narrativas (auto)biográficas de mujeres egresadas de escuelas multigrado de Quixabeira? ¿En qué contextos las cuestiones de género son narradas en la formación escolar y en las trayectorias de vida de mujeres egresadas de escuelas multigrado de Quixabeira? El objetivo principal de esta tesis fue problematizar los discursos sobre género (re)producidos en narrativas (auto)biográficas de mujeres egresadas de escuelas multigrado de Quixabeira. Como objetivos específicos, se propuso: discutir las (des)articulaciones entre los estudios feministas, de género y la Educación del Campo; analizar los límites y las posibilidades de las escuelas multigrado en la formación personal y profesional de las mujeres, especialmente en lo que respecta a las cuestiones feministas y de género; comprender la contribución de la escuela multigrado a la formación personal y profesional de las mujeres egresadas. En este recorrido, se trazaron diálogos entre las teorizaciones críticas y poscríticas del conocimiento, en un estudio problematizador en el que algunos conceptos se hicieron evidentes, como hilos de un entramado de pensamientos que constituyen la tesis, entre ellos: educación, Educación del Campo, escuelas multigrado, género, feminismos, discurso, experiencia y subjetivación. En cuanto al enfoque metodológico, las narrativas (auto)biográficas fueron construidas a partir de la realización de entrevistas narrativas con cuatro mujeres egresadas de escuelas multigrado de Quixabeira-BA. Como procedimiento analítico, se adoptó el análisis foucaultiano del discurso, evidenciando que los discursos sobre género son múltiples, tensionados entre afectos, tradiciones, resistencias y (re)invenciones, atravesados por raza, religión, política y condiciones socioeconómicas. Asimismo, se hizo evidente que no existe un único modo de “ser mujer”, sino discursos que (re)producen identidades/diferencias. Las cuestiones de género emergen en contextos escolares, comunitarios, religiosos, políticos y laborales, siendo performadas de manera situada y, muchas veces, insurgente, incluso cuando no se nombran como feministas. Las escuelas multigrado, lejos de constituirse como espacios marcados por la precariedad, emergen en las narrativas como lugares de formación ética y política, de vínculo comunitario y de descentralización de roles. Estos espacios evidencian su potencial para la (re)construcción y problematización de los currículos desde una perspectiva feminista, posibilitando procesos de subjetivación que influyen en proyectos de vida, inserción política y valorización de saberes comunitarios. Se pretende, por tanto, que este estudio repercuta en políticas públicas, prácticas pedagógicas y procesos de formación que valoren la diversidad epistémica de los territorios y la complejidad de las experiencias femeninas del/en el campo. Caminos abiertos, sin conclusiones definitivas, con semillas esparcidas, con el deseo de que otros/as investigadores/as escuchen las voces aquí registradas, conozcan las historias narradas e inventen nuevos modos de investigar y existir, en recorridos epistémicos de originalidad, rigor y belleza.

PALABRAS CLAVE: Educación. Educación del Campo. Escuelas Multigrado. Género. Feminismos. Discurso. Narrativas (auto)biográficas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do município de Quixabeira	67
Figura 2	Martinho Pereira Lima, fundador de Quixabeira	68
Figura 3	Coreto municipal	68
Figura 4	Ruínas da Escola Antônio Mendes Leão	73
Figura 5	Ruínas da Escola Rui Barbosa	73
Figura 6	Ruínas da Escola Municipal Manoel Inácio dos Santos – penúltima escola a ser fechada	73
Figura 7	Escola Municipal Nicolau Ferreira Bonfim – última escola a ser fechada	73
Figura 8	Mapa geopedagógico das escolas multisseriadas de Quixabeira	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantidade de matrículas da Educação Básica na zona rural na dependência administrativa municipal.....	72
----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
FABES	Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e Sociais
FLIPORTO	Feira Literária de Pernambuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UMa	Universidade da Madeira
UNR	<i>Universidad Nacional de Rosario</i>

SUMÁRIO

1 “NÃO MEXE COMIGO QUE EU NÃO ANDO SÓ” – para a trajetória de um menino, histórias de mulheres e as narrativas de mamãe	11
2 “PREPARE O SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR” – considerações outras sobre a pesquisa.....	20
3 “MAS O LINDO PRA MIM É CÉU CINZENTO” – a Educação do Campo e suas aproximações com as epistemologias feministas	32
3.1 "UMA FORÇA QUE NOS ALERTA" – marcadores de gênero na educação do campo	40
4 “DESSA GENTE QUE VAI EM FRENTE SEM NEM TER COM QUEM CONTAR” – escolas multisseriadas: lugar do feminino ou lugar para feminismos?	50
5 “CHÃO TÃO FÉRTIL QUE FAZ TUDO FLORESCER” – sobre o lugar da pesquisa, suas escolas multisseriadas e outras problematizações	66
6 “MOVIMENTO DOS BARCOS, MOVIMENTO...” – uma viagem das rotas lineares às marés pós-críticas	80
6.1 “A FORÇA QUE SE ESPALHA DE ALGUNS MOVIMENTOS QUE EU SEI DESFAZER E REFAZER” – caminhos narrativos e discursos em análise.....	89
7 “DONA DA CASA ME DÁ LICENÇA, ME DÊ SEU SALÃO PARA EU VADIAR” – Quem abre a casa? Uma escrita, quatro mulheres	100
7.1 “PRA TE ALEGRAZAR TEM ATÉ VAGA-LUME” – Dona Estrela e as narrativas que iluminam.....	102
7.2 “EM CADA MULHER QUE A TERRA CRIOU” – Dona Nazaré e as narrativas do chão.....	104
7.3 “PISANDO FIRME, CANTANDO ALTO, SORRINDO LIVRE” – Dona Amiga e as narrativas que ensinam	107
7.4 “RARA BELEZA QUE VIVE CANTANDO PROFUNDA GRANDEZA” – Dona Jurema e as narrativas da cura	111
8 “UM BICHO QUE AVOA QUE NEM AVIÃO” – mulheres e discursos em travessia.....	115
8.1 “O MAIS IMPORTANTE DO BORDADO” – Experiências em tessitura: subjetividades, políticas e religiosidades.....	118
8.2 “VIVER É MELHOR QUE SONHAR” – Mulheres situadas: gênero e feminismos insurgentes	126

8.3 “INVENTO OUTRO LUGAR” – Escola multisseriada, currículo e pedagogias contra-hegemônicas	134
9 “GENTE VIVA, BRILHANDO, ESTRELAS NA NOITE” – Considerações conclusivas, caminhos abertos	146
10 “UMA LISTA DE GRANDES AMIGOS(AS)” – Referências, raiz da caminhada	152
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista narrativa	173
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	175

*Margem, sonhei com a viagem...*⁸

⁸ Calcanhotto, Adriana. **Margem.**

1 “NÃO MEZE COMIGO QUE EU NÃO ANDO SÓ” – para a trajetória de um menino, histórias de mulheres e as narrativas de mamãe

Peço licença para entrar, por um instante, em seu tempo com o tempo que me atravessa. Não como solicitação de permissão, mas performando o ato de chegada, pois “minha mãe me deu ao mundo de maneira singular, me dizendo a sentença, pra eu sempre pedir licença, mas nunca deixar de entrar”⁹. No sertão onde cresci, pedir licença é movimento poético de delicadeza para ocupar a cena, é anúncio de chegada e entrada, modo de adentrar na casa e no mundo.

20 de julho de 2024, o dia do reencontro de memórias. Nessa noite fria de inverno, minha mãe, sentada no sofá de sua casa, relembra histórias minhas, dela, da minha avó e da minha bisavó. Preferi que partissem dela as principais lembranças, para, a partir daí, dizer quem sou, quem vem comigo e o que me atravessa “por essa estrada que me traz até a mim”¹⁰. Escolhi contar a minha história a partir das memórias dela, do que o afeto decidiu fazer com que fosse lembrado, nesse percurso de vida “traçado em luz, e em tudo a voz de minha mãe e a minha voz na dela”¹¹. Para isso, também quis que ela falasse dessas outras mulheres que citei, porque a “constituição do eu”, em mim, não existe sem essa relação com o feminino. “Não mexe comigo que eu não ando só”¹², pois quem sou, o que sou, os caminhos que trilhei, foram sempre olhando para cima, tentando de alguma forma (re)encontrá-las. Sob meus pés, a força, a coragem, a reverência e o amor a elas. “Matriz, motriz”¹³, três mulheres e um menino, quatro histórias feitas em uma. “Pensou que eu ando só? Atente ao tempo. Não começa nem termina, é nunca, é sempre”¹⁴.

Quero começar falando delas, antes mesmo de dizer qualquer coisa referente a mim e à pesquisa. “Eu venho lá dos sertões onde a saudade se perdeu”¹⁵, de uma família em que o protagonismo feminino sempre foi uma realidade comum. Comum para nós que, de dentro do convívio mais íntimo, nos acostumamos com a mulher no centro e acima, no domínio de si, como “bicho livre, sem rumo, sem laços”¹⁶. Entendi, no modo inverso à realidade exterior, que muitas mulheres no mundo de fora não tinham tanto domínio de si assim, como aquelas

⁹ Bethânia, Maria. **Tudo de novo.**

¹⁰ Bethânia, Maria. **Silêncio.**

¹¹ Bethânia, Maria. **Motriz.**

¹² Bethânia, Maria. **Carta de amor.**

¹³ Bethânia, Maria. **Motriz.**

¹⁴ Bethânia, Maria. **Carta de amor.**

¹⁵ Bethânia, Maria. **Silêncio.**

¹⁶ Bethânia, Maria. **Fera Ferida.**

com quem eu convivia e que eram referência para mim, aquelas que como “vagalumes nas crateras, que trazemos de outras eras, [...] eram velhas quando eu moço”¹⁷.

Então, “eu agora vou cantar para todas as moças”¹⁸, começando pela minha mãe, que numa época em que, na minha cidade, só era possível ir para a escola até a 4ª série, teve o privilégio de estudar em outros lugares, como Feira de Santana e Salvador. “Fui para Feira, para Salvador. De Salvador a gente voltou para Feira. Aí terminei. [...] Eu fui a primeira a fazer magistério”¹⁹. Hoje, professora aposentada da rede estadual da Bahia, tornou-se a primeira professora formada em magistério na minha cidade e contribuiu para a educação de gerações de mulheres e homens, educou dois filhos sensíveis ao mundo e às artes, e superou, a duras penas, o sofrimento provocado pelo marido, “mais cansada que sozinha”²⁰.

Da vida de batalha da minha mãe para criar os dois filhos, um único arrependimento: não ter seguido com os estudos. Trabalhando 40 horas semanais, ela lembra da exaustão que muitas mulheres passam para criar e educar os filhos sem a participação efetiva do esposo. Na época em que terminou o curso de magistério e começou a trabalhar como professora na rede estadual, no começo da década de 1980, “não tinha faculdade aqui por perto, não tinha nada. Aí foi passando o tempo. Quando era o tempo de fazer a faculdade, eu já estava perto de aposentar. Já estava cansada. Aí eu não fiz, não quis fazer. [...] Perdi de fazer minha faculdade. Me arrependo porque eu não fiz assim mesmo, cansada. Não fiz”²¹. Essa dor se desdobrou na alegria e no orgulho de ver os dois filhos tendo a oportunidade e o privilégio de seguirem com os estudos e se tornarem professores, um artista plástico e licenciado em artes, especialista em arte-educação e o outro pedagogo, especialista em gestão escolar e em coordenação pedagógica, e mestre e doutorando em educação, ambos seguindo o ideal deixado por ela de “lutar quando é fácil ceder”²² e “voar num limite improvável”²³, tocando “o inacessível chão”²⁴.

A segunda mulher que vem comigo é Maria Bandeira, minha bisavó, mulher negra que, na primeira metade do século XX, desafiou a sociedade ao assumir publicamente ter criado cinco filhos de pais diferentes e sem a participação de nenhum deles nessa travessia.

¹⁷ Bethânia, Maria. **Luminosidade**.

¹⁸ Bethânia, Maria. **As ayabás**.

¹⁹ Entrevista concedida por minha mãe, Jozenita Muniz, no dia 20 de julho de 2024. MUNIZ, Josenita. Entrevista 1. [20 de julho de 2024]. Entrevistador: Éden Santos de Castro. Quixabeira, 2024. 1 arquivo .mp3. 22:10 min.

²⁰ Bethânia, Maria. **Na primeira manhã**.

²¹ Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

²² Bethânia, Maria. **Sonho Impossível**.

²³ Bethânia, Maria. **Sonho Impossível**.

²⁴ Bethânia, Maria. **Sonho Impossível**.

Ela “era muito discriminada pela sociedade por ela ser mãe solteira”^{25,26}. Por muito tempo foi excluída pelas pessoas e impedida de conviver com seus netos, pois “ninguém ficava perto, porque [...] Maria Bandeira era considerada uma mulher, acho que até prostituta, [...] porque, além de ser assim, mãe solteira, cada filho um pai, ela não tinha vergonha de dizer o que ela era”²⁷. Tinha uma preferência musical voltada para o samba e gostava de “sambar só, sambar só, sambar só na ventania”²⁸, ao som do cavaquinho tocado por um de seus filhos, no centro de uma roda de samba exclusivamente masculina, enquanto as demais mulheres cumpriam seu “dever social” no lugar a elas reservado à época, a cozinha. “Os vizinhos gostavam de ver o filho dela tocar. E ela ia e caía no samba, só ela lá, [...] sozinha no meio dos homens. [...] Diz que era muito bonita. E ela também era rezadeira. Era católica. Ela rezava muito e dançava também, dançava e sambava”²⁹.

A terceira mulher que vem comigo é minha vó Naninha (Ana Oliveira), impedida por seu pai de aprender a ler e escrever, ao contrário de seus cinco irmãos que, gozaram desse privilégio por serem homens. “Perde e ganha, sobe e desce, vai à luta, bate bola, porém não vai à escola”³⁰. Casou-se, enviuvou cedo, enfrentou e superou a pobreza e a fome “botando barraca na feira, a barraca vendia comida, arroz, vendia doce, era uma luta [...] além disso, ainda quebrava licuri na roça dos outros, para vender, para poder sustentar a gente”³¹. Ela e os seis filhos passaram por muitas privações. “Tomava café preto com farinha. [...] Carne, meu Deus, ninguém via nunca”³². Tempos depois, casou-se com um homem abastado financeiramente chamado Juvito Novais, nome que denomina a principal avenida da cidade, e foi aí que a vida da família começou a melhorar. “Casou com Juvito [...] mas continuou botando a barraca. [...] não tinha mais tanta necessidade, mas ela fazia ainda”³³, demonstrando sua independência e autonomia. Essa mudança abriu caminho para que minha avó realizasse o sonho dela de aprender a ler e a escrever por meio de minha mãe, tendo que escolher entre seus seis filhos a única mulher para ser contemplada com a oportunidade de estudar.

Volto então um pouco no tempo para evocar as memórias de minha mãe sobre mim. Por vezes, o texto se constrói entre a “primeira”, a “segunda” ou a “terceira pessoa”, pois aquilo que se diz de mim parte das lembranças dela, sendo atravessado por sua voz e por sua

²⁵ Compreendo que o termo “mãe solteira” aparece aqui pelo motivo de a maioria das pessoas ainda utilizarem dele como referência às mães que assumem sozinhas a responsabilidade pela criação/educação dos filhos. O adequado seria “mãe solo”, que não possui relação com o estado civil.

²⁶ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

²⁷ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

²⁸ Bethânia, Maria. *Imbelezô/Vento de lá*.

²⁹ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

³⁰ Soares, Elza. *Brasis*.

³¹ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

³² Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

³³ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

forma de narrar. Assim, somos ela e eu narrando juntos a minha história, numa escrita que desliza entre o “eu”, o “ele” e, vez ou outra, o “tu”, provocando memórias afetivas intensas como “labaredas movimentando as sombras numa saudade em brasas”³⁴.

Foi 23 de outubro de 1985 o dia do meu encontro com o mundo. Nasci na cidade de Jacobina, na região norte da Chapada Diamantina, interior da Bahia. Com três meses de idade, adoeci. “Não comia nada e foi emagrecendo, emagrecendo. [...] ficou tão magrinho que eu tinha medo de olhar”³⁵. Por causa da doença, eu não conseguia dormir direito nem ficava sozinho no berço. Durante a noite, começava a chorar e minha avó se aproximava como uma “doce viola”³⁶, me acalmando com sua “diamantina presença”³⁷, e aí, “tu parava de chorar. [...] todo dia, tu acordava de madrugada chorando. Aí, ela te pegava, botava no colchão mais ela para dormir. Aí, tu acostumou”³⁸. E depois disso nunca mais nos separamos, pois todos os dias eu dormia com ela, até o seu falecimento repentino em 29 de abril de 2005, quando eu tinha dezenove anos. A partir desse dia, “já nem sei quem eu sou sem ela”³⁹. Sua ausência “corta feito aço de navaia”⁴⁰, doendo de maneira que “os óio se enche d’água e até as vista se atrapaia”⁴¹.

Iniciei a vida escolar precocemente, aos quatro anos de idade, pois naquela época a ida oficial para a escola era apenas aos seis anos, em escolas particulares em turmas de alfabetização, ou aos sete anos, quando as crianças eram matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental. Meu irmão mais velho foi matriculado na alfabetização e eu também queria frequentar a escola a todo custo. “Eu botei ele, que era mais velho [...] Éden não tinha idade ainda, mas ele sempre insistia para ir para a escola, o irmão sendo alfabetizado e ele lá só sentado, olhando”⁴². Como eu não era um aluno “oficial”, a professora não se dirigia a mim para ensinar nada, pois “era muito novo”⁴³. Depois de três meses frequentando a escola, um dia chamei a professora e disse: “professora, eu sei ler esses nomes, tudo o que tu fez aí no quadro. Aí ela ficou assim assustada, mandou me chamar lá na escola e eu fui. Aí cheguei lá e ele estava todo feliz, que ele sabia ler umas palavras”⁴⁴.

Ter mãe professora tem lá suas vantagens e uma delas é ter, em casa, o apoio necessário para contribuir com a aprendizagem formal, porque como aprendi a ler sozinho e

³⁴ Bethânia, Maria. **Doce viola**.

³⁵ Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

³⁶ Bethânia, Maria. **Doce viola**.

³⁷ Bethânia, Maria. **Gema**.

³⁸ Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

³⁹ Bethânia, Maria. **Doce viola**.

⁴⁰ Salmaso, Mônica. **Cuitelinho**.

⁴¹ Salmaso, Mônica. **Cuitelinho**.

⁴² Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

⁴³ Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

⁴⁴ Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

muito cedo, tinha dificuldades para escrever. “Aí eu fui assim orientando em casa e tu foi aprendendo”⁴⁵, nos horários entre os turnos que ela trabalhava ou durante a noite quando voltava da escola. “E quando começou a escrever, a letra era uma dificuldade, tudo torta, feia, apagando toda hora pra fazer de novo”⁴⁶, mas ela sabia que toda orientação era bem-vinda e que para além da alfabetização, a necessidade de oferecer uma educação sólida para o filho valeria a pena porque o desejo dela era que eu crescesse e me tornasse uma pessoa de quem ela pudesse sentir orgulho e “aí eu fui explicando e tu aprendeu rapidinho”⁴⁷ e hoje “eu vejo a coisa mais linda do mundo o filho de mamãe, coisa mais linda do mundo. Educado, responsável, trabalhador, todo mundo fala bem, graças a Deus todo mundo chega pra mim e diz assim: avemaria! aquilo é um menino de ouro”⁴⁸.

Já crescido e alfabetizado, como numa viagem da infância para a adolescência, “eu vi o tempo brincando ao redor do caminho daquele menino”⁴⁹, que gostava de se divertir nas poças d’água em dias de chuva, pedalar pelas estradas vicinais e brincar no quintal da minha avó. Estudando no Colégio Estadual de Quixabeira onde “ficou até o ensino médio”⁵⁰ e “terminou o ensino médio em magistério [...] foi para Porto Seguro, ficou um ano sem estudar [...] aí fez o vestibular, passou lá, veio para aqui, passou aqui também. Aí escolheu vir para cá, porque eu acho que era mais fácil, estava em casa e tudo”⁵¹. Tinha dezoito anos na época e mesmo sem querer ser professor, o curso escolhido foi Pedagogia, porque considerei ser a melhor opção entre os três cursos da recém-inaugurada Faculdade de Ciências Agrárias, Biológicas, Exatas e Sociais (FABES), na vizinha cidade de Capim Grosso. Foi outro período desafiador, porque era uma instituição particular com uma mensalidade de valor elevado para a época. Mas mesmo “passando as maiores dificuldades da vida [...] sem trabalhar”⁵², não desisti. Às vezes a mensalidade atrasava, às vezes faltava dinheiro para o lanche e “tinha dia que não tinha dinheiro nem para pagar o transporte daqui para Capim Grosso, para estudar”⁵³.

Depois veio a especialização e em seguida o mestrado, porque “o tempo não para e, no entanto, ele nunca envelhece”⁵⁴, fazendo emergir os desafios necessários ao crescimento, à maturidade e à experiência, como parte de minha construção histórica e discursiva. “Só que o mestrado também era difícil [...] porque tinha que ir para Salvador todo mês [...] para assistir

⁴⁵ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁴⁶ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁴⁷ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁴⁸ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁴⁹ Costa, Gal. *Força estranha*.

⁵⁰ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵¹ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵² Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵³ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵⁴ Costa, Gal. *Força estranha*.

aula [...] pagando mensalidade cara também”⁵⁵. Apesar de as aulas serem no Brasil, a universidade era a Universidade da Madeira (UMa), em Portugal, na Ilha da Madeira, e tanto a apresentação do projeto quanto a defesa tiveram que ser realizadas em Funchal, e “foi aprovado com 10 lá em Portugal”⁵⁶. Nessa oportunidade, conheci o professor José Paulo Gomes Brazão, que foi meu orientador no mestrado e agora no doutorado também. Mas logo depois do mestrado, iniciei um curso de doutorado na *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), Argentina. “Depois desistiu de lá, veio para Aracaju. Foi muito complicado, porque ele tinha que ir toda semana, saía daqui, quantos quilômetros? Eu nem sei. Quatrocentos e tantos quilômetros de carro para Aracaju, depois saía de lá quando terminava a aula. Chegava aqui duas horas da manhã. O maior sacrifício, eu achava. Para no outro dia cedo ter que trabalhar. E ele nunca faltou nenhum dia, graças a Deus. Deus abençoou, levava, trazia em paz todo dia”⁵⁷.

Durante toda essa parte da minha vida dedicada aos estudos, a Educação do Campo e o envolvimento com as escolas multisseriadas chegaram de maneira inesperada, há dezesseis anos. Em 2010, fui convidado pela Secretaria de Educação de Quixabeira para coordenar o “Programa Escola Ativa”⁵⁸, projeto do Ministério da Educação (MEC) destinado à formação de professoras sobre metodologia de ensino em escolas multisseriadas. Em 2012, o MEC extinguiu o programa e orientou que os municípios continuassem com as coordenações, mesmo sem um direcionamento do órgão superior, desde que elaborassem propostas de trabalho específicas e contextualizadas. Antes dessa época, as escolas multisseriadas em Quixabeira não tinham uma coordenação pedagógica, e todo o trabalho realizado nelas apenas repetia o que era feito nas escolas da cidade.

A gestão municipal da época decidiu, então, me manter na coordenação das escolas multisseriadas e eu, juntamente com as professoras dessas escolas (na época eram vinte e uma), criamos um programa específico chamado “Programa Saberes do Campo”, no qual a proposta era formar as professoras para que, na sala de aula, atuassem como formadoras de alunos-pesquisadores, numa atividade inovadora de iniciação científica em escolas multisseriadas. O “Programa Saberes do Campo” durou até 2016, quando houve a alternância da gestão municipal e a interrupção do programa, dando lugar a outras formas de trabalho pedagógico.

⁵⁵ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵⁶ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵⁷ Muniz, Jozenita. *Entrevista 1*, 2024.

⁵⁸ A descrição dessa experiência encontra-se publicada em: CASTRO, Éden Santos De. **Do programa escola ativa ao programa saberes do campo**: uma análise da proposta metodológica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira-BA. Anais VI CONEDU 2019. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59970>. Acesso em: 18/03/2026

Mas meu olhar e interesse sobre as escolas multisseriadas não pararam. Na minha especialização em Gestão Escolar, pesquisei sobre a Gestão Pedagógica das escolas multisseriadas de Quixabeira durante o período da execução do Programa Saberes do Campo. No meu mestrado em Inovação Pedagógica, cursado na Universidade da Madeira, investiguei a prática de uma professora de escola multisseriada que criou um método de alfabetização para classes multisseriadas através da leitura e da escrita com literatura de cordel. Também escrevi outros tantos artigos sobre a Educação do Campo e as escolas multisseriadas.

Em todo esse período, grande parte do meu trabalho foi feito com mulheres. Durante os seis anos de coordenação pedagógica das escolas multisseriadas de Quixabeira, eram sempre professoras. Nas reuniões realizadas nas escolas, grande parte dos familiares dos alunos que participavam era composta por mulheres: mães, avós, tias. Nas visitas às comunidades em que estavam essas escolas, eu era sempre recebido por mulheres: trabalhadoras do campo, líderes das associações e das comunidades. Em momentos de apresentações culturais nos eventos das escolas, as performances eram sempre realizadas por mulheres: grupos de samba de roda, de dança de fita, encenações de “quebra de licuri” ou de “raspa da mandioca”.

Foi daí, então, que percebi que, embora as discussões sobre gênero na Educação do Campo fossem feitas ainda em pequena quantidade⁵⁹, a participação feminina nesse campo de atuação era enorme. A partir de uma revisão sistemática na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), percebi que as mulheres poderiam protagonizar a investigação para a minha tese de doutorado, provocação que deu origem a esta pesquisa.

Mas a vida não foi só de estudos, da mesma forma que a minha relação com a música e a poesia não está ligada a mim apenas pela escrita da tese. Desde o nascimento até os trinta anos de idade, pertenci à Igreja Adventista do Sétimo Dia, da qual faz parte a minha mãe e também fizeram parte outras duas gerações da família, anteriores a ela. Cantava, produzia musicais, dirigia e “regia o coral da igreja, o coral jovem, acho que uns cinquenta jovens. Foram quantos anos aquele coral? Nem sei. Seis anos de coral”⁶⁰, o que resultou no recebimento de um prêmio de destaque regional e na produção de vários musicais escritos e

⁵⁹ Sobre essa afirmação, sugiro a leitura do artigo “Gênero e escolas multisseriadas: uma revisão de literatura na plataforma CAPES”. Castro, Éden S. de, Silva, W. R. dos S. de J., & Brazão, J. P. G. (2024). **Gênero e escolas multisseriadas**: uma revisão de literatura na plataforma CAPES. *Revista Contemporânea*, 4(4), e4016. <https://doi.org/10.56083/RCV4N4-123>

⁶⁰ Muniz, Jozenita. *Entrevista* 1, 2024.

dirigidos por mim, vencendo o desafio de “despertar poeta, achar o brilho que completa o estribilho”⁶¹.

Atualmente, sou servidor público estadual, trabalhando como Coordenador Pedagógico do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Terezinha Gonçalves Novais, antigo “Colégio Estadual de Quixabeira”, no qual estudei todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Também sou servidor de carreira da Prefeitura Municipal de Quixabeira, exercendo atualmente a função de coordenador no Departamento Pedagógico do Município, mas concursado como professor da rede de ensino. Com essas funções, dedico sessenta horas semanais sem usufruir de afastamento temporário para os estudos da pós-graduação. Além disso, possuo diagnóstico de insuficiência cardíaca provocada por uma miocardite viral pós-COVID que me coloca também em momentos de crise de fibrilação atrial, quando “o coração fica aflito, bate uma, a outra faia”⁶². Sigo com esses desafios, buscando o tempo necessário para a dedicação aos estudos. Reconheço minha responsabilidade, ao mesmo tempo em que respeito minhas limitações. Sou um estudante de doutorado que enfrenta desafios particulares. Sou também amante das artes, da música, da literatura e das viagens, buscando o equilíbrio (ou não) na complexidade do existir.

Somos feitos das situações que nós mesmos produzimos ou às quais nos expomos. As pessoas e as coisas ao nosso redor também contribuem para a constituição daquilo que somos e nos tornamos, dia a dia. As nossas escolhas e a nossa relação com o tempo caracterizam o que, dentro dos limites estabelecidos por ele, fomos capazes de fazer e de ser de forma distinta de outras pessoas. Dentro desse emaranhado de relações que é a vida, a valorização das memórias e das histórias individuais e coletivas é elemento fundamental para a sensibilidade e para a humanização das pessoas. A quem importa saber sobre as trajetórias? Quem constrói a história humana? Quem a preserva? Quem a desperta? Quem a perpetua? Essas problematizações serão exploradas tecendo retalhos que comporão o mosaico desta tese, a partir das histórias de vida e trajetórias de formação de mulheres que aceitaram participar da minha pesquisa.

Digo isso para ajudar a construir minha trajetória, o que a faz ser também esse tecido de relações com essas mulheres e tantas outras pessoas. E “o que a mamãe acha do filho? A mamãe acha ele sabido demais, inteligente, educado, trabalhador, lindo”⁶³. Mas esse relato aqui não sou eu por inteiro. Ele é apenas uma versão particular daquilo que o afeto e a memória da minha mãe selecionaram para o momento da conversa com ela. Eu sou também

⁶¹ Buarque, Chico. **Que tal um samba?**

⁶² Salmaso, Mônica. **Cuitelinho.**

⁶³ Muniz, Jozenita. **Entrevista 1**, 2024.

muitos outros, tantos que não caberiam aqui. Fatos e versões, ocultas ou não selecionadas, também existem e outras pessoas, contando a minha história, fariam surgir outros “eus”. Foi por essas histórias, experiências, subjetivações e discursos que “a vida me fez assim, preso a canções, entregue a paixões que nunca tiveram fim. Vou me encontrar longe do meu lugar, eu caçador de mim”⁶⁴.

⁶⁴ Nascimento, Milton. **Caçador de mim**.

2 “PREPARE O SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR” – considerações outras sobre a pesquisa

Esta é uma pesquisa que nos leva a uma viagem por várias histórias. Não histórias como estamos acostumados/as a conhecer, que contam coisas numa sequência temporal, mas narrativas de vida que, entrelaçadas em discursos, compõem e tensionam contextos, trajetórias coletivas e cenários do ambiente rural quixabeirense, baiano, nordestino e brasileiro, e que “feito ondas não voltam mais”⁶⁵. Quer saber mais? Então “prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar”⁶⁶, junto com mulheres que ajudam a produzir a realidade em que estão inseridas e que, com seus saberes, identidades e subjetividades, produzidas por práticas discursivas, compõem a memória coletiva de um povo. São mulheres que aprenderam “a dizer não”⁶⁷ e a “ver a morte sem chorar”⁶⁸, rompendo com o que a sociedade espera que seja marcado como “lugar de mulher” e transformando suas histórias em trajetórias que precisam e merecem ser contadas, cantadas, escritas e lidas.

Mas antes de começar a contar essas histórias, preciso dizer algumas coisas. Para isso, peço licença para problematizar e contextualizar o que pretendo fazer, como pretendo dizer e sob qual contexto farei e direi as coisas que comporão esta pesquisa, pois “eu venho lá do sertão e posso não lhe agradar”⁶⁹. Primeiro, porque esta é uma pesquisa sobre Educação do Campo, mas eu não sou um homem camponês nem fui um menino da roça. A minha relação com a Educação do Campo e, por consequência, com o contexto rural, iniciou-se em 2010, quando fui convidado a coordenar, no meu município, o “Programa Escola Ativa” do MEC, sobre metodologia de ensino em escolas multisseriadas, para professoras da Educação do Campo. De lá pra cá são dezesseis anos de estudos, pesquisas, artigos escritos, minha dissertação de mestrado e agora a tese de doutorado. Nessa direção, minhas contribuições sobre essa temática de estudo vão além de uma vivência pessoal, posto que foram (e seguem sendo) construídas por uma experiência profissional e acadêmica na área.

Segundo, porque esta não é uma tese “pura” teoricamente falando, “e se você não concordar não posso me desculpar”⁷⁰. Justifico isso buscando problematizar que as correntes teóricas não surgem de forma linear e ordenada no transcorrer da história, como se, para que isso acontecesse, houvesse a necessidade de uma corrente ser “concluída” para que outra

⁶⁵ Bethânia, Maria. **Memórias do mar**.

⁶⁶ Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁶⁷ Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁶⁸ Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁶⁹ Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁷⁰ Rodrigues, Jair. **Disparada**.

pudesse surgir. Elas surgem como resultado de um processo dinâmico e contínuo de reflexão sobre fenômenos, da busca pelo entendimento de realidades e do aprofundamento em contextos históricos, culturais e sociais que provocam a produção de novas realidades e que demandam o debruçar de outros olhares sobre elas. Teorias surgem também pela análise e crítica do que já foi produzido acerca de determinado campo de estudo, imprimindo novas concepções sobre o que foi dito/escrito. Da mesma forma, o surgimento de uma nova corrente teórica não invalida o que já foi elaborado como conhecimento em correntes teóricas que apresentam discussões anteriores, pois, da mesma forma que “água do mar na beira do cais”⁷¹ que “vai e volta, volta e meia vem e vai”⁷², as contribuições epistemológicas que marcam a superação de paradigmas, suscitam reflexões pertinentes sob várias perspectivas, em um constante, necessário e cíclico percurso epistêmico-dialógico.

Meu argumento anterior é para dizer que esta pesquisa “constitui um mosaico epistêmico que vai da teoria crítica à pós-crítica”⁷³, reconhecendo as convergências e divergências teóricas, mas pretendendo problematizar e articular justamente o que for compatível com os conceitos centrais desta tese, tecendo diálogos entre a Educação do Campo e as epistemologias feministas, numa inusitada (des)combinação argumentativa que me põe num lugar teórico nada confortável. Mas eu não amo o fácil, “amo o longe e a miragem, os abismos, as torrentes, os desertos”⁷⁴; amo estar no limiar do horizonte, pensando possibilidades outras para além do lugar-comum ou daquilo que faz com que o cotidiano se torne enfadonho ou repetitivo, sempre tentando “cultivar o inconformismo”⁷⁵.

Na discussão sobre Educação do Campo que emerge das teorias críticas, compreendo-a como promotora de reflexão crítica sobre a realidade social e de transformação das condições que perpetuam opressões e desigualdades, porque são “teorias de desconfiança, questionamento e transformação”⁷⁶. Aqui, também busco dialogar com as epistemologias feministas, numa perspectiva pós-crítica, por entender que as teorias críticas “foram questionadas por ignorarem outras dimensões da desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social”⁷⁷ e que as teorias pós-críticas marcaram a “ampliação conceitual, política e epistemológica”⁷⁸ das teorias críticas, mas não o fim delas, porque, “sendo ‘pós’ ela não é, entretanto, simplesmente superação”⁷⁹. Neste sentido, “pesquisar fundamentado em tais

⁷¹ Bethânia, Maria. **Memórias do mar**.

⁷² Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁷³ Lima; Sartore; Silva, 2023, p. 8.

⁷⁴ Régio, José. **Cântico Negro**.

⁷⁵ Pucci, 2010, p. 54.

⁷⁶ Silva, 2016, p. 30.

⁷⁷ Silva, 2016, p. 91.

⁷⁸ Silva, 2016, p. 91.

⁷⁹ Pacheco, 2001, p. 54.

teorias (pós-críticas) e ocupar-se de sujeitos pedagógicos [...] implica renunciar universalismos e essencialismos nas articulações entre discurso, poder e sujeito”⁸⁰, o que reforça a necessidade de alianças entre diferentes perspectivas. Assim, considero que “a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”⁸¹.

A opção por uma linha de discussão dialogada entre os campos crítico e pós-crítico do conhecimento foi necessária porque a problematização que envolve esta investigação está centrada nos marcadores de gênero existentes na sociedade e presentes na trajetória de mulheres que possuem vivências com o contexto rural, que estudaram em escolas multisseriadas de uma pequena cidade no sertão baiano, chamada Quixabeira, e que, atentas ao seu posicionamento social, “laço firme, braço forte de um reino que não tem rei”⁸², contribuíram para a produção de suas identidades por meio de histórias de vida que, no decorrer do tempo, se transformaram em “maré de lembranças, lembranças de tantas voltas que o mundo dá”⁸³, e que atracaram no cais desta tese, porque precisam ser acessadas por todas as pessoas que se interessam por questões de gênero e de Educação do Campo.

Esse argumento ajuda a justificar por que eu, sendo homem, me senti provocado a evocar um debate que envolve feminismos no contexto rural, pois, para além da vivência tão marcante no universo feminino em que nasci e fui criado, corroboro com o pensamento de que “sem ter homens como aliados na luta, o movimento feminista não vai progredir”⁸⁴, e de que o movimento feminista precisa de “pessoas femininas e masculinas, mulheres e homens, meninas e meninos, a se aproximar do feminismo”⁸⁵. Sendo assim, sou eu, o pesquisador, atravessado por enunciados, narrativas e práticas discursivas que produzem sentidos sobre o que é “ser mulher” e sobre o lugar das mulheres no mundo. É nesse emaranhado que me coloco em movimento, em escuta e em risco, para seguir com elas, mulheres de trajetórias plurais, na travessia desta pesquisa. Não me guia a pretensão de representar suas falas, mas o desejo de tensionar discursos que as produzem e as posicionam, fazendo “ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade”⁸⁶.

Pretendo então, com esta pesquisa, provocar reflexões a partir dos seguintes questionamentos: que discursos sobre gênero são (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? Em que

⁸⁰ Maknamara, 2022, p. 2.

⁸¹ Silva, 2016, p. 147.

⁸² Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁸³ Bethânia, Maria. **Memórias do mar**.

⁸⁴ hooks, 2018, p. 27.

⁸⁵ hooks, 2018, p. 27.

⁸⁶ Evaristo, Conceição. **Vozes-mulheres**.

contextos as questões sobre gênero são narradas na formação escolar e trajetórias de vidas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? Para realizar essas reflexões, proponho, como objetivo geral, problematizar discursos acerca de gênero (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira. E como objetivos específicos: discutir as (des)articulações entre estudos feministas, de gênero e Educação do Campo; analisar os limites e as possibilidades das escolas multisseriadas na formação pessoal e profissional de mulheres, sobretudo com relação às questões feministas e de gênero; compreender a contribuição da escola multisseriada para a formação pessoal e profissional das mulheres egressas.

Nesse diálogo problematizador a que me proponho, alguns conceitos estarão em evidência porque serão fios condutores de um emaranhado de pensamentos que formarão a rede que sustenta a tese. Entre esses conceitos, estão: educação, Educação do Campo, escolas multisseriadas, gênero, feminismos, discurso, experiência e subjetivação. Para dialogar com esses conceitos, autoras e autores estarão presentes comigo, construindo um texto de múltiplas vozes e ideias, entre os/as quais: hooks (2018), Silva (2016), Arroyo (2011), Louro (2013), Caldart (2009), Butler (2018), Molina (2010), Meyer (2014), Paraíso (2014), Delory-Momberger (2011), Foucault (2006), Bauer (2008), Maknamara (2024), Souza (2019).

Em síntese, o conceito de “educação” é entendido aqui como o conjunto de processos formativos que perpassam por todas as instituições sociais e contribuem para a (trans)formação dos modos de existência e, por consequência, da sociedade, sendo também um

conjunto de processos através do qual indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura. Tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de processos de aprendizagem que hoje deriva de uma infinidade de instituições e “lugares pedagógicos” para além da família, da igreja e da escola, e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados em outras teorizações de “socialização”⁸⁷.

A discussão sobre “Educação do Campo” acontece aqui a partir do entendimento de que se trata de uma concepção de educação que envolve práticas pedagógicas e políticas educacionais direcionadas às populações rurais dos mais diversos lugares, visando atender às necessidades e especificidades das pessoas que ali e dali sobrevivem, necessitando ser construída com elas e a partir delas, contemplando a contextualização dos conhecimentos e do currículo, a valorização da cultura, de saberes e de tradições locais, baseada numa educação

⁸⁷ Meyer, 2009, p. 222.

popular, com metodologias participativas, descentralizadoras, economicamente justas e ecologicamente sustentáveis.

As “escolas multisseriadas” são abordadas nesta pesquisa a partir de sua compreensão como escolas unidocentes, presentes no espaço rural brasileiro, onde estudam alunas e alunos que vivem no entorno geográfico de baixa densidade populacional, o que as torna escolas com turmas nas quais estudam crianças de múltiplas idades e distintos anos de escolarização, sob a orientação de uma única professora, e que, por isso, necessitam de uma pedagogia específica, (re)construída para o seu modelo de organização pedagógica, que se opõe ao modelo urbano, fragmentado, biologizante e fabril.

Os “marcadores de gênero” referenciados aqui são entendidos como símbolos ou indicadores sociais que demonstram o que determinada sociedade constrói e marca como sendo considerado “de homem” ou “de mulher” com base no sexo atribuído no nascimento, o que faz perpetuar divisões, preconceitos, marginalização e exclusão, a partir de diversas concepções e ações estão ligadas aos mais variados campos do conhecimento e que “não decorre da biologia dos corpos”⁸⁸ mas “de um constructo histórico e sociocultural”⁸⁹ que tensiona o “pensamento dicotômico instruidor do sexo (em sua dimensão biológica - macho ou fêmea) como referente originário para o gênero e para a sexualidade”⁹⁰. Por sua vez, o conceito de “feminismos” dialogado nesta pesquisa diz respeito à diversidade de movimentos e compreensões teóricas e filosóficas que lutam a favor da igualdade de gênero e da eliminação das desigualdades que afetam diretamente a mulher na sociedade.

O conceito de “discurso” aqui é utilizado com reconhecimento de que ele vai além do simples uso da linguagem, mas que engloba uma prática discursiva complexa que produz e organiza o conhecimento sobre o mundo. Sendo assim, discurso é entendido como “prática articuladora de elementos por meio dos quais efeitos de poder são traduzidos em fabricações de sujeitos”⁹¹ ou seja, como algo não isolado e não individualizado, uma vez que, pelas regras e estruturas que determinam o que pode ser dito, por quem, sob quais circunstâncias e em qual contexto histórico, ele está diretamente ligado à coletividade, porque produz efeitos múltiplos na sociedade, não estando ligado somente à comunicação verbal, mas também às relações de poder e como elas performam e produzem efeitos de realidade e de sujeito. Essa dimensão discursiva se dá por meio de narrativas, entendidas aqui como elementos não lineares que possibilitam a compreensão e análise crítica, ajudando a revelar formas de dominação,

⁸⁸ Dornelles, Meyer, Souza, 2021, p. 282.

⁸⁹ Dornelles, Meyer, Souza, 2021, p. 282.

⁹⁰ Dornelles, Meyer, Souza, 2021, p. 282.

⁹¹ Maknamara, 2011, p. 129.

exclusão e efeitos de poder. Utilizo o conceito de “experiência” para além de uma vivência individual ou subjetiva, entendendo-a como atravessada por formações discursivas que ultrapassam o natural e são moldadas por contextos sociais. Por fim, o conceito de “subjetivação” é utilizado como elemento fundamental para compreender como indivíduos são constituídos como sujeitos dentro de formações discursivas e de práticas de poder específicas.

Para tecer os diálogos necessários à argumentação desses conceitos e à problematização que deles decorre, bem como para embelezar, fundamentar e sustentar as narrativas aqui presentes e contar as histórias evidenciadas nos relatos (auto)biográficos das mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira, preciso adentrar, ainda que brevemente, na teoria da linguagem para falar sobre “a morte do autor” e justificar a assunção desta escrita de múltiplas vozes. Optei por escrever, utilizando, de maneira fluida no texto, trechos de citações bibliográficas, músicas e poesias, sem citar diretamente o/a autor/autora para contrapor uma linha ideológica positivista e capitalista de escrita, através da qual é necessário “conceder maior importância à pessoa, o autor”⁹², ou seja, nela a “explicação de uma obra é sempre procurada do lado de quem a produziu”⁹³. No entanto, há quem pense contra esse “império do autor”, afirmando que a linguagem não é propriedade dele. Não é o autor quem fala, mas a própria linguagem. Sendo assim, numa visão da linguagem conhecida como “surrealista”, ela deixa de ser propriedade da pessoa que a escreve e então “performa”⁹⁴, dessacralizando e “suprimindo o autor em proveito da escrita”⁹⁵, “como quem perde o prumo, desatina”⁹⁶. Neste sentido, a linguagem enunciada torna-se “um processo vazio que funciona na perfeição”⁹⁷, personificando-se num sujeito, que, fora de quem o escreveu, ganha sentido para além daquele que escreve, ou seja, para quem lê, porque

escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.⁹⁸

Sendo assim, o texto ganha o caráter performativo de sujeito para além do ato pelo qual foi proferido, libertando-se de “um sentido único, de certo modo teológico (que seria a

⁹² Barthes, 2004, p. 1.

⁹³ Barthes, 2004, p. 1.

⁹⁴ Barthes, 2004, p. 1.

⁹⁵ Barthes, 2004, p. 2.

⁹⁶ Bethânia, Maria. **Na primeira manhã.**

⁹⁷ Barthes, 2004, p.3.

⁹⁸ Larrosa; Kohan, 2002, p. 5.

mensagem do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas”⁹⁹.

Este campo de disputa sobre o sentido dos textos na literatura é fortemente influenciado pelo pós-estruturalismo, que, abala as certezas também da arte, da filosofia, das “críticas culturais, história e sociologia”¹⁰⁰, adotando “posições marginais”¹⁰¹ e tomando uma “estrutura atual”¹⁰² para “desconstruí-la, transformá-la”¹⁰³, o que implica a invalidação de “pressuposições sobre pureza (em moral) sobre essências (em termos de raça, gênero [...]), sobre valores (em artes e política), sobre verdade (em direito e filosofia)”¹⁰⁴.

Pensando o texto na visão pós-estruturalista como o “que se afoga no copo, renasce na alma, desponta no olhar”¹⁰⁵, trago um modo “contra-ideológico, propriamente revolucionário”¹⁰⁶ de escrever, que é “recusar” ou “parar o sentido”¹⁰⁷ original dos textos lidos, para trazer os sentidos que a mim forem despertados ao lê-los, reconhecendo que, tendo os/as autores/autoras desses textos “morrido” ao escrevê-los, eles (os textos) passam a performar para mim sentimentos, sensações, compreensões, provocações, inquietações, alucinações e elucidações que estão evidenciadas nesta tese do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Isto acontecerá sem a preocupação de exatamente “decifrar” os textos como quem busca encontrar o/a autor/autora e não a linguagem, mas, entendendo que um texto não é feito de uma linha de palavras com sentido único, “mas um espaço de dimensões múltiplas onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original”¹⁰⁸.

Tendo passeado pela teoria da linguagem para explicar minha escrita, justifico, então, o uso não só de textos científicos e acadêmicos, mas também de poesias e trechos de músicas, costurados pela minha própria escrita e dando fluidez a ela¹⁰⁹, tentando “buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações”¹¹⁰. Nesta tese, eu, no entrelaçamento de identidades múltiplas e de subjetividades construídas historicamente, sou o autor-pesquisador-artista-bricolador que fala/escreve atravessado pelas vozes das mulheres que me formaram, como apresentei no memorial, e também das mulheres que aceitaram participar comigo desta pesquisa e que serão apresentadas adiante. Comigo/conosco, trago a

⁹⁹ Barthes, 2004, p.3.

¹⁰⁰ Williams, 2013, p. 13.

¹⁰¹ Williams, 2013, p. 13.

¹⁰² Williams, 2013, p. 17.

¹⁰³ Williams, 2013, p. 17.

¹⁰⁴ Williams, 2013, p. 13.

¹⁰⁵ Bethânia, Maria. **Bar da noite**.

¹⁰⁶ Barthes, 2004, p. 4.

¹⁰⁷ Barthes, 2004, p. 4.

¹⁰⁸ Barthes, 2004, p. 4.

¹⁰⁹ Para dar ideia de fluidez no texto, optei por não utilizar os colchetes nas supressões realizadas no início das citações. Utilizo-os apenas em alguns casos quando as supressões ocorrem no meio e não no início das citações.

¹¹⁰ Meyer; Paraíso, 2014, p. 37.

arte representada pelos trechos de músicas e poesias, entendendo que “a arte existe porque a vida não basta”¹¹¹ e é ela quem pode, como candeeiros acesos por dentro, traduzir pensamentos e sensações de maneira a tocar o espírito no mais profundo da intimidade do ser, possibilitando maneiras outras de compreender e problematizar os fenômenos e a vida, e não apenas por meio da ciência, de comprovações e de fatos. Entretanto, trago também as citações teóricas, não com a ideia de verdade, pois “não existe a ‘verdade’, mas, sim, ‘regimes de verdade’”¹¹², ou uma “luta para construir as próprias versões de verdade”¹¹³. Dessa forma, poderia, então, dizer que esta tese é também uma maneira de celebrar todas as possibilidades de escrita e de interpretação da vida existentes nas mais diversas “ciências”, porque todas elas são femininas, e que “a poesia e as rimas querem seu colo de madona”¹¹⁴.

Essa forma de escrita se constrói a partir da compreensão de que não são apenas os/as cientistas, teóricos/as e pesquisadores/as que possuem contribuições a dar à minha pesquisa. Não são eles/as os/as únicos/as capazes de enxergar e compreender vivências. Pouco ou nunca usados/as nos textos acadêmicos (quando muito, subutilizados/as, isolados/as em epígrafes) são os/as poetas e compositores/as, que possuem sensibilidade e uma maneira íntima e profunda de descrever as coisas do mundo, que conseguem “misturar meia noite meio dia”¹¹⁵, que não podem “fazer mal nenhum, nem a mim, nem a ninguém, nem a nada”¹¹⁶ e que, quando surgem no ofício, cantando/compondo, gloriosos/as, “barcos sobre os mares”¹¹⁷, soam como “uma vitoriosa forma de ser e viver”¹¹⁸, pois “escrever um texto acadêmico guarda, portanto, possibilidade de ampliação de possíveis e de produção e disponibilização de beleza no mundo”¹¹⁹. Ademais,

buscar um estilo próprio de escrita pós-crítica em educação não é uma mera questão estética nem depende somente de uma vontade particular: trata-se de decidir fazer o escrito reverberar o fluxo da vida porquanto qualquer modo de escrita articula-se às escolhas teórico-políticas de quem escreve.¹²⁰

Escolhi escrever assim, inspirado no show “Bethânia e as Palavras” (que pude assistir na cidade de Olinda-PE, em novembro de 2012, na Feira Literária de Pernambuco [FLIPORTO], e que veio a se tornar o “Caderno de Poesias de Maria Bethânia”), no qual a

¹¹¹ Gullar, Ferreira.

¹¹² Meyer; Paraíso, 2014, p. 29.

¹¹³ Meyer; Paraíso, 2014, p. 29.

¹¹⁴ Soares, Elza. **Deus há de ser.**

¹¹⁵ Bethânia, Maria. **Estado de poesia.**

¹¹⁶ Bethânia, Maria. **A voz de uma pessoa vitoriosa.**

¹¹⁷ Bethânia, Maria. **A voz de uma pessoa vitoriosa.**

¹¹⁸ Bethânia, Maria. **A voz de uma pessoa vitoriosa.**

¹¹⁹ Maknamara, 2021, p. 203.

¹²⁰ Maknamara; Paraíso, 2019, pp. 49-50.

cantora Maria Bethânia realiza bricolagem entre música e poesia, intercalando trechos de uma e de outra, inseridos de forma intencional, sem a preocupação com o sentido original desses trechos, mas com a intenção de atribuir novo significado à narrativa recitada/cantada no espetáculo. Ela também utiliza a estratégia de romper o paradigma do que ainda se entende como “alta cultura” e “baixa cultura”, misturando o erudito com o popular. Essa escolha não se dá apenas por afinidade estética, mas por coerência com a perspectiva teórico-epistemológica adotada nesta pesquisa. Essa técnica utilizada por ela, que dialoga com a teoria da “morte do autor”, tem origem no Brasil no período da ditadura militar, na segunda metade da década de 1960, quando os espetáculos “Textos Colagens” ou “Fragmentos” (modalidades de escrita) comentavam “o contexto político do país através de uma escrita versátil que usava das possibilidades de embricamento entre formas literárias distintas – canções, poemas, ensaios, contos, crônicas, depoimentos – ”¹²¹ ligadas “entre si por analogia e contraste a partir de um tema geral”¹²².

Inspirada nessas modalidades de escrita, Maria Bethânia, “a tigresa de unhas negras [...] que gostava de política em mil novecentos e sessenta e seis”¹²³, então demonstrou o “movimento de trânsito”¹²⁴ entre elas, “sem qualquer necessidade de explicá-las de maneira mais ou menos sistemática”¹²⁵ ao “reordenar esses enunciados em novas relações e integrá-los em um novo texto, inteiriço, dotado de significação própria e reinventado em seu entendimento”¹²⁶.

Este texto, então, artefato de uma bricolagem artístico-teórica, desdobra-se numa linha de argumentação que se propõe a levar o/a leitor/a, a partir de agora e até o final, a enredar-se comigo num aprofundamento cíclico-dialógico que é a sequência temática escolhida para a ordem dos capítulos que se seguem. O primeiro desses capítulos acinzentava o céu do interior do Brasil ao convidar o/a leitor/a a pensar numa lógica inversa ao lugar-comum, tecendo considerações e aproximações dialógicas entre dois campos epistemológicos que possuem distinções conceituais, mas que convergem em muitos aspectos: as epistemologias que fundamentam a Educação do Campo e as teorias feministas. Nesse capítulo, também estão descritos os “marcadores de gênero” na Educação do Campo, discutindo de que maneira o que se constituiu conceitualmente e socialmente do que seria considerado como “coisa de mulher” é desconstruído, ou, pelo menos, enfrentado, por meio da atuação feminina na

¹²¹ Starling, 2015, p. 17.

¹²² Starling, 2015, p. 17.

¹²³ Bethânia, Maria. **Tigresa**.

¹²⁴ Starling, 2015, p. 17.

¹²⁵ Starling, 2015, p. 17.

¹²⁶ Starling, 2015, p. 17.

própria sociedade nos aspectos filosófico, sociológico, antropológico, pedagógico, político e cultural, dentro e fora dos movimentos sociais que lutam por uma Educação do Campo.

Após essa argumentação, que buscou evidenciar convergências entre duas linhas epistemológicas distintas, oriundas de campos teóricos diferentes, o segundo capítulo discute os fundamentos conceituais de uma escola considerada por muitas pessoas como passível de extinção, dada a sua organização pedagógica, que agrega numa mesma sala de aula alunos/as em diferentes idades e anos de escolarização e que, por estarem localizadas em espaços rurais de cidades do interior do Brasil, são vistas com preconceito. Esse preconceito envolve não só a forma de organização pedagógica das escolas multisseriadas, mas também os espaços físicos, vistos como isolados e, por serem destinados às populações rurais, frequentemente considerados como não necessitando de atendimento educacional de qualidade. Por esse motivo, essas escolas acabam sendo destinadas ao trabalho docente feminino, a partir de uma visão reducionista e também preconceituosa acerca da mulher, essa “gente que vai em frente sem nem ter com quem contar”¹²⁷, como se a ela coubesse não o conhecimento acadêmico, mas o cuidado e o afeto dedicados à imagem bucólica de uma escola centrada no acolhimento, mas não necessariamente nas aprendizagens complexas. Sendo assim, argumento também nesse capítulo que, para além de apenas um lugar docente para mulheres, essas escolas se configuram como espaços com potencial pedagógico para dialogar com currículos feministas. Nesse sentido, são analisadas como possibilidades curriculares capazes de superar pedagogias essencialistas baseadas na racionalidade científica e em determinismos biológicos, bem como de se articular com aproximações conceituais, teóricas e metodológicas dos currículos feministas.

No terceiro capítulo, piso no chão fértil de uma cidade do interior da Bahia, chamada Quixabeira, para contextualizar as escolas multisseriadas onde estudaram as quatro mulheres que fazem parte desta pesquisa, ajudando a construir o texto com suas narrativas (auto)biográficas. Para isso, mergulhei em estudos documentais da história da educação de Quixabeira e em dados sobre gênero no território estadual e local, problematizando a cidade não somente como um campo geográfico, mas sobretudo como um lugar de disputas. Também conversei informalmente com pessoas que ajudaram a construir a história municipal. Passei por seus “riachos, lagoas e baixios”¹²⁸ para visitar, visualizar e fotografar cada uma das escolas multisseriadas que ainda resistem ao movimento de extinção em massa desse modelo de escola, e também conheci os lugares onde existiram outras escolas que foram extintas e

¹²⁷ Bethânia, Maria. **Gente humilde.**

¹²⁸ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira.**

demolidas. Com essas informações, apresento dados do contexto das escolas multisseriadas em nível local e nacional, fundamentando o texto de maneira a levar o/a leitor/a a experimentar cada canto de Quixabeira por entre suas estradas vicinais, sentindo o cheiro do mato e contemplando a beleza dos pores do sol dessa “terra amada”¹²⁹.

O quarto capítulo leva o/a leitor/a a passear num barco em movimento que navega na história da investigação acadêmica, desde a racionalidade científica até as metodologias pós-críticas. Nesse trajeto, apresento as transformações do pensamento em ciência e em pesquisa, bem como as modificações na compreensão do papel do/a pesquisador/a e nas possibilidades de utilização da sensibilidade humana, das experiências formadoras e do envolvimento do/a pesquisador/a com o campo de problematização, desconstruindo a ideia de distanciamento entre pesquisador/a e os/as participantes da pesquisa e desestruturando paradigmas que marcavam distinções evidentes entre elementos fundamentais das investigações. Além disso, dialogo com a possibilidade de realização de uma pesquisa utilizando o caminho metodológico das narrativas (auto)biográficas, porque elas, “enquanto descrevem sujeitos em suas vidas e formação, terminam por produzi-los”¹³⁰. Essas produções serão construídas com o auxílio de entrevistas narrativas, utilizadas aqui como escolha investigativa, porque por meio delas é possível acessar “acervos de verdades sobre as coisas e pessoas do mundo”¹³¹, e com o apoio da análise foucaultiana do discurso como forma de problematização desses enunciados.

No quinto capítulo, apresento as vozes de quatro mulheres vindas do sertão quixabeirense que, com suas potências e contradições, (des)organizam normas estabelecidas e esperadas sobre “ser mulher”. Nele, situo o/a leitor/a com uma breve apresentação de cada uma delas em suas histórias e contextos. Abro espaço para evidenciar quem são essas mulheres: como foram suas infâncias, suas relações com a escola e a família, bem como com a religiosidade, o trabalho, a política e a comunidade, com a intenção de provocar uma aproximação do/a leitor/a com as participantes da pesquisa, valorizando seus modos de articular a própria história por meio de memórias e também como forma de preparação para a análise do discurso, a partir da seleção de unidades analíticas para os enunciados problematizados. No sexto capítulo, realizo a análise foucaultiana do discurso das quatro mulheres participantes da pesquisa, organizando-a em três unidades analíticas que atravessam enunciados relacionados a processos de subjetivação, religiosidade, política, currículo, escolas multisseriadas, gênero e feminismos. Nesse capítulo, analiso as formas como essas mulheres

¹²⁹ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira**.

¹³⁰ Maknamara, 2024, p. 3.

¹³¹ Maknamara, 2024, p. 3.

constroem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo ao produzir atos de resistência, deslocamentos e intervenções, a partir de reinvenções de experiências situadas no sertão.

3 “MAS O LINDO PRA MIM É CÉU CINZENTO” – a Educação do Campo e suas aproximações com as epistemologias feministas

Cresci vendo na TV os jornais anunciarem a previsão do tempo. Era um momento aguardado por mim, ver aquelas mulheres, diante de mapas imensos, apontarem para os lugares do Brasil e indicarem as condições meteorológicas das regiões. “Tempo bom, tempo ruim”¹³², diziam sempre que mostravam, nessa ordem, os lugares onde não iria chover e os lugares onde a chuva era dada como certa. Mas uma coisa me incomodava, e eu não sabia o quê, como quem, no íntimo, perguntava: “que parte de mim, que eu desconheço, é que me guia?”¹³³. O porquê dessa pergunta eu só saberia bem depois.

Morar no Sertão Nordestino tem certos significados invertidos. Muitas coisas só fazem sentido pra nós mesmos, e o clima é uma delas. Enquanto o jornal, a partir de uma visão do Sul, anunciava a chuva como tragédia, porque “sol vermelho é bonito de se ver”¹³⁴, aqui, na terra seca, o exagero do sol é castigo. Enquanto, pra eles, “céu de azul bem limpinho é natureza em visão que tem muito de prazer”, no Sertão, a alegria vem no que a TV anuncia como “tempo ruim”: nas “nuvens de chumbo”¹³⁵, nas “chuvas de junho”¹³⁶, esperadas por tanto tempo, porque “o sertão é uma espera enorme”¹³⁷. Tempo ruim pra quem, se “o lindo pra mim é céu cinzento”¹³⁸? Quem de nós não acharia bom o “clarão entoando seu refrão, [...] trazendo alento da chegada das chuvas no sertão”¹³⁹? Como bem cantou o grande poeta do Sertão, festa é “ver a terra rachada amolecendo, a terra, antes pobre, enriquecendo, o milho pro céu apontando, o feijão pelo chão enramando”¹⁴⁰, que só vem através do céu cinzento.

Sempre fui guiado pelo prazer de ver os dias de chuva, de poder ir para a roça tomar banho nas aguadas cheias, ou até mesmo nas poças de água que se formavam na estrada. E foi, já adulto, pedagogo e coordenando a Educação do Campo em meu município, que passei a entender algumas coisas relacionadas àquela pergunta. Só depois de grande, percebi que o sertanejo é guiado por uma lógica inversa em vários sentidos.

A Educação do Campo, enquanto concepção de educação, movimento de lutas e política pública, é fundamentada também numa lógica inversa. Há uma reflexão sobre isso quando se problematiza a necessidade de uma Educação do Campo construída a partir dos

¹³² Bethânia, Maria. **Iansã**.

¹³³ Pessoa, Fernando. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTQzMzky/>

¹³⁴ Bethânia, Maria. **Festa**.

¹³⁵ Bethânia, Maria. **Iansã**.

¹³⁶ Bethânia, Maria. **Iansã**.

¹³⁷ Bethânia, Maria. **Meu divino São José**.

¹³⁸ Bethânia, Maria. **Festa**.

¹³⁹ Bethânia, Maria. **Festa**.

¹⁴⁰ Bethânia, Maria. **Festa**.

sujeitos que dela fazem parte, e não como a mera repetição de uma educação que serve à lógica urbana de dominação: “a escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?”¹⁴¹ Essa reflexão questiona desde as bases legais da Educação do Campo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEB) (Lei nº 9.394/96), até as práticas pedagógicas pensadas e articuladas em cada escola do campo, em todos os cantos do Brasil, chegando, por fim, aos seus fundamentos epistemológicos.

Na crítica à legislação, a discussão sobre a Educação do Campo parte do texto do artigo 28, que diz que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”¹⁴². Porém, a crítica se faz necessária aos termos “adaptação” e “adequação”, porque remetem à educação urbana como referência, mantendo no centro do debate pedagógico a lógica “das condições de exploração que nos mantém tutelados sob uma justificação ideológica que perpetua, ao nível da consciência e da ação, as formas de dominação”¹⁴³. O projeto de Educação do Campo, ou seja, as pessoas que dele fazem parte, essa “gente que sabe o caminho das águas, das terras, do céu”¹⁴⁴, não pode ocupar lugar coadjuvante, mas deve estar no cerne do processo, que precisa ser construído por eles/as, com eles/as, a partir deles/as e para eles/as.

A crítica no questionamento sobre os arremedos da Educação do Campo também atinge as práticas pedagógicas, porque estas não podem ser vistas fora de uma via ideológica que questiona o capitalismo e que educa politicamente as massas. Isso porque “o discurso político que se faz via escola”¹⁴⁵, essa urbana, regular e tradicional, “é aquele de que o conhecimento institucional e escolar é a única forma de ascensão social”¹⁴⁶, o que faz dela mesma “uma forma de exclusão e massificação”¹⁴⁷. Dessa forma, saberes, costumes, culturas, identidades, modos de existência de mulheres e homens do campo precisam ser valorizadas de maneira a fazerem parte do currículo escolar desde a sua concepção, e não apenas como práticas isoladas e maquiadas de valorização.¹⁴⁸ Os povos do campo não querem “ter na vida

¹⁴¹ Arroyo, 2011, p. 10.

¹⁴² Brasil, 1996.

¹⁴³ Ghedin, 2012, p. 64.

¹⁴⁴ Bethânia, Maria. **Pantanal**.

¹⁴⁵ Ghedin, 2012, p. 65.

¹⁴⁶ Ghedin, 2012, p. 65.

¹⁴⁷ Ghedin, 2012, p. 65.

¹⁴⁸ Dermeval Saviani, na discussão sobre a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), afirma que a escola e os saberes sistematizados devem ser considerados como relevantes e que é através deles que mulheres e homens do campo podem alcançar lugares que antes só seriam acessados por pessoas das classes privilegiadas. Portanto, o que pretendo ao realizar essa discussão não é desconsiderar a relevância da escola enquanto espaço formal de educação mas sim argumentar que a sistematização de conhecimentos valorizados historicamente pela humanidade só poderão fazer sentido através da apropriação deles pelas mulheres e homens do campo, de forma crítica, e que a escola seja um espaço de problematização desses conhecimentos, pois só assim poderão acessar lugares de igualdade, inclusão e justiça social.

simplesmente um lugar de mato verde pra plantar e pra colher”¹⁴⁹; mulheres e homens do campo querem e precisam ter participação efetiva na constituição de uma escola que seja do campo em todos os sentidos, invertendo as lógicas dominantes, afirmando-se como instrumento de resistência e superando sistemas de alienação, de exploração e de massificação.

A terceira via da crítica desse questionamento se coloca no plano dos fundamentos epistemológicos da Educação do Campo. O campo conceitual que fundamenta a produção do conhecimento da Educação do Campo deve ser, compreendido como politicamente situado, de modo a caminhar na direção inversa aos modos dominantes e canônicos de produção do conhecimento científico, porque o problema da escola do campo “estruturalmente, é político”¹⁵⁰ e a função dessa escola não deve ser de “massificação, mas de politização das massas”¹⁵¹. O sentido político de sua afirmação abre o caminho para a construção de uma epistemologia contra-hegemônica, por meio da qual a luta se constitui como questionadora de um Estado capitalista e de um modelo de educação universalista, sustentado sob uma lógica urbanocêntrica, fragmentadora e tradicional de educação.

A necessidade de aproximar as epistemologias feministas do que se discute em Educação do Campo se justifica pelo fato de que ambas questionam a ordem estabelecida no mundo do trabalho, na sociedade como um todo e nos campos cultural, artístico e científico. Nos parágrafos anteriores, os questionamentos apresentados foram pertinentes para compreender de que maneira a posição da Educação do Campo, no âmbito epistemológico, se configura como luta contra-hegemônica. No que diz respeito às epistemologias feministas, nesse campo das ciências, sua relevância se evidencia justamente por terem sido, durante muito tempo, colocadas à margem e, mais do que isso, submetidas a uma lógica que estabelece fronteiras entre centro e margem. Mas “a mulher dentro de cada um não quer mais silêncio, psiu!”¹⁵² As vozes femininas, consideradas “excêntricas”, por não ocuparem o centro, também foram nomeadas como “o segundo sexo”¹⁵³, posicionando o feminino com aquilo que vem depois do que foi historicamente instituído como primeiro e central: o masculino. Mas a ideia não é o “reducionismo teórico e político que apenas transforma as margens em um novo centro”¹⁵⁴, invertendo as posições, mas “aproveitar o deslocamento”¹⁵⁵ da margem para o centro como possibilidade de ruptura com a própria fronteira e com a

¹⁴⁹ Bethânia, Maria. **Casinha branca**.

¹⁵⁰ Ghedin, 2012, p. 66.

¹⁵¹ Ghedin, 2012, p. 66.

¹⁵² Soares, Elza. **Dentro de cada um**.

¹⁵³ Louro, 2013, p. 48.

¹⁵⁴ Louro, 2013, p. 48.

¹⁵⁵ Louro, 2013, p. 45.

“lógica que, a favor ou contra, continua se remetendo, sempre, à identidade central”¹⁵⁶ (masculina). Por conta disso, as provocações disruptivas e desestruturantes dos valores estabelecidos, problematizados pelas epistemologias feministas, são trazidas para essa discussão por se compreender que elas constituem uma “subversão – que resulta positiva – das oposições estabelecidas”¹⁵⁷.

As epistemologias se expressam em formas de produção do conhecimento e em modos acadêmicos de problematização do mundo, a partir dos lugares em que as teorias do conhecimento são elaboradas. Elas integram um campo filosófico que contribui para justificar a existência de determinadas formas de pensar e conceber as coisas. De certo modo, as epistemologias muitas vezes operam na desnaturalização de conhecimentos arraigados em paradigmas que já não expressam perspectivas mais atualizadas, rompendo com formas de ver o mundo frequentemente vezes marginalizadoras e excludentes, quebrando “costumes frágeis das crenças limitantes”¹⁵⁸ que estão presos “em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas e contadas só por quem vence”¹⁵⁹. Essas epistemologias de protesto podem, em determinados momentos, caminhar juntas e apresentar características que as aproximam. Quando isso ocorre, abrem-se possibilidades para a construção de pesquisas acadêmicas que articulam campos de conhecimento distintos. É nesse ponto que situo esta investigação, ao propor uma discussão sobre a Educação do Campo a partir da lógica das práticas feministas, argumentando suas aproximações epistemológicas. Essas aproximações contribuem para que, tanto a Educação do Campo quanto as epistemologias feministas caminhem em um sentido contra-hegemônico.

O primeiro ponto de aproximação entre essas duas linhas de pensamento está justamente no fato em que tanto a Educação do Campo quanto as epistemologias feministas são políticas, intencionais e interessadas. Isso se dá porque vão de encontro a procedimentos metodológicos pautados em uma atitude “desinteressada, objetiva, isenta”¹⁶⁰. Mesmo reconhecendo que “nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra”¹⁶¹, há formas de produção científica que se colocam, como é o caso das pesquisas feministas, como “assumidamente uma pesquisa interessada e comprometida”¹⁶², que “fala a partir de um dado lugar”¹⁶³. Nesse sentido, a Educação do Campo corrobora com essa

¹⁵⁶ Louro, 2013, p. 51.

¹⁵⁷ Williams, 2013, p. 17.

¹⁵⁸ Soares, Elza. **Exú nas escolas**.

¹⁵⁹ Soares, Elza. **Exú nas escolas**.

¹⁶⁰ Louro, 1997, p. 142.

¹⁶¹ Louro, 1997, p. 143.

¹⁶² Louro, 1997, p. 143.

¹⁶³ Louro, 1997, p. 143.

compreensão ao afirmar a necessidade de um posicionamento ético e político do/a pesquisador/a, uma vez que, para essa concepção de educação, o espaço da “produção acadêmica se configura como espaço de defesa de bases teóricas que garantam posicionamentos ético-políticos, mediados pela emergência de consciências capazes de gerar novas alternativas da ação social”¹⁶⁴.

Por não serem neutros ou ingênuos, esses campos epistemológicos lutam para que seus modos de produção de conhecimento não sejam inferiorizados. Isso acontece porque “uma das justificativas e um dos encaminhamentos da investigação feminista”¹⁶⁵ está no fato de que “uma ciência feminista se constitui [...] na voz das que foram silenciadas”¹⁶⁶. Foi “o discurso masculino que estabeleceu a inferioridade física e mental das mulheres”¹⁶⁷, e a cultura masculina estabelecida, que também domina o ambiente acadêmico, tenta perpetuar uma suposta superioridade intelectual, que é, no geral, masculina, branca, eurocentrada, pensada a partir de lugares de privilégio. Nessa via de raciocínio, torna-se necessário que existam movimentos que critiquem a universidade e seus modos tradicionais de produção de conhecimento, na tentativa de desconstruir para reconstruir essa “academia que era, e ainda é, local de privilégio de classe”¹⁶⁸, para “repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias”¹⁶⁹.

Em relação à Educação do Campo, a tendência à inferiorização acadêmica também se apresenta como uma realidade, uma vez que povos do campo “são tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria”¹⁷⁰ e, nesse sentido, é comum que “o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância”¹⁷¹. Embora a ignorância não seja apenas a ausência de conhecimento, podendo também ser compreendida como uma construção social e cultural que influencia a forma como o conhecimento é interpretado e transmitido¹⁷². Nessa perspectiva, a ignorância também pode ser compreendida como um mecanismo de defesa que protege indivíduos de confrontar realidades desconfortáveis ou complexas, ou seja, a ignorância “é um efeito – não a ausência – de conhecimento”¹⁷³. Sendo assim, a inferiorização dos povos do campo no acesso à educação e à produção de conhecimento impõe limites por meio de barreiras sociais que constantemente tentam cercar essa população, impedindo-a de chegar à academia. Isso ocorre porque há uma ação

¹⁶⁴ Alves; Magalhães, 2022, p. 1217.

¹⁶⁵ Louro, 1997, 143.

¹⁶⁶ Louro, 1997, 143.

¹⁶⁷ Rago, 1998, p. 28.

¹⁶⁸ hooks, 2018, p. 25.

¹⁶⁹ hooks, 2013, p. 45.

¹⁷⁰ Caldart, 2009, p. 67.

¹⁷¹ Caldart, 2009, p. 67.

¹⁷² Com base em Britzman, 1995.

¹⁷³ Britzman, 1995.

intencional para “que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola”¹⁷⁴, o que contribui para que, diante de tantas barreiras, mulheres e homens do campo não acessem níveis mais elevados de formação acadêmica. Esse acesso ao conhecimento sistematizado, em nível formal e superior, pode favorecer a ampliação da consciência das populações do campo fortalecer os movimentos de luta, contribuindo para a superação de condições de dominação, nas quais, muitas vezes, vivem e sobrevivem.

Ao lutar contra a inferiorização do conhecimento que produzem, essas epistemologias pretendem, na verdade, discutir pautas oriundas das experiências e dos interesses de sujeitos historicamente marginalizados. Ambas as áreas epistêmicas buscam possibilitar a esses sujeitos a compreensão das relações de opressão nas quais suas vidas estão imbricadas e, nesse sentido, lutam para que o conhecimento produzido alcance a todos/as aqueles/as que necessitam compreender relações cíclicas entre opressor e oprimido. No entanto, essas relações revelam como o conhecimento é socialmente construído e se perpetua por meio da interligação entre saber e poder, ao mesmo tempo em que evidenciam que os conceitos de “opressor” e “oprimido” não podem ser vistos como estáticos nas relações sociais, pois “trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais”¹⁷⁵ compreendendo, assim, a relatividade entre essas posições.

Sendo assim, tanto trabalhadoras e trabalhadores do campo quanto mulheres, de modo geral, carregam “a maior parte do peso das forças opressoras”¹⁷⁶, pois é de interesse de grupos dominantes que classes menos favorecidas se mantenham em condições também desfavoráveis no que se refere às relações de poder estabelecidas. Contribuir para que esses grupos tomem consciência da necessidade de problematizar o seu entorno deve fazer parte de um projeto de educação libertadora, crítica, problematizadora, política e interessada. É necessário, portanto, criar condições para a existência de “utopias, críticas, proposições para a construção de um outro mundo livre de opressões”¹⁷⁷, e, neste sentido, essas epistemologias, ao buscarem a elaboração de teorias e de formas de questionamento sobre as situações injustas do meio social, contribuem para que as pessoas descubram “o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas”¹⁷⁸.

¹⁷⁴ Caldart, 2009, p. 67.

¹⁷⁵ Foucault, 1979, p. 182.

¹⁷⁶ hooks, 2013, 75.

¹⁷⁷ Pedroni, 2018.

¹⁷⁸ hooks, 2020, p. 33.

As certezas existentes nesses campos epistemológicos não são inquestionáveis nem imutáveis. Por se constituírem como epistemologias comprometidas com a elaboração de um projeto contra-hegemônico, reconhecem-se como um campo em contínuo processo de construção e que. Da mesma forma que sua entrada no universo epistemológico dominante provocou desestabilizações, obrigando esses campos hegemônicos a se questionarem e se refazerem, o que também evidencia que nem estes são imutáveis e que devem estar constantemente “em busca de renovações conceituais, de temáticas, de atualização”¹⁷⁹, todos os campos de conhecimento se encontram permanente transformação. Isso ocorre porque sujeitos historicamente marginalizados, têm reivindicado, de forma crescente, espaços na produção de conhecimento, exigindo que suas formas de enxergar o mundo sejam reconhecidas como modos legítimos de sistematização do saber. Ainda assim, mesmo com o avanço desses grupos na valorização de suas teorias, não se pode reivindicar que os conhecimentos que produzem representem uma nova forma inquestionável de saber, pois “nenhum dos grupos excluídos [...] com suas propostas de epistemologias alternativas [...] pode reivindicar um lugar de hegemonia absoluta na interpretação do mundo”¹⁸⁰.

Desta maneira, o que marca esse movimento de renovação epistemológica no mundo é a descanonização e a decolonização de conhecimentos ditos universais, uma vez que sujeitos “não-universais” ou “não-dominantes” passaram também a reivindicar como seus os espaços acadêmicos formais. Seria, então, esse movimento uma nova forma de, por meio dessas epistemologias, criar “mais um conjunto de regras para controlar o pensamento?”¹⁸¹. Estaria ele tentando instaurar uma nova hegemonização dos saberes? Em contra-argumento, o que esses movimentos desejam é a valorização de “uma forma específica de produção do conhecimento”¹⁸², uma “transformação epistemológica”¹⁸³ por meio da qual seja possível validar construções discursivas de populações marginalizadas, ou seja, a construção de “uma identidade coletiva”¹⁸⁴. De que maneira isso se materializa nas epistemologias discutidas aqui? Na Educação do Campo, isso ocorre quando “sujeitos do campo se juntam para lutar por uma educação do campo”¹⁸⁵, em um projeto intencional de educação forjado a partir de epistemologias que possibilitem “a luta permanente para a construção de nova materialidade social em que a exploração dos trabalhadores inexistente”¹⁸⁶, para que deixem de “baixar a

¹⁷⁹ Rago, 1998, p. 30.

¹⁸⁰ Rago, 1998, p. 31.

¹⁸¹ Rago, 1998, p. 30.

¹⁸² Rago, 1998, p. 31.

¹⁸³ Louro, 1997, p. 148.

¹⁸⁴ Caldart, 2012, p. 23.

¹⁸⁵ Caldart, 2002, p. 26.

¹⁸⁶ Nicácio, 2022, p. 68.

cabeça e dizer sempre: muito obrigado”¹⁸⁷. Nas epistemologias feministas, esse movimento se justifica na necessidade de “uma política feminista que tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo”¹⁸⁸.

Para entender essas questões, é necessário que diferenças sejam pautadas como o marco na luta pela equidade no acesso a espaços privilegiados de produção do conhecimento, de modo que deixem de ser estereotipadas, uma vez que o reconhecimento de estereótipos nessas populações marca situações de inferiorização já discutidas aqui, bem como situações de violência e de preconceito. Qual é a relevância dessas epistemologias para desconstrução de imagens estereotipadas das populações do campo e das mulheres, e de que maneira elas podem contribuir para essa discussão? A “epistemologia feminista [...] pode contribuir para a crítica da violência de gênero, ao desvelar visões estereotipadas sobre as mulheres em distintos contextos”¹⁸⁹. Na mesma via de compreensão, a população do campo também sofre pela estereotipação histórica de sua imagem, construída a partir de um “olhar ocidental, marcado pelos estereótipos da incapacidade, da preguiça e da selvageria, jeito de ver e pensar”¹⁹⁰.

Desnaturalizar diferenças estereotipadas constitui um dos caminhos para abertura a vieses epistemológicos mais críticos e situados, construídos a partir da marcação de subjetividades historicamente produzidas por práticas discursivas e relações de poder. Essa luta se articula a outras tantas que acontecem cotidianamente e que impulsionam movimentos em busca de justiça social, incorporando também outras visões de caráter cooperativo. Esses campos do conhecimento se constituem, portanto, pela cooperação, uma vez que é por meio dela que se torna possível enfrentar opressões e marginalizações historicamente impostas. A transformação dessas condições se dá pela via da construção epistemológica, pois é a partir dela que os espaços passam a ser ocupados por pensadores/as que fazem de suas condições de exclusão a força para tensionar e reinventar o fazer científico e os espaços acadêmicos. A partir desses/as pensadores/as, emergem novas perspectivas teóricas, novas formas metodológicas de pesquisar e de escrever, bem como outras maneiras de pensar e de fazer educação.

Os processos de libertação não podem estar dissociados de lutas coletivas, que também precisam acontecer em espaços nos quais predomina a compreensão de que apenas o conhecimento canônico é o verdadeiro, uma vez que, por muitos anos, saberes excluídos do

¹⁸⁷ Rita, Maria. **Comportamento geral**.

¹⁸⁸ Butler, 2018.

¹⁸⁹ Fonseca; Padilha; Pires, 2016, p. 1224.

¹⁹⁰ Molina, 2010, p. 181.

cânone permaneceram ausentes dos lugares que se apresentam como espaços de produção e validação do conhecimento científico. Tanto a Educação do Campo quanto as epistemologias feministas compreendem que os processos de libertação se constroem pela via epistemológica, pois, para a Educação do Campo, “a base epistemológica pressupõe ir além da aquisição de informações, habilidades técnicas ou didáticas”¹⁹¹, alcançando também as subjetividades, entendidas como “o ponto de entrecruzamento de múltiplos discursos e não algo interior ao sujeito”¹⁹². Nessa direção, propõem uma educação que ultrapasse uma lógica de “transmissão” de conteúdos, frequentemente associada à meritocracia e à individualização das conquistas, em favor de uma perspectiva voltada à coletividade e à cooperação entre os povos. No campo dos feminismos, os movimentos de discussão teórica “se mostram essenciais para a construção de uma epistemologia feminista que vise à emancipação de todas as mulheres”¹⁹³, pois realizar pesquisas e fazer ciência “por estruturas conceituais diferentes das dominantes traz novas perspectivas”¹⁹⁴.

Essas constituições epistemológicas também contribuem para a compreensão do gênero como um fator relevante na construção de uma Educação do Campo que se fundamenta e se fortalece em diferentes contextos do país, a partir de práticas formativas humanas e contextualizadas. Por essa mesma via, as epistemologias feministas podem atuar como agentes de formação e de construção de uma sociedade que valoriza perspectivas científicas disruptivas, capazes de possibilitar a compreensão das coisas a partir de um olhar descentralizado, não ancorado em padrões acadêmicos normativos, mas fortalecido naquilo que, por muito tempo, não foi socialmente reconhecido como válido no campo científico.

3.1 "UMA FORÇA QUE NOS ALERTA" – marcadores de gênero na educação do campo

Todo dia, em algum lugar do interior do Brasil, uma mulher desce a ribanceira que fica atrás de sua casa para realizar as tarefas do dia. “Pra cada braço uma força”¹⁹⁵, seja para alimentar os animais, carregar a lenha ou buscar água no tanque, quando se vê “ao longe, a senhora com a lata na cabeça”¹⁹⁶, e nessa dança do trabalho diário, “o corpo é que entorta pra lata ficar reta”¹⁹⁷. Tem filho para mandar para a escola, com merenda na lancheira, banho

¹⁹¹ Silva, 2016.

¹⁹² Silva, 2016.

¹⁹³ Rossi; Tabuchi, 2023, p. 4.

¹⁹⁴ Harding, 2007, p. 165.

¹⁹⁵ Bethânia, Maria. *A força que nunca seca*.

¹⁹⁶ Bethânia, Maria. *A força que nunca seca*.

¹⁹⁷ Bethânia, Maria. *A força que nunca seca*.

tomado, mochila nas costas. Há almoço para fazer. E depois, há movimento de luta: seja na reunião da associação, na igreja ou no sindicato. No final do dia, é preciso apartar os animais, molhar a horta. Café no fogo. É a “força que nunca seca”¹⁹⁸, “força que nos alerta”¹⁹⁹, de “uma mulher que merece viver e amar como outra qualquer no planeta”²⁰⁰.

A compreensão do gênero como algo não determinado biologicamente constitui uma forma de enxergar mulheres e homens em suas atuações na sociedade. Essa compreensão se amplia quando passamos a reconhecer que, mesmo dentro de uma mesma sociedade, essas relações se aprofundam e se tornam ainda mais complexas, porque cada contexto social lida com as questões de gênero também a partir também dos grupos que o compõem. Ou seja, o que cada sociedade constrói sobre gênero depende das intersecções que atravessam a vida de mulheres e homens, considerando a pertença a outros grupos sociais, as formas como esses grupos são percebidos e tratados socialmente, bem com as maneiras pelas quais esses próprios grupos se relacionam com a sociedade, a partir de suas visões de mundo, crenças e valores. Entre esses grupos podem ser citados: grupos étnicos, raciais, religiosos, de classe social. Portanto, trata-se de uma relação complexa que torna as questões de gênero muito mais profundas do que a dimensão biológica, pois estamos falando do “caráter social do feminino e do masculino”²⁰¹, uma vez que “importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”²⁰².

Pensar sobre isso é relevante, ainda mais quando se reflete sobre o fato de que a compreensão sobre as distinções de gênero perpassa um questionamento que vai além do contexto social do “ser mulher” ou “homem” e também é marcada pelo momento histórico em que essa sociedade é vista ou analisada. Isso porque essas concepções, além de mudarem dentro das distintas sociedades, mudam conforme o tempo passa. Essas mudanças são reconstruções que muitas vezes se somam de forma positiva, outras nem tanto, à percepção que se tem sobre os papéis sociais entre homens e mulheres, e as sociedades, muitas delas, têm conseguido dar passos significativos para o reconhecimento do que esses marcadores de gênero dizem sobre as humanidades das pessoas e caminham num viés de compreensão, valorização e respeito. Outras, porém, mantêm-se fechadas para essa realidade de construção social e permanecem na tentativa da manutenção da compreensão de gênero por uma via biológica e natural.

¹⁹⁸ Bethânia, Maria. **A força que nunca seca.**

¹⁹⁹ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²⁰⁰ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²⁰¹ Louro, 1997, p. 23.

²⁰² Louro, 1997, p. 21.

As epistemologias feministas têm se mostrado relevantes para o alargamento da compreensão sobre papéis sociais ligados a questões de gênero, conforme discutimos na seção anterior, porque “o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança”²⁰³. Dessa forma, discutir questões de gênero vai além de simplesmente evidenciar distintos papéis sociais do que seria considerado ideal para mulheres e homens, mas, indo mais a fundo, implica compreender as relações de poder construídas socialmente ao longo dos anos e como essas relações de poder submetem a mulher, especificamente, a um lugar inferior ao dos homens em diversos aspectos.

Nessa perspectiva, o conceito de gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e lingüística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.²⁰⁴

E, além disso, também evidenciam que a má compreensão das distinções de gênero coloca grupos minoritários em situação de desigualdade social, fazendo com que sofram diversos tipos de violência e preconceito. Tudo isso acontece porque tanto gênero quanto sexualidade ainda são entendidos pela sociedade como algo “dado ao sujeito” no momento do nascimento, determinado a ela ou a ele pela biologia, e não como “instáveis e, portanto, passíveis de transformação”²⁰⁵, uma vez que constituem os sujeitos.

Sendo assim, é relevante discutir e entender como a sociedade evidencia o que seria considerado “de homem” ou “de mulher”, ou seja, como essas compreensões marcam os comportamentos das pessoas e influenciam diretamente o mundo do trabalho, o ambiente familiar, as questões religiosas, a convivência em sociedade e, muitas vezes, até mesmo a elaboração de leis e de políticas públicas, porque a compreensão do que seria ideal para cada gênero é “adequada às necessidades econômicas da heterossexualidade”²⁰⁶ e autoriza a perpetuação desses binarismos. Isso ocorre porque os marcadores de gênero estão, muitas vezes, ligados à construção social da imagem de homem e mulher, em que “os homens são vistos como, sobretudo, ligados às ocupações da esfera da vida econômica e política e responsáveis por elas, enquanto as mulheres seriam responsáveis pelas ocupações da esfera privada da domesticidade e reprodução”²⁰⁷.

Nos movimentos que impulsionaram o crescimento da Educação do Campo como expressão de luta por terra, por trabalho, por educação pública de qualidade para todos/as, por

²⁰³ Louro, 1997, p. 19.

²⁰⁴ Meyer, 2004, p. 15.

²⁰⁵ Louro, 1997, p. 27.

²⁰⁶ Butler, 2018, p. 196.

²⁰⁷ Okin, 2008, p. 307.

dignidade, por moradia e por reconhecimento do poder público, as mulheres tiveram participação fundamental tanto na construção de concepções que fundamentam esse movimento, de forma subjetiva, e também na compreensão objetiva e prática, na organização das lutas e no trabalho do dia-a-dia, subvertendo, muitas vezes lógicas binaristas de gênero e desempenhando funções entendidas pelos movimentos como masculinas. Isso porque a luta dos movimentos por uma Educação do Campo foi também fortemente atravessada envolvendo questões de gênero, e as mulheres tiveram, e têm, grande participação no rompimento desses padrões estereotipados e marginalizadores que tentaram fazer com que esse fosse mais um movimento referenciado por padrões masculinos.

No contexto das lutas sociais pela consolidação de uma Educação do Campo crítica, emancipatória e comprometida com as vivências das pessoas do campo, a participação ativa de mulheres tem desempenhado um papel central na construção de um projeto educativo plural e democrático. Essa atuação evidencia que marcadores de gênero atravessam as experiências formativas no campo, não apenas como temas a serem debatidos, mas como dimensões estruturantes de práticas pedagógicas, de relações sociais e de políticas públicas direcionadas a esse território. Dessa forma, torna-se possível identificar que tais marcadores se manifestam de maneira interseccional, exigindo análises que considerem perspectivas filosóficas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas, políticas e culturais. Compreender essas interfaces é fundamental para que a Educação do Campo avance na direção da equidade de gênero, valorizando os saberes locais, modos de vida camponeses e vozes de mulheres que historicamente têm resistido e produzido conhecimento no e sobre o campo.

No sentido filosófico, a Educação do Campo é uma concepção de educação pensada a partir da realidade daquelas pessoas que vivem no meio rural e dele sobrevivem, devendo idealizar um projeto de sociedade no qual o campo não seja visto como sinônimo de atraso e que intencione a emancipação, a libertação e o auxílio à formação de consciência crítica nas pessoas. No aspecto sociológico, a Educação do Campo visa à melhoria da vida das pessoas do campo no próprio campo, respeitando suas formas de vida, trabalho e relação com a natureza, como deve acontecer com os “povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, assentados, seringueiros, quebradeiras de coco-babaçu, caiçaras e, extrativistas”²⁰⁸, entre outros. No sentido antropológico, ela visa ao estudo de grupos específicos, de suas formas de convivência e de quem são as mulheres e os homens desses lugares, suas origens e características. No sentido pedagógico, propõe práticas educativas capazes de formar pessoas que questionam relações de trabalho alienadoras, ideias dicotômicas e hierarquizadoras entre

²⁰⁸ Benatti, 2018, p. 28.

campo e cidade, situações de opressão e abandono de ambientes rurais, buscando no âmago das práticas pedagógicas, romper a concepção tradicional de educação excludente e perpetuadora de desigualdades, tratando de “construir uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem menos para eles”²⁰⁹. No campo político ela é compreendida como movimento de luta em favor daqueles que necessitam da presença do Estado através de políticas públicas e projetos que garantam a sobrevivência de pessoas do campo no próprio lugar em que vivem, para “debulhar o trigo [...] decepar a cana [...] afagar a terra”²¹⁰ e pela garantia da efetivação do direito humano à educação. No âmbito cultural, a Educação do Campo propõe a valorização de posições identitárias campestinas promovendo a aceitação de si e do outro como uma comunidade que precisa valorizar e conservar seus bens culturais e sua afirmação como pessoas do campo, pois “são povos do Brasil, donos desse chão, herança cultural do nosso sangue”²¹¹.

Sendo assim, de que maneira os marcadores de gênero evidenciados na luta dos movimentos do campo foram subvertidos por mulheres que tiveram efetiva contribuição para o fortalecimento da Educação do Campo? O que é, de fato, ser mulher no campo e como a sociedade, os homens e as próprias mulheres compreendem isso? Como as mulheres têm ajudado para a reconstrução da figura feminina dentro dos movimentos? Como as mulheres têm conseguido romper com o que socialmente se espera do gênero feminino e desconstruído essas representações sociais através do trabalho no campo?

A presença de marcadores de gênero na constituição da Educação do Campo enquanto política pública, em nível macro, para a promoção do bem-estar da população do campo, começa justamente no âmbito político dos movimentos, com a reivindicação das mulheres pela terra, numa organização dentro do próprio movimento, questionando a posição do homem enquanto sujeito chefe da família e buscando para si o direito à propriedade, pois “é preciso ter gana sempre”²¹². Isso porque “desde há muito tempo as mulheres das classes trabalhadoras exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras”²¹³, mas posse da terra, como propriedade sua, e não do marido, advinda de um movimento de mulheres organizadas, tem início na década de 1980, com o fim do regime militar, o início da redemocratização do país e a “consolidação do movimento feminista e de mulheres no Brasil”²¹⁴.

²⁰⁹ Borges, 2012, p. 212.

²¹⁰ Bethânia, Maria. **Cio da terra**.

²¹¹ Bethânia, Maria. **Povos do Brasil**.

²¹² Regina, Elis. **Maria, Maria**.

²¹³ Louro, 1997, p. 17.

²¹⁴ Alvarez, 1990.

A conquista desse direito pelas mulheres está ligada à afirmação do direito à terra, ao “aumento do bem-estar de mulheres e seus filhos, bem como com sua produtividade e, portanto, com o bem-estar de sua comunidade e sociedade”²¹⁵. Além disso, o movimento de mulheres também lutava em busca do reconhecimento de si enquanto mulher trabalhadora rural, para a garantia de seus direitos e “pelo reconhecimento formal de sua condição de trabalhadora rural”²¹⁶.

No sentido filosófico do movimento, a contribuição feminina tem sido presente na mudança de concepção das mulheres do campo diante de seus processos de intelectualização, ao reconhecerem-se como parte importante nesse movimento que busca a quebra das hierarquias de gênero e promove alterações na cultura patriarcal estabelecida. As organizações de mulheres do campo lutam para que “padrões masculinos de organização do trabalho”²¹⁷ sejam rompidos e, para que isso aconteça, veem como essencial a constituição de “um espaço de formação de consciência de gênero de mulheres e homens”²¹⁸ que possa contribuir para a construção de uma Educação do Campo mais justa e respeitosa.

Esses movimentos não acontecem necessariamente nas escolas, mas também nos acampamentos, assentamentos, e nos espaços de discussão intelectual sobre a luta de trabalhadoras e trabalhadores do campo por igualdade em todos os aspectos e por dignidade, para que as marcas do patriarcado se dissolvam por meio de movimentos de conscientização, emancipação e libertação feminina, uma vez que “quem traz no corpo essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida”²¹⁹. Além disso, esses movimentos servem “como uma ferramenta para a proposição de políticas e ações estratégicas com vistas a transformação das relações e *habitus* de gênero no campo”²²⁰. Neste sentido, a participação da mulher, de forma organizada dentro dos movimentos, tem fomentado três situações distintas:

(1) a mulher deixa de atuar apenas nos limites do privado, provocando novas relações no interior da família e seu entorno; (2) a mulher passa a articular, no âmbito do movimento, lutas diferenciadas em relação aos homens; (3) aquelas mulheres, organizadas em torno de aspectos tradicionalmente femininos, passam a questionar a sua própria condição.²²¹

Outro aspecto importante, enquanto marcador de gênero na Educação do Campo, refere-se ao que ocorre no campo pedagógico, tanto em ambientes formais quanto em

²¹⁵ Deere, 2004, p. 76.

²¹⁶ Esmeraldo, 2013, p. 242.

²¹⁷ Amaral, Schwendler, Vieira, 2018, p. 260.

²¹⁸ Amaral, Schwendler, Vieira, 2018, p. 260.

²¹⁹ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²²⁰ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²²¹ Pinto, 1992.

ambientes não formais de educação. Uma vez que a própria luta social tem caráter educativo, os movimentos têm contribuído para a formação de lideranças femininas que, por sua vez, favorecem o engajamento de outras mulheres na luta e nos movimentos, por meio de ações educativas e formativas, no sentido de orientá-las a intensificarem suas lutas por direitos e pela conquista de “status social como trabalhadora rural, sua incorporação nos sindicatos, o acesso aos benefícios de seguridade social, como a aposentadoria e o salário-maternidade”²²².

Esse posicionamento feminino rompe uma linha patriarcal dentro dos movimentos e permite que mulheres se interessem pelos espaços de formação e acessem posições antes ocupadas apenas por homens, pois “é preciso ter sonho sempre”²²³. Dentro das escolas, o marcador de gênero fica evidente no rompimento de práticas pedagógicas que fortalecem as distinções dos papéis “masculino” e “feminino”, nos quais meninas e meninos são ensinadas/os a reproduzirem comportamentos a partir de lugares determinados e esperados para cada um. Esse movimento de mulheres que luta por uma pedagogia do campo busca “formas de respostas, de resistência, de transformação ou de subversão para as imposições e os investimentos disciplinares feitos sobre nosso corpo”²²⁴, desafiando a escola a “ser diferente em sua forma e conteúdo”²²⁵, ao buscar “práticas pedagógicas de intervenção no âmbito da sexualidade, corpo e gênero”²²⁶.

No campo sociológico, o meio social é visto e entendido como um ambiente marcado por segmentações que intensificam a luta de classes, pela divisão social do trabalho, pela disputa entre diferentes grupos por recursos e também pela divisão dos papéis sociais entre homem e mulher e pela hierarquização entre campo e cidade. A participação da mulher no âmbito social, na realidade do campo brasileiro, tem sido cada vez mais abrangente, conseguindo provocar mudanças significativas na forma como a realidade social é pensada e organizada, porque passam a lutar pela “redefinição de seu papel social”²²⁷, para que, a partir disso, consigam provocar as transformações necessárias na sociedade, pois sabem que “é preciso ter força, é preciso ter raça”²²⁸.

Nesse aspecto, tem-se a efetiva participação dos movimentos sociais, que possuem uma concepção problematizadora do mundo e das coisas, compreendem mulher e homem como sujeitos da história, investem na sustentabilidade, questionam o modelo de produção capitalista, participam efetivamente das construções pedagógicas e contribuem para a

²²² Schwendler, 2015, p. 93.

²²³ Regina, Elis. **Maria, Maria**.

²²⁴ Schwendler; Silva, 2021, p. 26.

²²⁵ Schwendler; Silva, 2021, p. 26.

²²⁶ Schwendler; Silva, 2021, p. 27.

²²⁷ Brasil; Campos, 2017, p. 540.

²²⁸ Regina, Elis. **Maria, Maria**.

qualificação das escolas, ajudando também a qualificar os processos pedagógicos; participam das lutas que reivindicam políticas públicas para a melhoria da realidade do campo e valorizam a cultura, os modos de ser e estar no mundo e a formação humana²²⁹. Tudo isso contribui para a transformação da sociedade, tendo a efetivação da ação das mulheres em cada um desses processos, e isso acontece há muito tempo, porque “não há uma transformação efetiva no sentido social se as mulheres não forem finalmente protagonistas desta história e ocuparem cada vez mais papéis decisórios dentro da comunidade rural”²³⁰. Isso se evidencia quando se levam em conta

as vivências das mulheres e principalmente trabalhando com assuntos que tem profunda relevância social para as mesmas [...] na medida em que essas mulheres vão entendendo o meio social no qual estão inseridas, tem a possibilidade de pensar alternativas para a transformação da realidade [...], portanto, a experiência, a luta e a história das mulheres camponesas organizadas [...] tem muito a contribuir.²³¹

No âmbito cultural, a participação de mulheres do campo tem ganhado visibilidade ao promover a luta para que crianças e jovens sejam educados/as no próprio campo, possibilitando a afirmação de modos de identificação campesinos, construídos nas relações sociais e nos cotidianos, sem a necessidade de deslocamento campo-cidade, porque a movimentação dos/das alunos/alunas envolve questões geográficas e demográficas e “quando isso é possível do ponto de vista geográfico, esbarra no não interesse das famílias das crianças, que não aceitam que elas se desloquem para comunidades distantes da sua residência”²³². Para a garantia da valorização da cultura do campo também é necessário que as formas de vida, em todos os sentidos, sejam preservadas porque a importância das mulheres do campo não se limita “à participação nas atividades agrícolas ou não agrícolas, mas está intimamente ligada aos costumes, tradições e valores”²³³. Elas contribuem para a manutenção de expressões culturais ao não ignorarem, nas pautas das reivindicações, a necessidade de espaços para o feminino, para que colaborem com “a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais dos modos de vida dos povos do campo”²³⁴.

No campo antropológico, a evidência da participação das mulheres do campo na busca pela conquista de espaços possíveis para a atuação feminina se dá enquanto lutam para que marcadores de gênero não produzam mais desigualdades entre os povos do campo,

²²⁹ Souza, 2010, pp. 144-145.

²³⁰ Moraes, 2020, p. 13.

²³¹ Oldiges; Silva, 2013, pp. 7-8.

²³² Pinho; Santos, 2004, p. 58.

²³³ Carneiro, 2001, p. 1.

²³⁴ Frigotto, 2010, p. 36.

desestruturando as relações de poder estabelecidas. Essas mudanças, provocadas pelo trabalho feminino no campo,

têm alterado significativamente o papel atribuído às mulheres e ao seu espaço profissional. A própria condição subalterna que lhes confere a sociedade patriarcal, fundada na rígida estrutura familiar burguesa, reflete-se em todas as dimensões de sua vida e se expressa na lei que lhes restringe direitos e lhes impõe deveres, moralmente definidos e discriminatórios. Por exigência do processo social, a luta organizada das mulheres vem deixando de ser restrita à chamada condição feminina para se transformar no duelo pela igualdade de gênero e de reconhecimento social, decorrentes das condições objetivas de vida, pela conquista da liberdade e da participação, enquanto mulher e enquanto sujeito de direitos²³⁵.

A participação das mulheres do campo tensiona os modos como identidades e diferenças são produzidas nas tramas do poder. Quando colocam seus corpos e vozes em movimento, rompem com a lógica escolar dominante que, historicamente, treinou meninos e meninas para ocupar lugares já pré-definidos em um mundo do trabalho que não reconhece nem suas vivências nem seus saberes, pois “as identidades são construídas através da diferença, não por fora dela”²³⁶, e é nessa fenda que essas mulheres produzem deslocamentos. Seus fazeres confrontam o projeto neoliberal que silencia e exclui e desestabilizam o currículo urbanocêntrico que ainda hoje marginaliza o trabalho manual, transformando a cidade em referência única. Ao ocuparem os espaços escolares e disputarem sentidos, evidenciam que “a identidade é formada no interior e não fora da representação”²³⁷. Nesse gesto, recusam o lugar da ausência e denunciam mecanismos que, ao não reconhecerem os modos como as subjetividades são constituídas nas práticas sociais e educativas do campo, alimentam o ciclo da evasão, da negação e da fuga. Por isso, trata-se de “romper com o consenso”²³⁸ e criar brechas onde a pedagogia possa ser território de insurgência.

Para este fim, vimos que a participação feminina é fundamental, visto que, na organização da vida no campo os coletivos de mulheres vêm atuando significativamente para que marcadores de gênero produtores de desigualdades sejam problematizados, que os papéis sociais de mulheres e homens sejam repensados e que as lógicas naturalizadas de inferiorização da mulher estejam em processo de extinção. Portanto, a luta das mulheres do campo contribui para que dois grandes movimentos se transformem. O primeiro movimento de mulheres ganha força quando mulheres do campo, enquanto população historicamente excluída do âmbito das políticas públicas e dos investimentos do estado para a melhoria das

²³⁵ Rodrigues; Santos; Soares, 2020, p. 397.

²³⁶ Woodward, 2014, p. 15.

²³⁷ Hall, 2014, p. 13.

²³⁸ Silva, 2014, p. 77.

formas de vida camponesas, se levantam e se somam à luta de outras mulheres pela conquista da efetiva demarcação de seus lugares na sociedade.

O segundo movimento, o do campo como um todo, ganha força quando mulheres se levantam e questionam um sistema patriarcal estabelecido nas relações camponesas entre trabalhadoras e trabalhadores do campo e conseguem ocupar os espaços, organizar suas lutas e ter as suas vozes ouvidas e seus anseios atendidos. Esse empoderamento feminino é responsável por “mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista, antissexista, por meio de mudanças das instituições sociais e das consciências individuais”²³⁹. Desta maneira, mulheres do campo, essa gente “que traz no corpo a marca”²⁴⁰ que “mistura a dor e a alegria”²⁴¹, essa gente que “ri quando deve chorar”²⁴² e que é a “força que nos alerta”²⁴³, seguirão provocando as tensões necessárias para a transformação de seus espaços e para sua inserção em todos os lugares, sem discriminação, sem diminuição de seu papel e sem a minimização de sua importância para a sociedade.

²³⁹ Ribeiro, 2017, p. 135.

²⁴⁰ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²⁴¹ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²⁴² Regina, Elis. **Maria, Maria.**

²⁴³ Regina, Elis. **Maria, Maria.**

4 “DESSA GENTE QUE VAI EM FRENTE SEM NEM TER COM QUEM CONTAR”

– escolas multisseriadas: lugar do feminino ou lugar para feminismos?

Passando pelas estradas vicinais de Quixabeira, em diferentes dias e horários, os cenários são os mais distintos. De dia, “é um raio de sol que meu peito vaza”²⁴⁴, “farol que desnorteia a mim”²⁴⁵, pintando o horizonte de dourado; de noite, a “lua é lamparina de prata [...], luzeiro do céu”²⁴⁶. Estradas estreitas que, na seca, levantam poeira, distorcendo a visão e deixando miragens pelo caminho, mas que, em dias de chuva, formam poças d’água que se transformam em um “espelho virado ao céu”²⁴⁷, ensinando à sertaneja e ao sertanejo que é para cima que se olha. “Por entre flores e estrelas”²⁴⁸, entrelaçam-se vidas que resistem entre belezas e tristezas, seja sob o sol do dia ou contemplando o luzeiro da noite, afetadas por essas coisas que são “acesas por dentro”²⁴⁹ ou “apagadas pelo sofrimento”²⁵⁰.

Por essas estradas, esbarramos com gentes que moram, que vão e que vêm. Mulheres e homens que lidam, dia a dia, com o desafio de conseguir chegar até a manhã seguinte para começarem novamente. Nessas idas e vindas, encontramos “casas simples com cadeiras na calçada e na fachada escrito em cima que é um lar”²⁵¹, marcando os cenários que compõem a convivência social: a comunidade, a casa, a igreja, a escola, a terra, a flor. Nesse ambiente que é todo pedagógico, a educação é o direito necessário e é na escola pequena, rodeada de plantas, que a menina e o menino do campo encontram a oportunidade de aprender a ler a palavra dentro de um mundo que já é tão sabiamente lido²⁵².

As escolas pequenas do meio rural, chamadas por muitos de “escolas isoladas”, num evidente preconceito com a população do campo, ou também conhecidas como “escolas unidocentes”, porque reúnem em uma mesma sala de aula alunos/as de várias séries²⁵³ diferentes sob o cuidado de uma única professora, são, antes de tudo, a possibilidade da democratização da educação pública do Brasil, uma vez que, por muito tempo, a população

²⁴⁴ Bethânia, Maria. **Candeeiro velho**.

²⁴⁵ Bethânia, Maria. **Kirimurê**.

²⁴⁶ Bethânia, Maria. **Candeeiro velho**.

²⁴⁷ Bethânia, Maria. **Kirimurê**.

²⁴⁸ Costa, Gal. **Lágrimas Negras**.

²⁴⁹ Costa, Gal. **Lágrimas Negras**.

²⁵⁰ Costa, Gal. **Lágrimas Negras**.

²⁵¹ Bethânia, Maria. **Gente humilde**.

²⁵² Em referência a Paulo Freire: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87.

²⁵³ A opção pela palavra “série” na minha escrita, em vez da utilização da palavra “ano”, deve-se à coerência com o termo “multisseriada”, uma vez que, mesmo com a aprovação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2016, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos e alterou a terminologia de “série” para “ano”, as escolas multisseriadas continuaram sendo denominadas pelo mesmo termo, mantendo a referência ao nível/graduação percorrido pela criança passa em cada etapa de escolarização. Cabe destacar que há, na literatura recente, o uso de termos como “multi-idades” ou “multietárias”, que buscam deslocar o sentido linguístico da organização escolar para além da referência às séries. No entanto, opto por manter o uso do termo “multisseriadas” ao longo deste trabalho, por compreender que ele carrega uma marca histórica e cultural importante na constituição dessas turmas, vinculada às formas como foram organizadas e reconhecidas no contexto da Educação do Campo.

do campo esteve à margem do acesso à escolarização. Essas escolas são também a oportunidade de universalização do ensino, evidenciando que a distância em que muitas pessoas que vivem no campo se encontram em relação aos centros urbanos inviabilizaria que todos/as tivessem acesso à escola. A manutenção desse modelo de organização escolar no espaço rural também denuncia que, sob a ótica do capital, o estabelecimento de uma escola no campo, atendendo ao modelo seriado urbano, seria de custo elevado, levando em consideração que cada série necessitaria da presença de uma professora responsável por uma pequena quantidade de alunos/as.

Existe, portanto, um processo de inferiorização da escola multisseriada por vários motivos. O principal deles se deve ao fato de que o próprio nome “multisseriada” já toma como referência um modelo hegemônico de escola, aquele forjado como “uma atividade organizada, a decorrer num local próprio, com hora marcada, com tempos distribuídos para matérias logicamente diferenciadas”²⁵⁴, e que nasceu com o propósito de atender aos interesses de uma sociedade em processo de industrialização que necessitava de mão de obra e que viu, na criação da escola, a oportunidade de oferecer uma “educação em massa”²⁵⁵ a baixo custo. Ou seja, o próprio termo “multisseriada” não representa uma turma com características pedagógicas específicas e em níveis distintos de aprendizagem, mas sugere a ideia de muitas turmas reunidas em uma única sala.

Há quem proponha a utilização do nome “escolas multi-idades”, ou “multietárias”, porque “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia construir a escola seriada no campo”²⁵⁶. Mais ainda, a própria necessidade da criação de uma escola para atender à demanda industrial já nasce em sentido intencional contrário aos processos de formação humana idealizados pela Educação do Campo e que fazem parte de sua concepção e de seus fundamentos, porque a finalidade da escola moderna, vinculada à lógica industrial, era “formar a classe trabalhadora de que a burguesia precisava”²⁵⁷.

Outra característica da escola multisseriada que reforça a imagem negativa construída sobre ela é que, pela forma de organização pedagógica, difere da escola urbana, que ainda segue um modelo de organização baseado em teorias psicológicas naturalizantes,

²⁵⁴ Sousa, 2007.

²⁵⁵ Fino, 2011, p. 47.

²⁵⁶ Arroyo, 2004, p. 83.

²⁵⁷ Arroyo, 2004, p. 7.

“maturacionistas e lineares acerca da periodização do desenvolvimento”²⁵⁸, pautando a formação das pessoas em fundamentos educacionais que acreditam que o desenvolvimento humano acontece apenas por fatores internos e lineares, portanto, biologizantes. Ou seja, acredita-se que pessoas aprendem em um mesmo ritmo, e isso justifica a organização escolar em séries, pois “dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais”²⁵⁹. Desse modo,

vê-se consagrado, também na escola moderna, o critério idade, proposto desde a Idade Média para a grupalização dos aprendizes. Entre indivíduos de iguais idades, iguais capacidades e, se assim não for, patologiza-se toda diferença capaz de produzir contradições entre ideal e real, imputando suas origens de forma unilateral ao indivíduo. Desponta, ainda que subliminarmente, a ideia segundo a qual o professor, ao ter diante de si uma classe formada por alunos com idades praticamente iguais, poderia trabalhar com todos como se fossem um só!²⁶⁰

Além de ser o lugar da iniciação escolar das crianças do campo, a escola multisseriada configura-se também como espaço para o desenvolvimento de ações que vão além das questões sistematizadas do ensino. Além de romper com a prática biologizante da divisão dos/as alunos/as por grupos de aprendizagem de acordo com a idade, a escola multisseriada também rompe com outras lógicas hegemônicas e rígidas, muitas vezes heteronormativas e de dominação. Esse rompimento se dá porque, para a sociedade brasileira, o ponto de referência da diferença, naturalizado socialmente, “é a do homem branco, cristão, classe média urbana”²⁶¹. Sendo assim, a heteronormatividade cria padrões e produz marcadores sociais que visam inibir “as relações de poder que as produziram”²⁶² e, com isso, ocultar que a naturalização de um padrão único, sob esse viés, também reproduz de desigualdades, ainda que de forma velada.

É necessário, então, problematizar e conceituar esse currículo tradicional que, por tanto tempo, se manifesta como principal referência da educação formal e que coloca em questionamento outras maneiras de educar e outras perspectivas de formação. Ele é concebido como “marcadamente organizado em torno de disciplinas acadêmicas tradicionais”²⁶³, tendo sido pensado de maneira a ser “dirigido às classes dominantes”²⁶⁴, mantendo relações de poder e controle exercidos principalmente pelo/a professor/a, que é conceitualmente

²⁵⁸ Marsiglia; Martins, 2014, p. 179.

²⁵⁹ Castro, 2020, p. 4.

²⁶⁰ Marsiglia; Martins, 2014, p. 179.

²⁶¹ Louro, 2018, p. 65.

²⁶² Louro, 2018, p. 65.

²⁶³ Silva, 2016, p. 72.

²⁶⁴ Silva, 2016, p. 72.

validado/a como quem domina conhecimentos e que, numa visão unilateral, é responsável pela “transmissão” desses conhecimentos aos/às alunos/as.

Esse currículo industrial e fabril, que fundamenta as práticas escolares tradicionais fragmentadas e disciplinarizadas, é também um currículo masculinizado que gera e reproduz estereótipos de subordinação e subalternização femininas, uma vez que direciona certas disciplinas como se possuíssem características próprias de gênero, pois “foram produzidas sob a perspectiva masculina heterossexual (e então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e dos grupos homossexuais)”²⁶⁵, ao atribuir às “ciências duras” um “caráter mais masculino enquanto as ciências humanas tinham pretensões mais femininas”²⁶⁶. Isso acontece porque

o currículo tradicional em sua concepção cultural reflete a epistemologia da lógica dominante, que determina um currículo claramente eurocêntrico, cristão, masculino, branco e heterossexual, referendado em interesses hegemônicos e dominantes que valorizam a racionalidade, a lógica, a ciência, a tecnologia e o individualismo, em detrimento das ligações pessoais, da interação, da intuição e do pensamento divergente, das artes e da estética, do comunitarismo e da cooperação²⁶⁷.

Na escola multisseriada, mesmo de forma não intencional, há a prevalência de um currículo outro, que diverge do tradicional, porque, embora carregue a palavra “série” no nome, não está subordinado à divisão fragmentadora da série ou da disciplina e “favorece a problematização e o reconhecimento de identidades sexuais e de gênero como construções sociais destoantes de representações binárias e biologicistas”²⁶⁸, o que, por sua vez, abre espaço para “pedagogias culturais que entram em cena e permitem ensaiar novas formas de educar nos campos de sexualidade e gênero”²⁶⁹. Estudos apontam o direcionamento do modelo multisseriado ao campo da inovação pedagógica, uma vez que rompe com uma lógica replicada há séculos em escolas urbanas, que é a lógica fabril da educação de massas, reprodutora de práticas acríticas de memorização e de descontextualização da formação humana e, para além disso, tensiona fronteiras curriculares, abrindo espaço para pedagogias que se constroem a partir de vivências e corpos presentes, deslocando normatividades e instaurando possibilidades de reinvenção do ato educativo.

Nesse sentido, a escola multisseriada também se aproxima de epistemologias feministas, conforme discutidas no capítulo anterior, pois tem contribuído para a formação de

²⁶⁵ Louro, 2000, p. 68.

²⁶⁶ Barbosa; Favere, 2013, p. 82.

²⁶⁷ Silva, 2016, p. 94.

²⁶⁸ Souza, 2019, p. 1137.

²⁶⁹ Santos; Souza, 2020, p. 112.

mulheres e homens que estudam em um espaço marcado por processos de constituição subjetiva forjados nas relações sociais, os quais contribuem para a produção de identidades políticas na luta por um projeto contra-hegemônico que rompe com a naturalização de diferenças estereotipadas e reconhece que as “identidades deslizam e se fazem transgressoras a partir de vivências subjetivas e socioculturais”²⁷⁰. Sendo assim, a escola multisseriada luta contra a inferiorização dos seus modos de conhecimento e por justiça social, ao garantir acesso e permanência da população do campo em uma escola que opera a partir de uma percepção do mundo social capaz de possibilitar aos indivíduos o entendimento acerca de seus modos de (r)existência e as relações de poder presentes nos diversos aspectos da vida.

Por muito tempo, a escola multisseriada foi entendida como um espaço historicamente destinado às mulheres por duas questões: primeiro, porque a figura feminina sempre foi compreendida como um ser frágil, delicado, útil ao serviço doméstico, mas não habilitada para funções complexas e pesadas; segundo, porque ser professora em escola multisseriada sempre foi associado à ideia de possuir pouca ou nenhuma formação, uma vez que essa possui uma raiz histórica que remete ao tempo em que, no Brasil colônia, “professoras leigas e ambulantes davam aulas aos filhos dos donos das terras”²⁷¹. Sendo assim, a escola multisseriada é vista como lugar de mulheres que possuem pouco domínio dos saberes acadêmicos, pois “em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler”²⁷², uma vez que

ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado.²⁷³

Em decorrência da conotação negativa atribuída à Educação do Campo, na qual a docência nessas escolas é vista como uma atividade que não exige formação ou qualquer outra atenção, uma vez que muitas dessas professoras moram no próprio campo, na comunidade ou em fazendas próximas à escola, tenha-se fundamentado a ideia de que, também por ser um papel destinado à mulher, tanto professoras quanto escolas não necessitariam de apoio do poder público para exercer suas funções. Mas a professora do

²⁷⁰ Souza, 2019, p. 1138.

²⁷¹ Anhaia; Janata, 2015, p.02.

²⁷² Arroyo; Fernandes, 2004, p. 20.

²⁷³ Almeida, 1996, p.74.

campo sempre foi “fonte de sabedoria onde tudo podia achar”²⁷⁴ e a falta de um direcionamento nacional e sistemático sobre o que poderia ser considerado como uma pedagogia para escolas multisseriadas nunca foi um empecilho para que práticas e metodologias específicas fossem elaboradas pelas próprias professoras que atuam nessas escolas, o que contribui para que elas desconstruam currículos engessados e construam currículos potentes e inspiradores.

Não houve ainda quem elaborasse ou formalizasse uma pedagogia própria para essas classes e há algo de muito positivo nessa constatação. A complexidade que envolve qualquer processo educativo, em especial aquele ocorrido em classes multisseriadas, exige que se pense a sua realidade em um tempo-espço próprios. A realidade pedagógica da classe multisseriada, fincada no desafio, nas dificuldades e na incerteza, constata que esse modelo de ensino que para muitos é ultrapassado e que deveria ser extinto é, ao contrário, elemento crucial para educar na contemporaneidade: um desafio à intelectualidade daqueles que direcionam as atividades pedagógicas.²⁷⁵

A partir dessa reflexão, é notável que cada professora, em cada escola, elabora a sua própria metodologia de ensino e, indo mais a fundo, cada escola multisseriada, pelo viés negativo do abandono, toma pra si o desafio de elaborar, informalmente e, muitas vezes, de forma ingênua²⁷⁶ e solitária, seu próprio currículo. “E aí me dá uma inveja dessa gente que vai em frente sem nem ter com quem contar”²⁷⁷, porque, muitas vezes, essa elaboração curricular acontece sem orientação pedagógica pelas secretarias municipais de educação, instâncias responsáveis pelas escolas multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, considerando que a grande maioria dessas escolas é liderada por mulheres²⁷⁸, convém problematizar que, nesse viés de elaboração curricular individualizada e situada, o que acontece, na prática, nas escolas multisseriadas no Brasil é a elaboração de currículos feministas.

A linha de discussão que pretendo desenvolver a partir daqui não se impõe como uma argumentação essencialista que afirme que as escolas multisseriadas são espaços

²⁷⁴ Bethânia, Maria. **Saudade dela**.

²⁷⁵ Castro, 2017, p. 72.

²⁷⁶ O termo “ingênua”, utilizado nesta reflexão, faz referência a Paulo Freire, quando discute o processo de passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica” na constituição de professores/as reflexivos/as. “[...] a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito” (FREIRE, 2011, p. 29).

²⁷⁷ Bethânia, Maria. **Gente humilde**.

²⁷⁸ O Ministério da Educação não divulgou, no censo escolar de 2023, dados sobre a distribuição de docentes do Ensino Fundamental por sexo, público ao qual pertencem as escolas multisseriadas. No entanto, segundo o censo escolar de 2022, o Brasil contava com 92.720 professores e 670.328 professoras no Ensino Fundamental, o que corresponde a 12,1% de homens e 87,8% de mulheres. Na Educação do Campo, a presença feminina na docência tende a ser ainda mais expressiva do que a média nacional. Em Quixabeira, por exemplo, o número de professoras na Educação do Campo, desde a emancipação do município, chega a aproximadamente 95%, conforme dados apresentados no capítulo seguinte desta tese. Dados do censo escolar disponíveis em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 14 de abril de 2024.

intencionalmente organizados e problematizados sob a perspectiva de currículos feministas. Tampouco meu diálogo pretende sugerir que as mulheres participantes desta pesquisa foram “formadas” em escolas multisseriadas marcadamente feministas. A intenção desta discussão é problematizar o currículo como um artefato cultural que pode ser adaptado, transformado, (re)criado de diferentes maneiras para atender às necessidades educacionais contemporâneas e às particularidades dos sujeitos, e que pode subverter lógicas de dominação, (re)construindo-se em favor da equidade educacional. Pretendo, então, discutir as potencialidades das professoras das escolas multisseriadas em (des)construir currículos e, nessa perspectiva, buscar aproximações dessas possibilidades de (des)construção dos currículos tradicionais seriados e a construção de currículos feministas.

A compreensão do que é currículo escolar passou por grandes transformações ao longo do tempo, desde a sua concepção inicial até os dias atuais, marcados por sua diversidade. Inicialmente, pautado em uma compreensão tradicional, o currículo era visto de forma técnica como um conjunto de conhecimentos e disciplinas através do qual estudantes deveriam trilhar seu caminho escolar, tendo a fábrica como “modelo institucional dessa concepção de currículo”²⁷⁹, em que importava apenas “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”²⁸⁰. Posteriormente, ao ser problematizado, o currículo passa a ser compreendido a partir de uma perspectiva crítica, que desloca “a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder”²⁸¹.

Por fim, consolida-se a noção de currículo com base em teorias pós-críticas, que compreendem o currículo como algo que “não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”²⁸² e que incluem em sua discussão “os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade”²⁸³. Nessa direção, destaca-se a compreensão do currículo como artefato cultural, que permite articular saberes e práticas sobre dimensões socioculturais como gênero, feminismos, identidades/diferenças, construindo experiências que surpreendem e ousam desconcertar discursos essencialistas e normativos que permeiam as escolas. Posto que, esse currículo nos instigaria a investir em problematizações e (des)construções, pluralizando as formas de educar, ensinar e aprender a partir de estratégias didático-metodológicas que (re)inventam

²⁷⁹ Silva, 2016, p. 12.

²⁸⁰ Silva, 2016, p. 12.

²⁸¹ Silva, 2016, p. 17.

²⁸² Silva, 2016, p. 148.

²⁸³ Silva, 2016, p. 149.

saberes, artefatos e pedagogias culturais²⁸⁴ como podemos vislumbrar nas escolas multisseriadas.

Podemos, então, dizer que, para falar de um currículo feminista, é preciso abordar, ao mesmo tempo, tanto o conceito de “pedagogias feministas” quanto o de “teorias feministas”, pois, embora sejam campos distintos, estabelecem aproximações em sua discussão, uma vez que “todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre currículo”²⁸⁵, e não é possível a elaboração de um currículo feminista sem pensá-lo filosoficamente e, portanto, teórica e pedagogicamente.

Para início de conversa, do ponto de vista teórico, cabe entender que aquilo que a sociedade entende como feminino ou masculino, e que é denominado “performatividade”²⁸⁶, explica seu caráter transitório e em constante processo de construção, mas que também se naturaliza através da instituição de normas de gênero. A ampliação da compreensão sobre gênero ocorre justamente com a problematização da sociedade feita pelas teorias feministas, que passam a discutir gênero a partir de “pressupostos comuns”²⁸⁷, quais sejam: a dominação masculina; a construção social dessa dominação; a necessidade de transformação dessa realidade; e a distinção entre sexo e gênero.

Indo adiante, do ponto de vista pedagógico, pensar em um currículo feminista é ampliar a discussão sobre desigualdades, uma vez que “falar de uma pedagogia feminista é falar de interseccionalidade”²⁸⁸, pois é isso que a interseccionalidade provoca. Se é uma escola feita por mulheres, então são essas mulheres, marcadas por suas possibilidades, dificuldades e pelos atravessamentos de fatores sociais, que, a partir das posições e marcadores que conformam suas experiências e modos de existência, elaboram o currículo daquela escola. Elas constroem estratégias pedagógicas e metodológicas ancoradas em suas trajetórias docentes e fundamentam seus percursos formativos na intenção de criar pedagogias que respondam às especificidades dos contextos em que estão inseridas. Por isso, os possíveis currículos feministas das escolas multisseriadas são situados, forjados nas particularidades sociais, geográficas e culturais de cada território. Afinal, ao pensar em Educação do Campo no Brasil, não é possível adotar uma perspectiva unânime e generalizante, pois “campo”, no Brasil, é território plural.

Como expressão dessa diversidade, é possível citar, dentre tantas, a escola multisseriada ribeirinha no vale do Rio São Francisco ou nas margens do Rio Amazonas; a

²⁸⁴ Maknamara, Souza, 2024.

²⁸⁵ Silva, 2016, p. 21.

²⁸⁶ Butler, 2018, p. 56.

²⁸⁷ Santos, 2012, p. 215.

²⁸⁸ Martínez, 2017, p. 85.

escola multisseriada da Mata Atlântica, no Sul da Bahia; a escola em territórios indígenas; a escola em comunidades quilombolas; a dos povos da floresta; a do Pantanal; a da Campanha Gaúcha; a do Sertão Nordestino; a do Agreste; a escola para pessoas em situação de itinerância, enfim, tantas! Todas elas carregam em si “resistências e oposições ao currículo oficial”²⁸⁹.

A despeito desse currículo oficial, que “valoriza a separação entre sujeito e conhecimento”²⁹⁰, que está “organizado [...] em torno de matérias ou disciplinas”²⁹¹ e que reflete “as experiências e os interesses masculinos”²⁹², não se trata de propor sua extinção, uma vez que qualquer currículo institucionalizado em uma escola será, por definição, oficial, mas de produzir ou reconstruir esse currículo sob outra perspectiva, que problematize práticas limitadas de abordagem e de compreensão sobre o conhecimento, processos de identificação e relações de poder. Afinal, “viver e não ter a vergonha de ser feliz”²⁹³ também é disputar quais vidas e saberes são legitimados nos currículos e quais são sistematicamente apagados. Isso porque o currículo oficial, que normatiza as práticas tradicionais da escola moderna, não foi capaz de incorporar “sequer parte dos importantes *insights* da pedagogia feminista e dos estudos de gênero”²⁹⁴.

Para conceituar, então, o que seriam esses possíveis currículos feministas, elaborados a partir da docência feminina nas escolas multisseriadas, tomo como base a consideração que, ao discutir currículos desenvolvidos sob uma perspectiva feminista, identifica-se a existência de cinco fases curriculares que atravessam esses processos de reestruturação. Na análise dessas cinco fases, observa-se uma aproximação com o movimento de concepção da Educação do Campo, que, por sua vez, auxilia na elaboração das práticas curriculares das escolas do campo no geral e, especificamente, das multisseriadas, em razão da inversão da lógica urbana seriada. Essas cinco fases são:

- 1) aquela que ilumina a história das mulheres; 2) a que as inclui como exceção, incorporando suas contribuições a partir de uma ótica eurocêntrica; 3) a que considera gênero, classe, raça e sexualidade como imprescindíveis para produzir conhecimentos; 4) a que dissolve limites entre professor(a)/estudante para criar relações não hierárquicas, pluralizando conjuntamente as fontes de conhecimento; 5) a que transforma o currículo com base no respeito à diferença e à diversidade, apropriando-se dos conhecimentos de homens e mulheres.²⁹⁵

²⁸⁹ Silva, 2016, p. 49.

²⁹⁰ Silva, 2016, p. 94.

²⁹¹ Silva, 2016, p. 44.

²⁹² Silva, 2016, p. 94.

²⁹³ Gonzaguinha, **O que é o que é.**

²⁹⁴ Silva, 2016, p. 97.

²⁹⁵ Ortega, 2018, pp. 97-98.

Essa primeira fase de elaboração curricular argumenta que as mulheres têm história e que esta, antes invisibilizada, precisa ganhar centralidade pedagógica na estruturação de uma concepção de educação que a valorize. Isso se expressa no movimento histórico e social de transição entre a ideia de “educação rural” para a consolidação do termo “Educação do Campo”, visando à ampliação da participação da diversidade no projeto aos povos do campo no Brasil, uma vez que a “educação rural” se fundamenta em uma visão liberal da educação, concebida para “uma comunidade cuja marca histórica prioriza o trabalho iminentemente masculino”²⁹⁶, enquanto a “Educação do Campo” se sustenta em vieses emancipatórios que surgem “contrapondo a educação capitalista apontando os sujeitos do campo como ‘donos’ do conhecimento e da construção de sua história”²⁹⁷.

Essa mudança conceitual advém também de uma reestruturação nos próprios movimentos sociais, por meio do fortalecimento do movimento de mulheres do campo e de trabalhadoras rurais e sem-terra, que passou a centrar-se “prioritariamente na figura feminina e na necessidade de uma diferenciação e visibilidade das mulheres e suas demandas no campo”²⁹⁸ demandando, por sua vez, movimentos de reflexão e deslocamento por parte das professoras multisseriadas de que, na escola do campo, é preciso contar a história das mulheres que lutam em prol de uma Educação do Campo e que não basta apenas “colocar no mesmo ambiente meninas e meninos”, por que isso, sem “as mesmas oportunidades, não é sinônimo de coeducação e sim uma insistência patriarcal, que favorece apenas os meninos”²⁹⁹.

A segunda fase de elaboração curricular na perspectiva feminista é aquela que inclui as mulheres na história, iniciando-se numa perspectiva eurocêntrica que aborda trajetórias individuais, valoriza suas trajetórias e as apresenta como exceção, ou seja, em pouca quantidade e com baixa representatividade. No entanto, essa inserção vai, aos poucos, ganhando um sentido relacional, articulando posições sociais e experiências situadas e sendo ampliada para o coletivo e o plural por meio da incorporação das contribuições das mulheres nas ciências, nas artes, na literatura, na filosofia, na história e na sociologia. Essa fase supera padrões de gênero “desse sujeito ‘mulher’ universal, visualizando novos sujeitos”³⁰⁰, rompendo com a ideia de identidade como essência individual e ampliando seu entendimento como processo social em disputa.

²⁹⁶ Farias; Menegat; Tedeschi, 2011, p. 616.

²⁹⁷ Gritti; Sampaio, 2021, p. 255.

²⁹⁸ Farias; Menegat; Tedeschi, 2011, p. 616.

²⁹⁹ Auad, 2018.

³⁰⁰ Santos, 2012, p. 222.

Nisso, “a esperança dança na corda bamba de sombrinha”³⁰¹, lembrando que todo movimento de inclusão é também um equilíbrio tenso entre rupturas e reconstruções. E também que o currículo pode ser essa corda, mas também o salto. É nesse salto, nesse desequilíbrio fértil, que ecoa também a memória das que vieram antes, porque “nossos passos vêm de longe”³⁰² e, sendo assim, é dessa longa caminhada coletiva que se faz a força de quem reescreve o mundo dentro da escola. Amplia-se, assim, a compreensão do individual para o coletivo, uma vez que, nos movimentos de mulheres do campo, o sentido de coletividade se fundamenta em práticas que lutam pelo bem comum. Na escola multisseriada, essa noção de coletivo é também ensinada na prática, por meio das grupalizações em sala de aula e de trabalhos de investigação que valorizam a comunidade como um grupo social fundamental para aquele povo.

Na terceira fase de reestruturação curricular, as categorias de gênero, classe, raça e sexualidade assumem centralidades fundamentais para a produção do conhecimento humano e para sua experiência. Na Educação do Campo, essas categorias têm sido inseridas de forma gradual, ainda com grandes dificuldades, a partir de possibilidades de aproximação entre as teorizações críticas e pós-críticas, pois, no debate, ainda há muito a ser feito: primeiro, na reconfiguração dos movimentos; e, segundo, de forma didática, nas próprias escolas, visando à transformação da sociedade por meio da luta antirracista e feminista, tendo em vista que

historicamente os debates no campo do feminismo e das lutas anti-racistas foram secundarizados em relação a uma noção de classe nas lutas dos movimentos sociais do campo, como se esses movimentos estivessem unidos na classe, mas os problemas como o racismo e o sexismo seriam resolvidos após a revolução.³⁰³

Dessa forma, tem-se ampliado uma noção que vai além da luta de classes, eixo central do movimento de Educação do Campo, que não pode mais ser compreendida apenas sob a perspectiva das relações econômicas e do trabalho, mas sim diante da complexidade das relações sociais contemporâneas. É nelas, com elas e a partir delas que “a busca da igualdade combinada com o respeito às diferenças culturais, de raça, de gênero”³⁰⁴ pode acontecer, devendo pautar-se “em princípios pedagógicos e filosóficos que servirão como ponto de transformação das compreensões em relação à sociedade em todos os acampamentos,

³⁰¹ Regina, Elis. **O bêbado e a equilibrista**.

³⁰² Conceição, 2008.

³⁰³ Mota; Paula, 2013.

³⁰⁴ Mota; Paula, 2013.

assentamentos, escolas e espaços de lutas, como, por exemplo, a composição da coordenação por um homem e uma mulher na representatividade”³⁰⁵, de forma interseccional.

A quarta fase da reestruturação curricular necessária às escolas multisseriadas, com base na perspectiva feminista, diz respeito ao deslocamento do entendimento das relações entre as pessoas que fazem parte dessa escola, com vistas à não hierarquização dessas relações e à democratização do acesso ao conhecimento, bem como às possibilidades de sua produção. Esse deslocamento ocorre de modo a romper a visão tradicional de ensino, que coloca professor/a e aluno/a em uma posição verticalizada. Nessa perspectiva, a Educação do Campo, por fundamentar-se nas teorias do conhecimento de Paulo Freire, já compreende a relação professor/a-aluno/a como horizontalizada, de modo que, tanto professor/a quanto aluno/a ensinam e aprendem numa relação cíclica, mútua e democrática de produção e construção de conhecimentos. Nessa compreensão, conhecimento não é visto como algo “dado”, mas, conjuntamente, buscam-se novas formas e fontes de conhecimento, e não apenas aquelas selecionadas pelo/a professor/a e apresentadas como verdade absoluta a ser “depositada”³⁰⁶ no/a aluno/a.

Na perspectiva feminista, a possibilidade de deslocamento nas relações de hierarquização da docência é também uma questão fundante e necessária, mas acontece, em parte, de forma distinta do que propõe a Educação do Campo, uma vez que currículos feministas intentam a superação de formas tradicionais de produção e construção de conhecimentos por meio de uma análise crítica das estruturas sociais e da compreensão das variadas formas de vida que, especialmente no caso das mulheres, são afetadas por diversas categorias que acentuam desigualdades. Nesse sentido, em uma sociedade diversa e multicultural, a ação docente deve evidenciar a diversidade étnica, cultural de gênero e social dos/das alunos/as. No entanto, os currículos feministas se articulam com a Educação do Campo ao apoiarem o diálogo e a colaboração entre as pessoas, aproximando-as e valorizando as experiências pessoais, ao mesmo tempo em que incentivam o engajamento comunitário e a participação em movimentos sociais em prol de causas comuns.

A quinta fase possui uma aproximação com a terceira e representa ainda um obstáculo à Educação do Campo no sentido de se aproximar de um currículo na perspectiva feminista, uma vez que ambas se alinham mais diretamente às teorias pós-críticas. Isso ocorre porque, na quinta fase, há um foco em temas voltados à diversidade e à diferença, incluindo conceitos

³⁰⁵ Mota; Paula, 2013, p. 73.

³⁰⁶ O uso do termo “depositada” neste trecho faz referência ao conceito de educação bancária desenvolvido por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, no qual o autor critica uma concepção de educação em que o conhecimento é tratado como algo a ser transferido e acumulado nos educandos, concebidos como recipientes passivos, em oposição a uma educação problematizadora, dialógica e libertadora. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

como raça, etnia, gênero, sexualidade, religião e idade, entre pessoas e entre sociedades. Sob a perspectiva da Educação do Campo, diversidade e diferença são abordados no currículo com foco em questões sociais mais gerais, como diversidade geográfica, cultural, socioeconômica e ambiental. Ambas as temáticas são relevantes e, ainda assim, há o entendimento da necessidade de ampliação das discussões sobre diversidade e diferença na Educação do Campo, uma vez que os sujeitos do campo, “os sujeitos da diversidade sexual e de gênero são minorias políticas, excluídas da sociedade, marginalizadas/os pelo sistema”³⁰⁷, demandam visibilidade e reconhecimento. Nesse sentido, uma resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)³⁰⁸ orienta que as escolas do campo devem inserir em suas escolas “propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia”³⁰⁹, embora ainda não aborde explicitamente questões de raça e de sexualidade.

Após essa reflexão, evidencia-se que o currículo, tanto na perspectiva das escolas multisseriadas quanto na perspectiva feminista, possui elementos filosóficos e pedagógicos fundantes que possibilitam a construção de uma educação voltada para as questões humanas e sociais. Entretanto, em um aprofundamento das relações existentes entre esses elementos, é possível identificar divergências em alguns aspectos entre essas duas perspectivas. Primeiro, no sentido filosófico de elaboração curricular, ambas as perspectivas teóricas propõem práticas educativas que se desdobram a partir de seus currículos, pautadas na explicitação de concepções, pois não há como existir um currículo escolar sem a definição “das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas”³¹⁰.

Segundo, tanto currículos das escolas multisseriadas quanto os currículos feministas, após a definição de suas concepções, desdobram, no sentido pedagógico, elementos que abrem caminhos para a formação humana com base em suas abordagens, entendidas como “a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo”³¹¹. Nesse sentido, não se tratam de abordagens neutras de currículo, mas de perspectivas que se propõem a transformar ou a provocar reflexões sobre a sociedade, levando

³⁰⁷ Pinheiro, 2022, p. 30.

³⁰⁸ Resolução CNE/CEB nº 1/2002, artigo 5º.

³⁰⁹ Brasil, 2002, art. 5º.

³¹⁰ Malanchen, 2014, p. 5.

³¹¹ Malanchen, 2014, p. 5.

em consideração práticas discursivas construídas a partir de um direcionamento institucional realizado pela escola, visando à formação das pessoas.

No entanto, as divergências emergem em alguns pontos das bases filosóficas das concepções ou nas abordagens pedagógicas, na medida em que tensionam a construção de um projeto de sociedade. Nas escolas multisseriadas, as concepções serão construídas a partir do entendimento de estruturas sociais e econômicas específicas, que levam em consideração as relações entre elementos conceituais como: ser humano, natureza, sociedade, conhecimento, educação, ensino, aprendizagem, escola, professor e aluno. Já nas perspectivas curriculares feministas, essas concepções são problematizadas a partir da consideração da instabilidade e da historicidade dos processos de identificação, compreendendo que os sujeitos não são dados, mas construídos nas relações sociais, discursivas e afetivas.

Todas essas problematizações sobre as escolas multisseriadas e seus currículos caminham entre aproximações e distanciamentos, entre possibilidades e desafios, e também entre situações e intenções. É possível encontrar escolas multisseriadas que entendem a lógica da seriação como única possível, assim como existem aquelas que desafiam as lógicas de compreensão dos currículos urbanos reproduzidos em contextos rurais, construindo currículos próprios, pensados e praticados de forma a tensionar a lógica pedagógica tradicional³¹². Há também escolas em que o currículo é pensado para além do tradicional, contextualizando as concepções trazidas pela Educação do Campo na perspectiva crítica, por meio da análise de questões sociais, econômicas, culturais e ambientais. Por fim, existem escolas que incorporam perspectivas pós-críticas em seus currículos, ao valorizarem as múltiplas experiências presentes nas comunidades rurais por meio das expressões da diversidade.

Seja na superação de uma visão tradicional em direção a um posicionamento crítico, seja nas aproximações e convergências entre pensamentos críticos e pós-críticos, os processos de curricularização das escolas multisseriadas, quando pensados a partir de suas especificidades, possibilitam que as experiências formativas das professoras, compreendidas como produções histórico-discursivas atravessadas por relações de saber, gênero e território, se ampliem por meio do exercício da criatividade e da “mudança de lógica e de ordem que reage à visão reducionista, que, para a escola rural, cabe o residual, o pontual, o atraso”³¹³. Perspectivar currículos feministas para escolas multisseriadas a partir da participação das professoras em seus processos de elaboração é afirmar pressupostos “que elevam a utilização

³¹² Um exemplo de prática curricular que tensiona a lógica tradicional de organização curricular pode ser encontrado na seguinte experiência de pesquisa em uma escola multisseriada: CASTRO, Éden Santos De. **A literatura de cordel como meio de alfabetização em classe multisseriada**: um estudo de caso na Escola Manoel Inácio dos Santos, Fazenda Poços, Quixabeira-BA. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46009>. Acesso em: 18/03/2026

³¹³ Santos, 2020, p. 129.

do conceito de gênero a uma categoria explicativa muito fértil para a análise dos aspectos da docência”³¹⁴ e, em um movimento cíclico e expansivo, para a análise dos aspectos pedagógicos, escolares, sociais e humanos.

Ao longo desta análise, torna-se possível afirmar que as escolas multisseriadas foram historicamente constituídas como um lugar do feminino, marcado por uma perspectiva essencialista, naturalizada e vinculada ao cuidado, o que contribuiu para sua feminização, inferiorização e desqualificação no interior das políticas educacionais e das concepções hegemônicas de escola. Esse lugar do feminino, associado à ideia de fragilidade, imprevisto e ausência de rigor pedagógico, foi utilizado como justificativa para a negligência do poder público e para a desvalorização das práticas docentes desenvolvidas nesses espaços. No entanto, é precisamente nesse cenário que emerge a possibilidade de deslocamento: ao invés de se manterem aprisionadas a esse lugar do feminino, as mulheres que atuam nas escolas multisseriadas produzem fissuras e reinscrevem esses espaços como um lugar para feminismos: um lugar político, intencionalmente construído e insurgente. Nesse movimento, aquilo que historicamente foi utilizado para inferiorizar transforma-se em potência pedagógica, evidenciando que as práticas dessas professoras não apenas resistem às lógicas dominantes, mas produzem outras formas de ensinar, aprender e existir no campo.

Indo mais além, a possibilidade de currículos feministas nas escolas multisseriadas permite a formação de alunos/as engajados/as em causas políticas e culturais que buscam a superação de formas de opressão, discriminação, marginalização e violências, e que, em suas trajetórias, marcam a formação de “sujeitos individuais e coletivos, que se constituíram historicamente, também a partir das experiências de vida e da dinâmica de luta dos movimentos sociais”³¹⁵. Possibilitar essa formação de mulheres e homens é permitir que histórias sejam construídas e partilhadas por meio de processos de investigação interessados não apenas nas experiências vividas, mas nos modos como elas são narradas, disputadas e inscritas nos discursos. Trata-se de afirmar existências que resistem, de valorizar vidas que não apenas testemunham, mas produzem saberes. E quando tudo parece se repetir, há quem sinta o tempo escorrendo feito gume. Há quem ande com os pés no presente, mas ouça o passado como um chamado e perspective o futuro como possibilidade. E é nesse compasso, meio sonho, meio estrada, que o currículo se abre ao que pulsa, mesmo que ninguém o autorize. E, no fim, quando tudo parece voltar ao mesmo, alguém pergunta diferente, alguém

³¹⁴ Vianna, 2001, p. 90.

³¹⁵ Caldart; Paludo; Dolly, 2006, p.144.

ousa ensinar com o próprio corpo, alguém aprende com o futuro. E a escola muda, mesmo sem pedir licença.

5 “CHÃO TÃO FÉRTIL QUE FAZ TUDO FLORESCER” – sobre o lugar da pesquisa, suas escolas multisseriadas e outras problematizações³¹⁶

Há lugares em que o chão fala. E Quixabeira é um desses lugares. No interior baiano, onde a paisagem ensina a resistir e a criar, a terra não se limita a produzir apenas lavouras: ela germina pensamentos, floresce gente e faz brotar esperanças múltiplas. É nesse território fértil, marcado por memórias de luta e trabalho coletivo, que se inscreve esta pesquisa, tendo como chão as escolas multisseriadas e as mulheres que, ali formadas, carregam em suas trajetórias as marcas e as potências desse modo de educar. Então, “com amor no coração, [...] cheios de felicidade, entramos na cidade amada”³¹⁷.

As escolas de Quixabeira não se moldam ao que se espera delas. Elas desafiam o que se entende por escola, reelaboram o cotidiano e reinventam o possível com precisão e sensibilidade. Ali, onde o saber circula, a experiência educativa se afirma como uma filosofia encarnada: pensamento que se constrói com os pés no chão e o olhar no horizonte, porque cada mulher que passou pelas escolas multisseriadas de Quixabeira também celebra aquilo que floresceu em meio às tensões, às ausências e às forças contraditórias que atravessam o território. Nessas trajetórias formativas, gênero opera como categoria histórica e discursiva, desestabilizando modelos universais de sujeito e propondo outras formas de pensar a experiência, saberes e as histórias de vida. Longe de ser apenas um dado biológico ou marcador identitário, gênero, aqui é entendido como princípio de análise, campo de elaboração e força produtora de diferença no processo educativo. É nesse entrelaçamento que cruza o chão, as trajetórias e formação, que elas, raízes de si, saberes de muitas, vozes insurgentes no “cio da terra, a propícia estação”³¹⁸, também produzem saberes: viram voz, viram caule, viram flor. Este capítulo é, portanto, uma travessia por esse chão fértil, não como metáfora romântica, mas como uma geografia que é real, política, pulsante e intensamente contraditória. Aqui, a escola é território de re-existência e memória das que passaram por ela, como um gesto de plantio contra o esquecimento.

Quixabeira é descrita por Dalberto Lima³¹⁹ como um lugar “cheio de glória num recanto aconchegante”³²⁰, e eu devo concordar. Está localizada geograficamente no Polígono

³¹⁶ As informações técnicas sobre o município de Quixabeira foram retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/quixabeira/panorama>

³¹⁷ Veloso, Caetano. **Os mais doces bárbaros**.

³¹⁸ Bethânia, Maria. **Cio da terra**.

³¹⁹ Dalberto Lima é Quixabeirense, poeta, cordelista, escritor, radialista, ex vice-prefeito e autor do Hino Municipal de Quixabeira. A letra do hino disponível na internet tem uma estrofe a menos. A última estrofe foi acrescentada pelo autor no ano de 2013, porém, não foi incluída nos sites de letras música, mesmo após terem sido informados sobre a mudança.

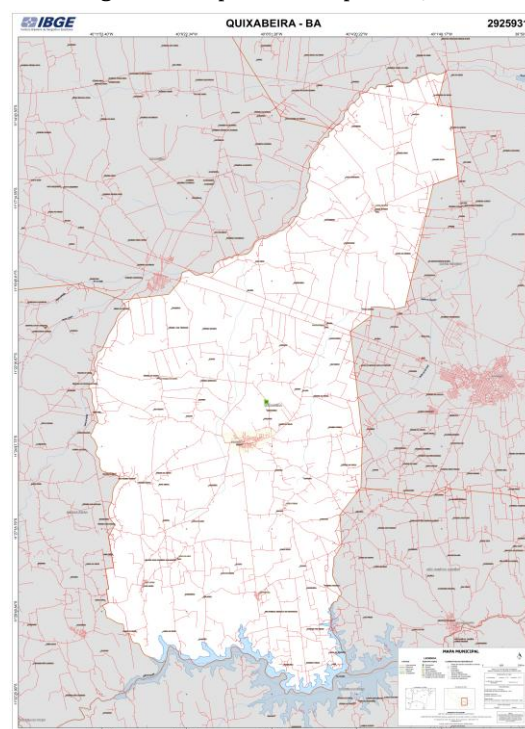
³²⁰ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira**.

das Secas, no semiárido nordestino, no Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, Centro Norte da Bahia e, daqui, enxergamos as serras da Chapada Diamantina a partir de Jacobina, um dos municípios limítrofes. As chuvas, às vezes demoram a chegar, mas, ainda assim, Quixabeira é “para mim a mais perfeita formosura”³²¹, com uma temperatura média anual de 28°C e pluviosidade entre 500 e 800mm por ano. Situada a 431 metros de altitude acima do nível do mar, daqui enxergamos o mundo: “o céu azul, a mata verde, a terra branca”³²², e sua hidrografia, composta pela quase seca barragem João Durval Carneiro e por “nossos riachos, lagoas e baixios”³²³, o Tanque do Mulungu, o Tanque do Derba, a Lagoa do Saco, o histórico açude municipal e tantas outras aguadas.

Com 368km² de área territorial, distante cerca de 300km da capital da Bahia, Salvador, e ligada a ela pela BR-324, Quixabeira tem 9.461 habitantes, segundo o censo de 2022, com densidade demográfica de 25,82 habitantes por quilômetro quadrado, “um povo tão humilde e hospitaleiro”³²⁴ que vive majoritariamente no campo. De acordo com os dados da população geral do Censo de 2010, 3.663 pessoas residiam na zona urbana e 5.891 na zona rural³²⁵. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,578, colocando Quixabeira na 258ª posição entre os 417 municípios da Bahia e na 4.670ª posição entre os 5.565 municípios do Brasil.

Quixabeira foi fundada num terreno onde havia uma lagoa rodeada por várias árvores frondosas, de copa verde e folhagem fechada, conhecida cientificamente por *Sideroxylon obtusifolium*³²⁶ e também popularmente chamada de quixabeira. Seu fruto, a quixaba, tem a casca preta e viscosa e, por dentro, um líquido branco e doce que envolve uma semente. A Lagoa Quixabeira, conhecida assim por conta da quantidade de quixabeiras ao redor, servia de lazer para os moradores da região, que usavam

Figura 1 - Mapa do município de Quixabeira



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

³²¹ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira.**

³²² Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira.**

³²³ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira.**

³²⁴ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira.**

³²⁵ Esses dados da população da zona urbana e rural são do censo de 2010 quando o município tinha 9.554 habitantes porque o censo de 2022 não divulgou essas informações.

³²⁶ Nome científico da árvore Quixabeira retirado do site da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Disponível em: [https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1074013/sideroxylon-obtusifolium-humb-ex-roem--schult-td-penn-quixabeira-:-:text=Resumo%3A%20A%20quixabeira%20\(Aideroxylon%20obtusifolium,T.D.%20Penn.\)](https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1074013/sideroxylon-obtusifolium-humb-ex-roem--schult-td-penn-quixabeira-:-:text=Resumo%3A%20A%20quixabeira%20(Aideroxylon%20obtusifolium,T.D.%20Penn.)) Acesso em: 31 de março de 2024.

suas águas pra banho recreativo, mas também como fonte de sustento, pois abastecia as casas que existiam em seu entorno. Ao lado da lagoa passava uma estrada vicinal muito movimentada, que fazia ligação com alguns municípios vizinhos e que também dava acesso ao sul da Bahia e ao Recôncavo, por onde transitavam comerciantes, pedestres, boiadeiros, tropeiros e transportes vindos de vários lugares.

Figura 2 - Martinho Pereira Lima, fundador de Quixabeira.



Fonte: Arquivo particular da família

Na década de 1940, o dono das terras onde ficava a Lagoa Quixabeira, José Sousa Novais, conhecido como Zé de Belau, após construir uma casa e denominar o terreno como Fazenda Quixabeira, opôs-se à ideia de seu genro, Martinho Pereira Lima, de transformar a fazenda em um povoado. Após um desentendimento entre os dois, Martinho juntou-se aos demais moradores da região para realizar a limpeza do terreno com o objetivo de construir uma praça. Diante disso, Zé de Belau foi embora da fazenda e nunca mais voltou. Martinho e os demais moradores limparam o terreno, construíram uma praça e, no dia 21 de abril de 1943, fundaram o povoado. No dia 25 de abril daquele mesmo ano, um domingo de Páscoa, realizaram, na praça, a primeira feira livre embaixo de um umbuzeiro³²⁷ onde hoje se localiza a conhecida “Praça do Coreto”, assim denominada em razão do monumento que se tornou o mais famoso da cidade.

No ano de 1978, o povoado de Quixabeira passa a ser distrito através de um projeto idealizado pelo então vereador quixabeirense Raulindo Rios e aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores de Serrolândia, município ao qual o povoado pertencia. Em 1988, o mesmo vereador apresenta à Câmara um projeto de lei com a demarcação de Quixabeira, solicitando seu desmembramento de Serrolândia para que fosse emancipada. O projeto foi aprovado e, no dia 13 de junho de 1989, o Diário Oficial do Estado da Bahia publicava o desmembramento de Serrolândia e a emancipação de Quixabeira, por meio da Lei nº 5.019/89.

No começo do povoado, não havia escola, e as famílias se juntavam para pagar professoras particulares para que seus/as filhos/as aprendessem a ler, escrever e fazer contas.

Na década de 1940, o dono das terras onde ficava a Lagoa Quixabeira, José Sousa Novais, conhecido como Zé de Belau, após construir uma casa e denominar o terreno como Fazenda Quixabeira, opôs-se à ideia de seu genro, Martinho Pereira Lima, de transformar a fazenda em um povoado. Após um desentendimento entre os dois, Martinho juntou-se aos demais moradores da região para realizar a limpeza do terreno com o objetivo de construir uma praça. Diante disso, Zé de

Belau foi embora da fazenda e nunca mais voltou. Martinho e

os demais moradores limparam o terreno, construíram uma praça e, no dia 21 de abril de 1943, fundaram o povoado. No dia 25 de abril daquele mesmo ano, um domingo de Páscoa, realizaram, na praça, a primeira feira livre embaixo de um umbuzeiro³²⁷ onde hoje se localiza a conhecida “Praça do Coreto”, assim denominada em razão do monumento que se tornou o mais famoso da cidade.



Fonte: Arquivo particular de Roberta Reis

Figura 3 - Coreto municipal

³²⁷ *Spondias tuberosa*, conhecida como umbuzeiro, é uma árvore frutífera originária dos chapadões semiáridos do Nordeste brasileiro. Fonte: EMBRAPA. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1010258/propagacao-e-plantio-do-umbuzeiro-spondias-tuberosaarr-cam-para-a-agricultura-familiar-do-semiarido-baiano> - ht Acesso em: 31 de março de 2024.

No ano de 1949, Aurides Ferreira começou oficialmente a dar aulas em Quixabeira como professora municipal e, como era moradora da cidade de Várzea do Poço, município vizinho, era necessário que o senhor Ariston Rodrigues, fiscal da prefeitura e residente do povoado, providenciasse sua viagem a cavalo para que pudesse lecionar aos/às quixabeirenses. Ela vinha sempre no início da semana para lecionar, ficava hospedada em Quixabeira e, ao final da semana, era levada de volta para casa, novamente a cavalo. No dia 1º de março de 1960, foi fundada no povoado de Quixabeira a Escola Paroquial, primeira escola da localidade, idealizada pelo Padre Alfredo Haasler.

Quixabeira faz parte do território brasileiro, essa nossa “mátria”³²⁸, [...] poesia concreta, prosa caótica”³²⁹, e, por conta disso, não pode ser analisada apenas como espaço geográfico, mas também como um campo político, onde as relações de gênero moldam trajetórias, muitas vezes silenciam vozes e produzem resistências cotidianas. Nesse espaço físico, as ruas, escolas e os espaços públicos guardam marcas de uma organização social em que o gênero atua como eixo estruturante das possibilidades de existência e reconhecimento, pois os modos como as mulheres narram suas vivências nesse território revelam como as desigualdades de gênero são territorializadas, inscrevendo-se nos corpos, nos currículos escolares e nas memórias da vida comunitária. Dados do “Estudo da Desigualdade Por Cor e Raça”³³⁰, divulgado pelo IBGE, apontam que as mulheres baianas enfrentam barreiras significativas no acesso a empregos valorizados. Enquanto a taxa de participação dos homens no mercado de trabalho situa-se entre 80% e 90% desde 1992, a das mulheres alcançou apenas entre 60% e 65% nos anos 2000.

Essa disparidade é atribuída, em parte, às normas sociais de gênero que atribuem às mulheres responsabilidades com o cuidado, limitando suas oportunidades profissionais. As mulheres também dedicam, em média, mais horas semanais às atividades domésticas e de cuidados do que os homens. Esse padrão histórico evidencia a clivagem de gênero na realização dessas atividades, impactando a disponibilidade das mulheres para o mercado de trabalho. Por isso “chora a nossa pátria, mãe gentil, choram Marias e Clarices no solo do Brasil”³³¹. Na Bahia, a maioria das mulheres negras, solteiras e mães, “anárquicas matriarcas africanas vestidas de baianas”³³² vive com menos de R\$ 415,00 mensais. Esse dado destaca a

³²⁸ O termo “mátria”, utilizado por Caetano Veloso na canção “Língua”, desloca a ideia de pátria para o campo simbólico do feminino, evocando dimensões de criação, pertencimento e territorialidade compreendida como corpo.

³²⁹ Costa, Gal. *Língua*.

³³⁰ Disponível em: https://www.ba.gov.br/mulheres/noticia/2024-03/5841/maioria-das-mulheres-negras-solteiras-e-maes-vive-com-menos-de-r-415-na-bahia?utm_source=chatgpt.com

³³¹ Regina, Elis. *O bêbado e a equilibrista*.

³³² Mercury, Daniela. *Rainha do axé*.

interseccionalidade entre gênero, raça e condição socioeconômica, evidenciando a necessidade de políticas públicas direcionadas.

Embora dados específicos sobre Quixabeira sejam limitados, o que dificulta uma análise mais precisa, é razoável supor que as mulheres de Quixabeira, assim “como Luz Del Fuego (que) não tinha medo”³³³, enfrentem desafios semelhantes aos observados em outras regiões do estado. É também possível inferir que as desigualdades de gênero presentes na Bahia também se manifestam no município, pois, em Quixabeira, as relações de gênero não são apenas reflexos de uma ordem social; elas são práticas cotidianas que definem o acesso ao poder, ao saber e à dignidade. A territorialização das desigualdades significa que elas assumem formas específicas em cada localidade. Em Quixabeira, como em muitas comunidades do interior nordestino, as construções sociais sobre o que é ser mulher ou homem estão atravessadas por discursos que não apenas representam, mas constituem sujeitos e regulam comportamentos, operando como práticas que produzem verdades, normalizações e modos de existência. Isso faz com que o território não seja neutro, mas um espaço de produção e reprodução de normas de gênero.

As normas de gênero são vividas corporalmente: por meio das tarefas esperadas (trabalhos domésticos, cuidados, vestimenta, comportamento), da sexualização ou controle dos corpos femininos e até mesmo nas limitações impostas ao acesso à saúde, lazer ou espaços públicos. O corpo feminino, portanto, carrega as marcas da opressão e da resistência. A escola, como instituição social e cultural, reproduz (ou pode resistir a) discursos que não apenas enunciam normas de gênero, mas que operam como práticas que produzem verdades, moldam subjetividades e regulam modos de existência. Em contextos como Quixabeira, os currículos muitas vezes refletem visões tradicionais sobre os papéis de homens e mulheres, seja pelo silenciamento de narrativas femininas, seja pela ausência de conteúdos que problematizem a desigualdade. No entanto, é também nesse espaço que surgem brechas para novas formas de consciência e transformação. As memórias compartilhadas pelas mulheres, sejam em rodas de conversa, na oralidade cotidiana, nos rituais religiosos ou nas festas locais, revelam experiências de superação, violência, exclusão e luta. Essas memórias são fundamentais para compreender como o gênero é vivido e ressignificado ao longo do tempo, e como ele se entrelaça à construção da identidade coletiva em Quixabeira. Será como “no exemplo daquelas mulheres de Atenas”³³⁴, ou será que elas desfazem o exemplo e escrevem o reverso?

³³³ Lee, Rita. **Luz Del Fuego**.

³³⁴ Buarque, Chico. **Mulheres de Atenas**.

Sendo assim, a realização desta pesquisa em Quixabeira a constitui como um espaço político sensível às narrativas de mulheres que, “como Pagu indignada no palanque”³³⁵, ao revisitarem sua escolarização em escolas multisseriadas, expõem os modos como o gênero atravessou e atravessa suas vidas, visto que “a escola, como espaço social, ainda reproduz discursos sexistas, mas também pode se tornar território de transformação”³³⁶, ajudando a construir uma concepção interseccional e territorializada das desigualdades de gênero. Ou seja, esta pesquisa reconhece que as formas de opressão de gênero não se manifestam de forma abstrata ou homogênea, mas se constroem e se atualizam conforme contextos históricos, culturais e geográficos, neste caso, o município de Quixabeira, no semiárido baiano.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2023 disponíveis no site do MEC ³³⁷, Quixabeira teve 3.417 alunos/as matriculados/as na rede municipal de educação nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Em relação à realidade rural, Quixabeira conta atualmente com sete escolas multisseriadas em funcionamento, mas nem sempre foi assim. Esse número tem diminuído ao longo do tempo, principalmente por questões demográficas, uma vez que as famílias têm tido cada vez menos filhos e também devido à constante migração campo-cidade, que ocorre de forma generalizada em municípios onde o investimento do Estado em políticas públicas de incentivo à permanência no campo é insuficiente. Em geral, são municípios que convivem fortemente com a seca e, em períodos prolongados de estiagem, as famílias, ao perderem suas plantações e/ou seus animais, deslocam-se em busca de melhores condições de vida. Essa redução também se deve à ausência de investimentos dos municípios nas escolas rurais, que muitas vezes são mantidas em situação precária em relação à estrutura física, aos recursos materiais, à formação de professoras e professores, à qualidade da alimentação escolar e até mesmo à qualidade do transporte escolar que atende aos deslocamentos intra-campo.

Outro problema que acarreta na redução de matrículas e, especificamente, das escolas multisseriadas é, muitas vezes, o próprio incentivo do poder público ao fechamento dessas escolas, tanto no campo da legislação quanto no âmbito da organização escolar. Isso ocorre porque, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu parágrafo único do artigo 28, dizendo critérios para o fechamento das escolas do campo, os dados da realidade mostram que o texto legal não tem surtido o devido efeito:

³³⁵ Lee, Rita. **Pagu**.

³³⁶ Vanin; Pinheiro, 2021, p. 50.

³³⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar> Acesso em: 12 de abril de 2024.

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).³³⁸

Ao contrário do que estabelece o artigo 28 da LDB, o texto do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 (Lei nº 10.172), colocou como “meta a ser perseguida”³³⁹ a progressiva substituição das “classes isoladas unidocentes”³⁴⁰ pela “oferta de quatro séries regulares”³⁴¹. Para isso, incentivou aquisição de transporte escolar pelos municípios, com o objetivo de levarem os alunos do campo à cidade ou das fazendas³⁴² para povoados maiores, com escolas nucleadas³⁴³ e que estavam organizadas no modelo regular seriado urbanocêntrico.

A exemplo do que estamos discutindo, o MEC informa, em seu site, que, entre os anos de 2003 e 2013, foram fechadas 32.512 escolas rurais³⁴⁴. Os dados gerais de matrícula na zona rural do Brasil, na dependência municipal, onde estão concentradas as escolas multisseriadas, evidenciam essa realidade, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1: Quantidade de matrículas da Educação Básica na zona rural na dependência administrativa municipal.

Ano	Quantidade de matrículas
2017	4.598.899
2018	4.499.423
2019	4.372.528
2020	4.277.257
2021	4.393.036
2022	4.384.433
2023	4.345.678

Fonte: Dados do Censo Escolar disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)³⁴⁵

³³⁸ Brasil, 1996.

³³⁹ Brasil, 2001.

³⁴⁰ Brasil, 2001. (O termo “classes isoladas unidocentes” refere-se às classes multisseriadas, também denominadas “classes unidocentes”. A utilização da expressão “isoladas” no texto do PNE evidencia uma leitura marcada por uma perspectiva urbanocêntrica, que contribui para a desvalorização dessas formas de organização escolar).

³⁴¹ Brasil, 2001.

³⁴² Em Quixabeira, o termo “fazenda” é utilizado para denominar determinadas regiões geográficas onde residem várias pessoas, mas que não estão organizadas na forma de povoado. As escolas multisseriadas que não se localizam em povoados são identificadas geograficamente pelas regiões em que estão situadas, como, por exemplo: Fazenda Riacho da Fome, Fazenda Poços, Fazenda Gameleira e Fazenda Capitão.

³⁴³ O termo “escolas nucleadas” refere-se ao processo de reorganização da rede escolar rural, que implica, em geral, o fechamento de escolas multisseriadas localizadas em fazendas e a centralização dos/as estudantes em uma escola-núcleo, normalmente situada em um povoado próximo. Esse modelo possibilita a formação de turmas seriadas e tende a reproduzir a lógica urbanocêntrica de organização escolar, frequentemente tomada como referencia nas políticas educacionais.

³⁴⁴ Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escolas-rurais-?~:text=O censo escolar de 2003,de 2 milhões de matrículas>. Acesso em 03 de abril de 2024.

³⁴⁵ Os dados estão disponibilizados no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de cada ano nos seguintes links: 2017 disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf página 14; 2018 disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf página

Embora haja um crescimento no número de matrículas entre os anos de 2020 e 2021, esse quantitativo volta a cair nos dois anos seguintes. Também é possível perceber a redução no número de matrículas da zona rural nos municípios ao observarmos a diferença na quantidade de matrículas entre os anos 2017 e 2023. São 253.221 estudantes a menos nesse recorte histórico de sete anos.

Em Quixabeira não aconteceu diferente. Desde o início das construções das escolas rurais multisseriadas nos povoados e fazendas, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1990, até os dias atuais, tanto o número dessas escolas quanto a quantidade de alunos/as vêm se reduzindo significativamente, ano a ano. As sete escolas multisseriadas em funcionamento hoje já foram vinte e oito no total. A redução da população rural e a diminuição da quantidade de escolas multisseriadas em funcionamento constituem um triste retrato de um constante êxodo rural que marca o Brasil desde a década de 1950 quando, “mais de dois milhões de nordestinos viviam fora dos seus estados natais. 10% da população do Ceará emigrou; 13% do Piauí; 15% da Bahia; 17% de Alagoas”³⁴⁶. Em Quixabeira, as imagens abaixo mostram algumas das escolas multisseriadas que deixaram de existir:

Figura 4 - Ruínas da Escola Antônio Mendes Leão



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 5 - Ruínas da Escola Municipal Rui Barbosa



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 6 - Ruínas da Escola Municipal Manoel Inácio dos Santos - Penúltima escola a ser fechada.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 7 - Escola Municipal Nicolau Ferreira Bonfim - Última escola a ser fechada.



Fonte: Elaborado pelo autor.

17; 2019 disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf página 17; 2020 disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf página 17; 2021 disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf página 18; 2022 disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf página 16; 2023 disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf página 17. Todos os acessos foram feitos no dia 03 de abril de 2024.

³⁴⁶ Bethânia, Maria. **Carcará**.

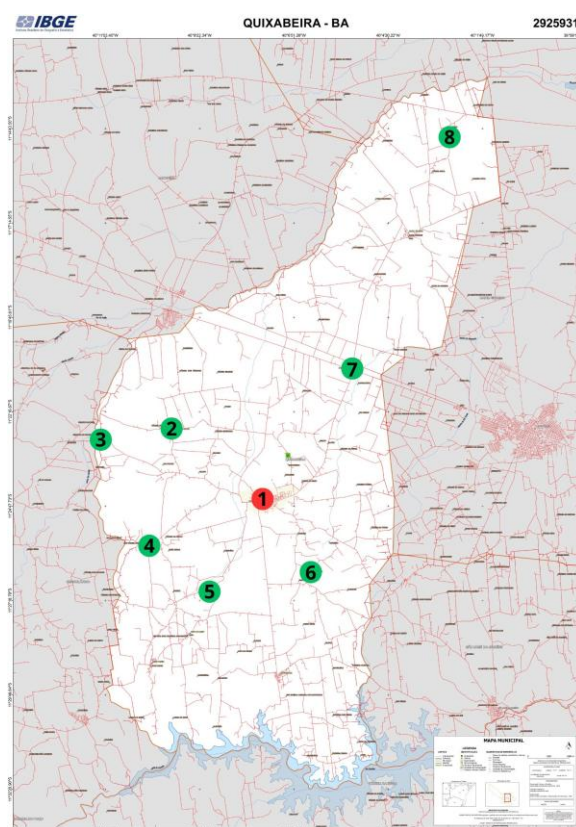
Cada escola multisseriada que fecha as portas deixa de ofertar não só a educação sistematizada, mas também de ser um espaço da comunidade que fomenta a participação popular, que abriga reuniões, que funciona como ponto de vacinação, de consultas e de procedimentos de saúde, ou até mesmo de eventos populares e comunitários. Além disso, cada escola que fecha deixa de ser uma oportunidade de ascensão social para muitas mulheres e homens que vivem em seu entorno e que optam por não se deslocarem para a cidade em busca da educação formal.

Em Quixabeira ainda existem sete escolas multisseriadas em funcionamento, que resistem à nucleação ou à extinção. Essas escolas constituem a presença da educação pública em fazendas e povoados pequenos e, quando eram vinte e oito, estavam distribuídas geograficamente de forma estratégica para atender a toda a população rural do município. Hoje, permanecem apenas nas regiões em que a densidade demográfica ainda possibilita a existência de uma escola e também onde houve resistência da população ao êxodo rural.

A Figura 8 apresenta o mapa do município de Quixabeira e a localização de cada uma das escolas multisseriadas ainda em funcionamento. O ponto 1 (com fundo em vermelho) indica a sede do município; o ponto 2, a localização da Escola Municipal Antônio Ancelmo, no povoado de Várzea do Canto; o ponto 3, a Escola Municipal Justino Amâncio, na fazenda Riacho da Fome; o ponto 4, a Escola Municipal Policarpio Manoel Ancelmo, no povoado de Várzea Dantas; o ponto 5, a Escola Municipal João Oliveira, no povoado de Cova do Anjo; o ponto 6, a Escola Municipal Manoel Vilaronga Rios, no povoado de Campo Verde; o ponto 7, a Escola Municipal Corinto Santos, no povoado de Ramolândia e o ponto 8, a Escola Municipal Paulo Freire, na Fazenda Capitão.

A elaboração deste mapa geopedagógico busca articular elementos da geografia e da pedagogia para territorializar a educação multisseriada no município de Quixabeira. Ele

Figura 8 - Mapa geopedagógico das escolas multisseriadas de Quixabeira



Fonte: Elaborado pelo autor.

representa mais do que uma localização espacial, tratando-se de uma leitura que evidencia a presença das escolas no território como expressão de uma lógica educativa situada, construída a partir das condições históricas, sociais, culturais e demográficas da população rural, que, por sua vez, se constituem como identitárias. Ao localizar essas escolas, o mapa permite compreender que a educação multisseriada não se organiza de forma aleatória, constituindo-se, assim, como estratégia de garantia de acesso à escolarização, profundamente vinculada ao chão, às distâncias e às formas de vida no campo.

Em todas as vinte e oito escolas multisseriadas de Quixabeira, extintas ou em funcionamento, muitas histórias foram contadas, muitas trajetórias se constituíram e muitas aprendizagens foram construídas. As vidas de muitas mulheres e homens que nelas estudaram, e que tiveram parte significativa de seu tempo dedicada às aulas, aos recreios, às brincadeiras e às vivências nesses espaços transformadores de realidades, foram profundamente influenciadas.

Da mesma forma, todas as professoras e professores que passaram por essas escolas e que se dedicaram, seja nos deslocamentos até o povoado ou a fazenda, seja na construção de ambientes de aprendizagem no tempo-escola, seja nos momentos de planejamento do tempo-casa, seja nas vivências com a comunidade do entorno e com as famílias, também tiveram suas vidas transformadas por esse trabalho. São histórias de vida e formação que ajudaram a tecer tantas outras histórias e que se entrelaçam como em um bordado que evidencia o lado direito, mas também reconhece a importância do avesso. E que, por fim, revelam que talvez o mais importante nesse processo são os atravessamentos das linhas no tecido, que se organizam no direito e se desalinham no avesso, deixando ver “o segredo do ponto, o rendado do tempo como me foi passado o ensinamento”³⁴⁷.

Uma pesquisa realizada nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Quixabeira, na sede do Departamento de Educação do Campo³⁴⁸, evidenciou que o município teve, ao longo dos últimos quarenta e cinco³⁴⁹ anos, um total de sessenta escolas rurais, multisseriadas ou não, distribuídas em todo o seu território. Algumas dessas escolas funcionaram em prédios escolares construídos pela prefeitura do município de Serrolândia, à época que Quixabeira ainda era povoado. Outras funcionaram/funcionam em prédios construídos durante a primeira gestão municipal de Quixabeira após sua emancipação, sob a gestão do então prefeito Raulindo de Araújo Rios, entre os anos de 1989 e 1992. A maioria,

³⁴⁷ Bethânia, Maria. **O que eu não conheço.**

³⁴⁸ Pesquisa realizada em 12 de abril de 2024, com o auxílio da técnica da Secretaria Municipal de Educação, professora Edinalva Lopes Brito Rios.

³⁴⁹ Não foi possível coletar dados anteriores ao ano de 1979, em razão de um incêndio nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Serrolândia, que destruiu os registros.

no entanto, não funcionava em sede própria, mas sim em casas de moradores das fazendas, que cediam seus espaços para que as professoras pudessem lecionar.

Com esse levantamento de informações, foi possível verificar também que, nesse recorte de quarenta e cinco anos, 89,5% da equipe docente que atuou nessas escolas rurais era composta por mulheres, enquanto apenas 10,5% eram homens. Especificamente nas escolas multisseriadas, o registro é de apenas quatro homens em todo o recorte temporal. Isso confirma o que foi discutido no capítulo anterior sobre as escolas multisseriadas serem vistas como “lugar de mulher”, pois a elas foi atribuído o estigma de serem escolas que não necessitam de profissionais com formação para ensinar. Nesse contexto, construiu-se também a ideia de que as pessoas do campo não necessitariam de uma formação de qualidade, uma vez que lhes estaria reservado o lugar do trabalho manual, historicamente compreendido como oposto ao trabalho intelectual, este segundo sendo validado e valorizado socialmente, enquanto o primeiro, associado a pessoas “sem instrução”. Do mesmo modo, as mulheres não eram reconhecidas como possuidoras de potencial intelectual para o domínio de conhecimentos sistematizados em determinadas áreas do saber.

A escola multisseriada também é vista, muitas vezes, como a “escolinha da roça”, romantizada por uma estética bucólica e apequenada pedagogicamente em razão de seu tamanho físico e de sua localização geográfica. A ela é atribuída a imagem de “coitadinha”, como se alunos/as carecessem apenas de cuidados afetivos, o que faz com que perca sua característica de instituição pública que necessita de investimento e de políticas públicas para sua melhoria. Nesse sentido, essas escolas são compreendidas como espaços voltados apenas à “empatia, afetividade, sentimentos [...] esses compreendidos como manifestações irracionais e, portanto, inferiores e são também associados ou identificados com as mulheres”³⁵⁰.

Entretanto, essa realidade ganha outro entendimento quando se analisa o impacto positivo que essas escolas provocaram no município ao longo desse recorte de quarenta e cinco anos, bem como nos períodos anteriores, para os quais não há registros. Na pesquisa realizada nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Quixabeira, foi possível perceber que, nas turmas que funcionavam em espaços escolares próprios, a quantidade de alunos/as era, em média de trinta a quarenta por turma. Já nas escolas que funcionavam nas casas dos moradores, essa quantidade diminuía para uma média de doze a quinze estudantes por turma. Considerando que as sessenta escolas citadas anteriormente não funcionaram simultaneamente, mas que Quixabeira já chegou a ter um total de vinte e oito escolas do

³⁵⁰ Louro, 1997, p. 148.

campo funcionando ao mesmo tempo, observa-se, a partir dos registros, que estudavam anualmente cerca de trezentos alunos nessas escolas.

Pensar no impacto causado pela Educação do Campo num município pequeno como Quixabeira é refletir sobre a importância da educação pública para populações historicamente marginalizadas. As escolas situadas no espaço rural, que eram 100% das instituições de ensino até o ano da emancipação, em 1989, continuaram sendo maioria após esse período, uma vez que Quixabeira possui apenas cinco escolas municipais localizadas no espaço urbano. A diferença o período anterior e o posterior à emancipação se dá, portanto, pela classificação adotada pelo Censo Escolar: as escolas localizadas na sede do município deixam de ser consideradas rurais e passam a ser classificadas como urbanas, uma vez que deixam de pertencer a um povoado e passam a integrar a cidade.

No entanto, essa diferença não se sustenta quando essas escolas são pensadas no contexto de um município que é rural em seu modo de vida, pois, todos os dias, a população de Quixabeira, que não integra o funcionalismo público municipal nem atua no comércio, vive e sobrevive das atividades do campo, plantando, colhendo, criando animais. A rotina das manhãs na cidade é marcada pelo movimento de pessoas pelas estradas vicinais, seguindo para a roça, após perfumarem as ruas com “cheiro de café coado, daquele passado no pano”³⁵¹.

Se não fosse pela existência das escolas rurais, Quixabeira não teria 98,6% de taxa de escolarização da população de seis a quatorze anos, segundo dados do IBGE referentes ao ano de 2010³⁵², uma vez que essas escolas representam o total de 46,8% das matrículas do município, segundo os dados do Censo Escolar de 2023. É importante ressaltar, portanto, que a trajetória dessas escolas é responsável pela formação de grande parte da população de Quixabeira que ainda reside no município, bem como de muitas pessoas que estudaram ali, mas que hoje vivem em outros municípios ou estados. Não fosse a existência e a resistência dessas escolas, juntamente com a população que valoriza a educação escolar, não apenas os dados de matrícula, escolarização, alfabetização e aprendizagem do município seriam diferentes, mas também as formas como sujeitos foram constituídos em suas trajetórias, saberes e modos de vida.

A intenção não é afirmar que essas trajetórias seriam melhores ou piores na ausência da escola ou de sua contribuição para suas histórias, mas sim reconhecer que, sem essas instituições, os processos pelos quais mulheres e homens do campo foram inseridos em

³⁵¹ Teló, Michel. **Café coado**.

³⁵² Último ano com dados de escolarização divulgados pelo IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/quixabeira/panorama>
Acesso em: 20 de abril de 2024.

práticas formativas não teriam se configurado da mesma forma. Cabe, então, questionar: como as pessoas que estudaram nessas escolas pensam os processos formativos ali oportunizados? De que maneira a educação formal promove transformações na vida pessoal de mulheres e homens? Qual a contribuição das escolas multisseriadas para a vida pessoal e profissional das pessoas que nelas estudaram?

Reflexões e problematizações sobre esses questionamentos podem ser oportunizadas por pesquisadores/as que tenham um olhar interessado nessas temáticas. No entanto, a realidade acadêmica mostra que poucas pesquisas são realizadas sobre questões que envolvem a Educação do Campo e as escolas multisseriadas. A falta de interesse em investigar essa temática acontece porque “de um certo modo, a marginalização da educação rural revela-se também nas temáticas privilegiadas”³⁵³. Na área de Ciências Humanas e, especificamente, na Educação, “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”³⁵⁴, o que justifica a necessidade de investigações que coloquem em evidência a vida da população do campo no Brasil e sua relevância para a sociedade.

No entanto, quando a temática das escolas multisseriadas intersecciona com as discussões relacionadas a gênero ou a feminismos, a situação torna-se ainda mais excludente. Um levantamento realizado na plataforma da CAPES sobre teses que investigaram a intersecção dessas temáticas, mostrou que, num recorte temporal de 10 anos, das pesquisas encontradas,

apenas 0,44% dizem respeito às escolas multisseriadas num contexto geral e somente 0,036% são sobre gênero/feminismos na Educação do Campo ou no contexto rural. E de forma mais específica, quando a abordagem é sobre a perspectiva de gênero/feminismos em escolas multisseriadas esse número é de apenas 0,0045%.³⁵⁵

O que as mulheres têm a dizer sobre suas trajetórias escolares e de vida, construídas a partir dos processos possibilitados pelas escolas multisseriadas? Em que medida as escolas multisseriadas contribuem para a formação de mulheres? De que maneira os currículos elaborados pelas professoras de escolas multisseriadas de Quixabeira favorecem essa formação? Essas e outras tantas questões podem ser levantadas a partir do interesse na relação entre essas temáticas. Histórias podem ser narradas e ouvidas, apreciadas e problematizadas, a partir de questões complexas, multifacetadas e socialmente construídas.

³⁵³ Beserra; Damasceno, 2004, p. 78.

³⁵⁴ Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 8.

³⁵⁵ Castro; Silva; Brazão, 2024, p. 17.

Sobre essas mulheres, em seus contextos complexos em Quixabeira, parte da história do município também será contada por meio de suas narrativas (auto)biográficas, pois há uma relação entre a história pessoal e a coletiva. As experiências e os conhecimentos construídos a partir da contribuição da escola não são meros registros do vivido: são enredos tecidos com palavras, gestos, silêncios, vivências, experiências. São costuras de mundos. Nessa costura, construída na tensão entre o eu e o outro, entre o desejo e a norma, entre o passado herdado e o presente refeito, questionar identidades é também revirar memórias, descosturar certezas, ouvir-se contando o que doeu e o que fez dançar. Contar histórias de mulheres, com mulheres, de escolas, sobre escolas, em suas relações, é oferecer à terra a semente da palavra e, com ela, contar um pedaço da história coletiva de uma cidade que é “terra amada, chão tão fértil que faz tudo florescer”³⁵⁶.

³⁵⁶ Lima, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira**.

6 “MOVIMENTO DOS BARCOS, MOVIMENTO...” – uma viagem das rotas lineares às marés pós-críticas

“É impossível levar um barco sem temporais”³⁵⁷, disse o autor desta canção. No universo da pesquisa e da produção de conhecimento, essa afirmação ecoa como verdade possível. Toda pessoa que investiga, como um marinheiro em alto-mar, enfrenta marés adversas, tempestades metodológicas, dúvidas de rota e momentos de deriva. Afinal, assim como as águas, o conhecimento é profundo, movente e, muitas vezes, indomável, complexo e desafiador. Mas, como disse outro poeta, contradizendo a tensão da travessia, “perto de muita água tudo é feliz”³⁵⁸. E assim também são os percursos da pesquisa: com tormentas e calmarias, presenteiam quem os percorre com momentos de descoberta, realização e contentamento. Porque desvelar sentidos do cotidiano, mirar com escuta os contextos e produzir sentidos situados é também lançar âncoras no mar da história, da ciência e da vida.

Ecoando a segunda citação e olhando para mim como pesquisador, “não sou eu quem vai ficar no porto chorando não, lamentando o eterno movimento dos barcos”³⁵⁹, porque, apesar de pensar esta pesquisa com mais incertezas do que certezas, com mais dúvidas do que respostas, é nesse mar movente que vislumbro também as possibilidades e não apenas os riscos. A cada onda que se aproxima, me lanço guiado pelo desejo de fazer deste percurso uma etapa plena, com sentidos e entrega. Lembro que esse sentimento não é novo, nem nasce aqui: ele já me acompanhava anos atrás, quando iniciei o doutorado na UNR. O sentimento que me permeava já pertencia a esse universo das águas: “pode vir raio ou trovoada, que eu não arredo desse rio”³⁶⁰, dizia a música que me confortava durante as viagens.

Não é apenas no interior dos/das pesquisadores/as que existem dúvidas em relação ao que está à sua volta. Essa inconstância das certezas faz parte da história humana e, especificamente, do campo das ciências, levando-as, vez ou outra, a se refazerem diante da inquietação que a complexidade da existência provoca. A ciência, antes entendida como um campo de conhecimento sistemático, capaz de organizar o que era possível compreender sobre determinado objeto através da organização lógica baseada na observação, na vivência empírica e neutra, na testagem e na comprovação de fatos exatos, mensuráveis e quantificáveis, “adquiridos com método próprio em um determinado meio e momento”³⁶¹, passa por constantes transformações. Hoje, sob outros olhares epistemológicos, compreende-

³⁵⁷ Bethânia, Maria. **Movimento dos barcos**.

³⁵⁸ Rosa, Guimarães. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjEwMDQ2NA/>

³⁵⁹ Bethânia, Maria. **Movimento dos barcos**.

³⁶⁰ Bethânia, Maria. **Aponte**.

³⁶¹ Goldenberg, 2000, p. 103

se que essa chamada “experiência” não é dada, mas construída histórica e discursivamente, atravessada por relações de poder, linguagem e contexto. As formas de pensar e fazer ciência vão se modificando e expandindo através do tempo, como quem navega em “mar aberto, mar adentro, mar imenso, mar intenso, sem cais”³⁶².

No entanto, mesmo com as mudanças que ocorrem com a passagem do tempo, fazer ciência continua sendo possível apenas por meio da utilização de algum método, compreendido como “uma sucessão de passos, orientados por conhecimentos teóricos, buscando explicar a causa desses fenômenos, suas correlações e aspectos não-revelados”³⁶³. A ampliação das possibilidades metodológicas no campo das ciências sociais têm dinamizado as formas de investigação, permitindo que pesquisadores/as voltem o seu olhar para o objeto de sua investigação de maneira cada vez menos rígida, inflexível, exata e objetiva, caminhando na direção oposta ao modelo positivista pressupunha a existência de uma “verdade” única e acabada, como se estivesse pronta para ser descoberta, descrita e revelada. Nesse movimento, a ciência passa a ser compreendida como uma “invenção do real”³⁶⁴.

Para o pleno domínio dessa racionalidade científica, a pessoa do investigador também precisaria afirmar em si características da forma de interpretação da realidade que se propunha. Ou seja, não bastava que o conhecimento científico fosse considerado como verdade absoluta ou inquestionável. O próprio produtor desse conhecimento, seu descobridor ou inventor, assumiria, assim, a condição de sujeito absoluto, uma vez que era compreendido como sujeito da razão. Esse atributo era característico daquele que sabe e que, por isso, se colocava como capaz de determinar noções de verdade a partir de seu próprio entendimento, não mais advindas de deidades ou de ordenações doutrinárias e teocêntricas.

De qualquer forma, a criação do sentido de “sujeito” na modernidade pode ser entendida como a assunção desse ser por ele mesmo, como um ser que domina as possibilidades de conhecer, criando a sua verdade, pois se compreende como capaz de distanciar-se dela para dominá-la. Ou seja, o sujeito da modernidade distancia-se e diferencia-se do objeto, que é o conhecimento ou a verdade pura, seja ela advinda do mundo natural, cultural ou social. Sendo assim, na racionalidade moderna, o conceito de verdade não era relativo, mas sim absoluto, porque determinava como preceito principal o conhecimento científico, por ser antropocêntrico, e o homem era capaz de explicar as coisas racionalmente

³⁶² Veloso, Caetano. **Sem cais**.

³⁶³ Goldenberg, 2000, p. 104.

³⁶⁴ Neves, 2019, p. 53.

por meio da ciência dogmática, tornando a razão científica “o mais válido, senão o único paradigma de toda racionalidade possível”³⁶⁵.

A partir dessas reflexões, convém dizer que o sujeito moderno, ao distanciar-se das coisas exteriores e se entender como neutro e isento de influências e emoções no fazer científico, validava as suas certezas que, por serem sempre concretas e objetivas, eram também inquestionáveis. A ciência não podia dar margem a interpretações, porque não poderia ter nada de pessoal em seus resultados. Dessa forma, “sujeito” e “saber” possuíam *status* de dogma, pois a verdade, agora antropocentrada, deveria ser sempre resultado da comprovação e da validação humana.

Essa epistemologia da fragmentação evidenciava a existência de duas instâncias pensadas como distintas e que não dialogavam entre si: sujeito e objeto. Ambos entendidos pela racionalidade científica moderna como “partes” isoladas de um “todo”, ou como “fatia não comunicante com as demais”³⁶⁶, o “sujeito” era reduzido à racionalidade, desconsiderando que sua constituição é atravessada por discursos, ou seja, que a subjetividade não é dada, mas historicamente produzida. O objeto, por sua vez, para ser entendido, necessitava ser separado do todo “em tantas parcelas quantas possíveis”³⁶⁷ para que se chegasse a uma consciência plena sobre ele; e, quanto mais fragmentado fosse, quanto mais fosse possível enxergar suas partes separadamente, mais desvelado ele seria, abrindo acesso a uma maior compreensão sobre si. Percebemos, então, com essa discussão, que “o conhecimento era também baseado no princípio da separação”³⁶⁸, pois o sujeito, tornado racional e supostamente neutro, ao ser separado de si pela via da objetividade, e o objeto, ao ser separado do todo para se deixar conhecer, legitimavam um modelo de conhecimento centrado em uma verdade descontextualizada. Esse modelo era sustentado pelo que considerava, à época, “um conhecimento verdadeiramente pertinente”³⁶⁹ fundamentado em “três ideias poderosas”³⁷⁰: “a ordem, a separação e a razão”³⁷¹.

Indo mais a fundo na discussão, esse distanciamento do sujeito de si mesmo pela via da racionalidade e a necessidade de enxergar o objeto separado do sujeito e do mundo para poder ser entendido, colocam “em termos de disjunção, de repulsão, de anulação recíproca”³⁷², o conhecimento humano, que não é raso, mas sim “um mar sem fundo, um mar

³⁶⁵ Barbosa, 1994, p. 18.

³⁶⁶ Ferreira; Krohng, 2017.

³⁶⁷ Descartes, 1979, p. 38.

³⁶⁸ Morin, 1999, p. 22.

³⁶⁹ Morin, 1999, p. 22.

³⁷⁰ Morin, 1999, p. 22.

³⁷¹ Morin, 1999, p. 22.

³⁷² Morin, 2011, p. 40.

sem fim”³⁷³. Essa ideia de racionalidade advinda da modernidade negou os modos complexos de constituição do sujeito como um ser situado, histórico e atravessado por relações de poder, linguagem e experiência e, por essa via de pensamento, negou também a sua historicidade.

Esse apagamento dos processos de subjetivação e a negação de sua historicidade, colocam a atividade humana “na perspectiva de um presente puro, liberto da tradição”³⁷⁴, como se as vivências e as personalidades não fizessem parte do pesquisador no ato de sua atividade investigativa. Mas, afirmando contrariamente ao pensamento moderno, a racionalidade é “o jogo, o diálogo incessante entre nossa mente, que cria estruturas lógicas, que as aplica ao mundo e que dialoga com este mundo real”³⁷⁵, rompendo com a ideia de que o mundo existe e funciona de forma fragmentada, de que as coisas não possuem uma relação entre si e que o/a pesquisador/a não é implicado/a por sua própria história enquanto produz ciência.

Esse pensamento explica as mudanças que foram ocorrendo com o passar do tempo e a noção de que as coisas não são separadas, mas que possuem relações complexas entre si, como se a vida fosse, de fato, “essas águas misturadas”³⁷⁶. Da mesma forma, a ideia de que as coisas não podem mais ser olhadas como se existissem separadas umas das outras corrobora o fato de que elas estão em constante transformação e de que “tudo permanecerá do jeito que tem sido: transcorrendo, transformando, tempo e espaço navegando todos os sentidos”³⁷⁷. Assim, a compreensão sobre a ciência também passa por essas transformações, e a figura do/a pesquisador/a começa a ser entendida como um sujeito dotado de sentimentos, cuja relação consigo mesmo não deixa de ser considerada no ato de fazer ciência.

Isso acontece porque a compreensão sobre o fazer científico sofreu influências de um movimento que revolucionou, à época, o campo das certezas sobre o conhecimento humano e acerca da fragmentação que o cercava. A ordem dá lugar ao caos, porque “nosso universo é inseparável da desordem”³⁷⁸, e ela ocorre (a desordem) justamente “por ser integrativa, fato que o modelo racional anterior negligenciava”³⁷⁹. Dessa forma, fenômenos passam a ser vistos como ligados entre si em seu sentido orgânico, muitas vezes expansível, marcando uma mudança na compreensão epistemológica e também nos modos de fazer ciência. Com isso, abre-se espaço para o reconhecimento da subjetividade, não como essência interior ou expressão emocional, mas como produção situada, atravessada por práticas discursivas e

³⁷³ Bethânia, Maria. **Poema azul/mar sonoro**.

³⁷⁴ Grun, 2007, p. 29.

³⁷⁵ Morin, 2011, p. 70.

³⁷⁶ Bethânia, Maria. **Memória das águas**.

³⁷⁷ Gil, Gilberto. **Tempo Rei**.

³⁷⁸ Morin, 1999, p. 23.

³⁷⁹ Ferreira; Krohng, 2017.

relações de poder. Trata-se de compreender o sujeito em sua historicidade, em seus atravessamentos simbólicos e em sua constituição discursiva, rompendo com a ideia de que o humano possa ser lido “apenas através dos elementos que o constituem”³⁸⁰, como se fosse possível isolá-lo de suas relações com o mundo.

Com esse movimento acontecendo nas ciências, os processos de problematização das coisas passam a ocorrer por meio de discursos situados social e historicamente, e o contexto individual é entendido como “produto duma construção social”³⁸¹. Nessa abordagem, o discurso deixa de ser visto apenas como expressão da linguagem e passa a ser compreendido como prática que produz sentidos, regula verdades e fabrica efeitos de sujeito. O fazer científico muda de perspectiva e passa por um refazimento dos modos de entender teoricamente as coisas e das formas metodológicas de caminhar para entender o mundo. Esse momento é entendido como “reincorporação da criatividade como elemento-chave da pesquisa qualitativa”³⁸², desconstruindo “normas metodológicas”. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa não é entendida como um pensamento neutro, como foram pensadas outras estratégias investigativas sob a racionalidade moderna, marcadas pela “exacerbação da objetividade, da neutralidade”³⁸³, mas sim como “um posicionamento político e ideológico perceptível”³⁸⁴.

A pesquisa qualitativa, sendo considerada enquanto método “está acompanhada de desafios”³⁸⁵ pois deixa de ter foco numa “objetividade natural”³⁸⁶ para enxergar o objeto em sua “objetividade social”³⁸⁷, compreendendo a realidade ligada aos contextos sociais dinâmicos onde as relações e as interações acontecem, atribuindo sentido ao objeto que necessita de análise, compreensão e interpretação, baseadas também nos modos como o/a pesquisador/a é subjetivado/a em sua trajetória histórica, cultural e afetiva. Nesse sentido, tanto o/a pesquisador/a quanto o/a pesquisado/a são considerados em sua humanidade e em suas relações contextuais, sociais, temporais e culturais.

O método qualitativo envolve, de maneira geral, muitas outras tipologias investigativas, ou seja, desdobra-se em vários outros métodos considerados parte desse arcabouço de investigação, “dessa coisa que mete medo pela sua grandeza”³⁸⁸. Entre eles, estão, por exemplo, a etnografia, os estudos de caso e as pesquisas fundamentadas nas

³⁸⁰ Morin, 2000, p. 3.

³⁸¹ Pineau, Gaston; Le-Grand, Jean-Louis, 2002, p. 198.

³⁸² Gastaldo, 2014, p. 11.

³⁸³ Pereira, 1995, p. 118.

³⁸⁴ Franco, 1995, p. 123.

³⁸⁵ Gastaldo, 2014, p. 13.

³⁸⁶ Grinspun, 1994, p. 230.

³⁸⁷ Grinspun, 1994, p. 230.

³⁸⁸ Bethânia, Maria. **Queixa**.

metodologias pós-críticas. Todas elas provocam uma “suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua resignificação”³⁸⁹. São utilizadas quando o processo criativo exige a exaustão das mentes inquietas, o exorcismo da pessoalidade convencional, a catarse do espírito científico e a abertura ao belo, ao sensível, ao humano, ao subjetivo, ao incomum e ao não-recomendado. Portanto, causam estranhamento aos pensamentos dogmáticos que divinizam a ciência, o/a cientista e o texto, deslocando o indivíduo para o centro e se interessando em compreender “os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura”³⁹⁰, principalmente ao ouvir as vozes dos “segmentos sociais oprimidos e alijados, em geral silenciados historicamente pelos estudos normativos”³⁹¹.

Neste sentido, o método qualitativo tem princípios e fundamentos ligados ao contexto social, que são:

- 1) o fundamento humanista; 2) percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) permite a interação social; 4) encara o mundo social como sempre dinâmico; 5) o mundo não é uma força exterior independente do homem; 6) os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social é entendido num desenvolvimento contínuo de conceitos e teorias e 8) interessa-se pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos³⁹².

Esses princípios e fundamentos exigem coerência de quem se propõe a utilizar o método qualitativo em suas investigações. Sendo assim, esse movimento científico necessita manter a coerência entre a investigação e o registro, a ligação entre o campo e o sujeito, entre a vida e a interpretação. Os registros são fragmentos da percepção do/a investigador/a sobre o que é vivido e observado, entre o observado e o interpretado, entre o dito e o performado, entre a arte e a teoria, entre o acontecido e o registrado. São fragmentos da percepção do/a investigador/a sobre a realidade vivida e observada: aquele fragmento de fala, de movimento, de silêncio, a “temporalidade cotidiana de uma investigação”³⁹³ que o/a pesquisador/a precisa registrar para não perder na memória falha, porque “muitas vezes lhe escapa”³⁹⁴, e que só depois buscará o sentido para incluí-lo no tecer da teoria, bricolando sentidos.

Além da pesquisa qualitativa, há outras possibilidades investigativas, entre elas as metodologias pós-críticas. Elas possibilitam ao/a pesquisador/a uma gama de maneiras de fazer ciência e estão à disposição daqueles/as que se põem “[...] permanentemente ‘à espreita’

³⁸⁹ Meyer; Paraíso, 2014, p. 23.

³⁹⁰ Macedo, 2010, p. 9.

³⁹¹ Macedo, 2010, p. 11.

³⁹² Filstead, 1986, p. 62-63.

³⁹³ Macedo, 2010, p. 135.

³⁹⁴ Macedo, 2010, p. 135.

de uma inspiração”³⁹⁵ e que aceitam “experimental, fazer bricolagens e transformar o recebido”³⁹⁶, bem como daqueles/as que aceitam também movimentar os sentidos.

Refletindo sobre isso, optei por trilhar os caminhos “não recomendados” das metodologias pós-críticas para navegar nesse “mar de sim e de não”³⁹⁷ pois, para uma pesquisa não recomendada, um pesquisador não recomendado: “pervertido, mal amado, menino malvado, cuidado! Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado!”³⁹⁸ Este sou eu, buscando me encontrar como pesquisador, entendendo que aqueles/as que se aventuram nesse universo metodológico são “irreverentes, desrespeitosos [...] por desacatarem normas ou tornarem ridículos aspectos ‘sérios’ de nossa cultura”³⁹⁹. São pesquisadores/as que fazem arte porque não se conformam em repetir métodos prontos e fechados de investigação. Por não se encaixarem em nenhum padrão, necessitam criar um caminho próprio, e o seu método “não pode ser ‘replicado’ do mesmo modo, por qualquer pessoa, em qualquer tempo e lugar”⁴⁰⁰, pois uma pesquisa que utiliza da “perspectiva pós-crítica de investigação em educação não é afeita a cânones”⁴⁰¹.

O ideal, na escolha das metodologias pós-críticas como caminho para a investigação é que o/a pesquisador/a possa ser livre para criar seu próprio método. Não sei exatamente se criar algo ou reconceitualizar, ressignificar, reinterpretar o que já existe, acrescentando pinceladas de novidade. É evidente que nesse pressuposto teórico-metodológico pós-crítico e pós-estruturalista, a ciência não é neutra e nem pura; portanto, não há a possibilidade de criar um método inteiramente descolado das coisas que já foram pensadas e ditas. O primeiro passo para esse processo criativo é pensar em si, como fiz neste texto até aqui, reconhecendo-me como o ser responsável pela costura dessas vozes que aparecem na minha escrita bricolada. Vozes de poetas, compositores/as e cientistas que, de alguma forma, falam primeiramente comigo, que estavam no meu repertório acadêmico e cultural e outros que fui encontrando pelo caminho desta escrita e tocando-me de alguma maneira, pensando também nas vozes das mulheres da pesquisa que estão/estarão comigo. Essa reflexão é importante porque “fazemos, frequentemente, investigação para descobrirmos mais sobre nós próprios”⁴⁰², pois é “através do *self* que compreendemos o mundo”⁴⁰³.

³⁹⁵ Paraíso, 2014, p. 35.

³⁹⁶ Paraíso, 2014, p. 35.

³⁹⁷ Bethânia, Maria. **Beira-mar**.

³⁹⁸ Soares, Elza. **Não recomendado**.

³⁹⁹ Louro, 2013, p. 52.

⁴⁰⁰ Meyer; Paraíso, 2014, p. 22.

⁴⁰¹ Maknamara; Paraíso, 2013, p. 47.

⁴⁰² Woods, 1999, p. 11.

⁴⁰³ Woods, 1999, p. 11.

Nesse caminho das metodologias pós-críticas, minha opção metodológica começa pela realização da pesquisa por meio das narrativas (auto)biográficas, porque elas poderão me ajudar a

entender como os diferentes indivíduos se relacionam com as diversas instituições, com a educação e com [...] a maneira como eles dão significado a suas experiências de formação e de aprendizagem em suas construções biográficas individuais, nas suas relações com os outros e com o mundo social.⁴⁰⁴

As narrativas (auto)biográficas surgem como uma necessidade de enxergar o ser humano em seu processo histórico, na medida em que valorizam suas memórias e suas trajetórias, possibilitando a reconstrução da história do sujeito por meio de sua reinvenção por meio do ato narrativo. Quando a pessoa investigada permite-se guiar, através do diálogo com o/a pesquisador/a, por seu percurso pessoal e social, traz à tona diversas nuances de sua vida e de seus processos de formação que são, ao longo da investigação, reconstruídos. Isso acontece porque o sujeito aqui é visto não mais de forma unilateral ou fragmentada, mas sim em sua forma integral e complexa.

Esse método de pesquisa surge como uma nova maneira de compreender o cotidiano das pessoas, na medida em que “toma as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história”⁴⁰⁵ utilizando-se de dois termos conjuntos. Primeiro, a utilização dos parênteses no prefixo “auto”, que indica a narrativa de si por meio de suas memórias e expressões, mas que se constitui como momento coletivo com a presença do “biográfico”, possibilitando a participação de um outro no processo de construção da narrativa expressa por meio da evocação da história. Portanto, uma pesquisa realizada através do método (auto)biográfico apreende um “sujeito histórico forjado nas redes de interdependência tecidas com os outros”⁴⁰⁶, em um movimento “singular-plural”⁴⁰⁷, que circula “entre palavra e escuta”⁴⁰⁸, no encontro do/a narrador/a com o/a pesquisador/a.

O encontro entre essas duas personagens no ato (auto)biográfico da pesquisa serve especialmente para que sejam rememoradas as trajetórias de vida e os cotidianos de “sujeitos escolares”⁴⁰⁹, que trazem fragmentos de sua história à tona, narrados a partir das “experiências do vivido”⁴¹⁰. Nesse espaço do fazer investigativo, são indispensáveis três elementos: 1) a memória, como recurso da reconstrução da história do sujeito que relata sua

⁴⁰⁴ Delory-Momberger, 2011, p. 54.

⁴⁰⁵ Souza, 2006, p. 27.

⁴⁰⁶ Bragança, 2018, p. 69.

⁴⁰⁷ Bragança, 2018, p. 69.

⁴⁰⁸ Bragança, 2018, p.69.

⁴⁰⁹ Bragança, 2018, p.70.

⁴¹⁰ Bragança, 2018, p.69.

vida; 2) a narrativa, instrumento da materialização da história em fala e/ou texto; 3) o discurso, compreendido não apenas como linguagem, mas como prática social que produz efeitos de verdade e de sujeito, constituindo modos de ser, de dizer e de lembrar. É o discurso que dá forma e contorno aos sentidos, reconectando-os aos contextos históricos, às condições de enunciação e às disputas de significação que atravessam a memória e a narrativa, pois ele, além de ser "um conjunto de enunciados que depende de um mesmo sistema de formação"⁴¹¹, "é também um conjunto de práticas que sistematicamente formam os objetos de que falam"⁴¹².

Sobre o primeiro elemento, há uma relação entre lembrança e esquecimento, fundamentais para a construção da narrativa. Nesse sentido, "é preciso esquecer para continuar presente"⁴¹³, remetendo à obviedade de que o sujeito que narra sua história não tem condições de relembra-la em sua integralidade e que, portanto, a narração da vida fragmentada se materializa por meio dos recortes que a vida encontrou necessidade de guardar no corpo da pessoa. Ou seja, as lembranças que surgem aparecem ressignificadas, reconstruindo a história em pedaços, fazendo-a inteira e nova mais uma vez. Sobre isso, é importante perceber que

a lembrança é, em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda dos dados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifesta-se já bem alterada.⁴¹⁴

Para o segundo elemento, a narrativa, ela "se esforça para contar uma história real e que [...] é improvisado durante uma relação dialógica com um pesquisador que orientou a entrevista para a descrição de experiências pertinentes para o estudo de seu objeto de pesquisa"⁴¹⁵. Sendo assim, é um elemento essencial e consta como momento crucial da investigação, que é quando o sujeito que narra sua história traz à tona seus momentos históricos, situando-os no tempo e no contexto, "à espera de uma palavra da boca, um gesto das mãos"⁴¹⁶. A narrativa construída pelo sujeito da pesquisa é um momento novo de vida para ele/a, pois ressurgir da memória reconstruída e ressignificada, direcionada para um fim específico: a investigação. Compreendida como prática discursiva, a narrativa não apenas relata, mas também participa da produção de efeitos de verdade e de sujeito, pois, ao narrar, o sujeito se constitui no próprio gesto de dizer, enunciando-se a partir de lugares discursivos historicamente marcados.

⁴¹¹ Foucault, 2012, p. 54.

⁴¹² Foucault, 2012, p. 54.

⁴¹³ Augé, 1998.

⁴¹⁴ Halbwachs, 2006, p. 71.

⁴¹⁵ Bertaux, 2010, p. 89.

⁴¹⁶ Brthânia, Maria. **Dama do Cassino**.

O terceiro elemento, o discurso, não deve ser compreendido como simples expressão individual ou fala solta no tempo, mas como trama de saberes e práticas que produzem efeitos de verdade e modos de subjetivação. Quando alguém fala, não o faz a partir de um lugar neutro ou isolado: sua enunciação está sempre atravessada por relações de poder, sentidos previamente organizados e regimes de verdade que a possibilitam, pois “não há enunciado que não suponha outros”⁴¹⁷, o que significa dizer que todo discurso se ancora em outros discursos, em uma rede de sentidos que antecedem e excedem o sujeito que fala. Para o/a pesquisador/a compreender o discurso, é perceber como o sujeito se constitui historicamente nos jogos de linguagem e como sua presença no mundo é marcada por posições que não escolhe livremente, mas que ocupa a partir de dispositivos que o nomeiam, o classificam e o autorizam a dizer. Assim, o discurso, enquanto “conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais”⁴¹⁸, se materializa na narrativa (auto)biográfica, tornando “visível o processo de individualização e de formação pelo qual o sujeito constrói seu ser social singular”⁴¹⁹.

6.1 “A FORÇA QUE SE ESPALHA DE ALGUNS MOVIMENTOS QUE EU SEI DESFAZER E REFAZER” – caminhos narrativos e discursos em análise

Navegar por uma pesquisa pós-crítica é reconhecer que o conhecimento não se constrói por rotas lineares, mas por caminhos que se abrem em movimento, como quem atravessa os mares. Esse caminho metodológico é travessia, feita de escolhas situadas; a entrevista é maré, que vem e vai trazendo memórias, pausas, esquecimentos e desvios; e a análise do discurso é um mergulho, profundo e cuidadoso, em camadas de sentido que não se revelam de imediato. Na fluidez das águas, assim também são os discursos das mulheres que compartilham suas histórias: fluxos de sentido que se encostam, se retraem, retornam, nos inundam, ora caudalosos, ora em rasa corrente, veia d'água sussurrante, mas sempre em direção ao deságue na foz. Não busco verdades únicas, mas me deixo afetar pelos fluxos das narrativas, pelos silêncios e pelas palavras que emergem das vozes das mulheres com quem dialogo. É nesse oceano de sentidos que esta pesquisa navega, nessa “viagem que faz o mar em torno do mar [...] e quando alguém me pergunta como se faz pra nadar, explico que eu não navego, quem me navega é o mar”⁴²⁰.

⁴¹⁷ Foucault, 2012, p. 36.

⁴¹⁸ Foucault, 2003, p. 11.

⁴¹⁹ Delory-Momberger, 2014, p. 291.

⁴²⁰ Viola, Paulinho da. **Timoneiro**.

A partir do que foi dito no capítulo anterior, volto-me agora às escolhas que atravessam este percurso, “um gesto, uma nota, uma ideia”⁴²¹. É preciso “inventar novos modos de ser no mundo”⁴²² e uma das possibilidades para isso é a pesquisa (auto)biográfica. Esse caminho metodológico é, por vezes, compreendido como “não-científico” ou que possui menos rigor que os métodos mais tradicionais, pois suas formas de análise e discussão dos fatos não me levariam, enquanto pesquisador, ao descobrimento da verdade em si. Segundo essa compreensão fragmentada de ciência, “os cientistas deveriam escrever sobre o que eles pesquisam e não sobre o que eles são, deveriam escrever sobre suas descobertas e não sobre suas crenças e valores”⁴²³, uma vez que o descobrimento da “verdade” estaria presente apenas na neutralidade e no distanciamento científicos, conforme discutimos anteriormente. No entanto, “para o saber científico, nunca há nada que seja suficientemente tênue, fútil, passageiro ou ocasional para não concernir à questão da verdade”⁴²⁴, e que em relação ao que pode ser considerado verdade ou não, a partir da compreensão do investigador, “depende dos instrumentos necessários para descobri-la, das categorias necessárias para pensá-la e de uma linguagem adequada para formulá-la em proposições”⁴²⁵. Portanto, o caminhar (auto)biográfico possui rigor científico porque é orientado pela execução de atividades cientificamente organizadas e teoricamente fundamentadas, “que carrega uma riqueza ímpar e de complexo tratamento analítico, na medida em que mora no plano do que não é verificável, transcendendo a esfera da ciência tradicional”⁴²⁶.

Neste sentido, a realização desta pesquisa será por meio de narrativas (auto)biográficas, pois compreendo que esse método é um potente instrumento que se aproxima da questão central deste estudo, possibilitando coerência na busca por respostas provisórias às seguintes problematizações: que discursos sobre gênero são (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? Em que contextos as questões de gênero são narradas na formação escolar e trajetórias de vidas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? A aproximação do método (auto)biográfico com o objeto desta pesquisa aconteceu pelo fato de entendê-lo como possibilidade de investigação social que percebe “a existência humana como uma ação situada”⁴²⁷. Ele deve ser escolhido quando a necessidade do/a pesquisador/a é de “buscar o

⁴²¹ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴²² Araujo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017, p. 468.

⁴²³ Souza, 2008, p. 45.

⁴²⁴ Foucault, 2006, pp. 235-236.

⁴²⁵ Foucault, 2006, pp. 235-236.

⁴²⁶ Araujo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017, p. 470.

⁴²⁷ Antonello, Ferrazza, 2017, p. 24.

entendimento da cultura”⁴²⁸ através de “rituais ligados tanto à vida de uma pessoa, como à própria comunidade”⁴²⁹. Tanto a Educação do Campo quanto as escolas multisseriadas por si sós já se configuram como concepções e espaços de uma educação vinculada às questões sociais marcadas pela diversidade, ainda mais quando analisadas a partir de histórias de mulheres que estudaram nessas escolas e que têm suas trajetórias entrelaçadas à luta coletiva e à participação popular.

Para a realização desta pesquisa, que tem como objetivo principal problematizar discursos sobre gênero (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira, foram convidadas quatro mulheres residentes no município de Quixabeira, que estudaram em escolas multisseriadas e que possuem suas trajetórias ligadas à participação comunitária, que contribuem socialmente à comunidade em que residem ou ocupam/ocuparam posições de liderança, para que, “na hora que o refletor bater”⁴³⁰, surjam “momentos de voz e de sonho, momentos de amor que nos fazem felizes e, às vezes, nos fazem chorar”⁴³¹, pois essas pesquisas

inscrevem-se na constituição dos indivíduos e suas implicações socioculturais, linguísticas, históricas, econômicas e políticas, ao explicitar marcas como os indivíduos representam-se a si mesmos e aos outros numa perspectiva temporal de sua existencialidade.⁴³²

Para a realização desse tipo de pesquisa, é fundamental compreender o papel da colaboração dos/as participantes, tanto pesquisador/a quanto pesquisado/a, uma vez que, na pesquisa (auto)biográfica, o “sujeito que narra sua história é um coautor do trabalho”⁴³³ e o “pesquisador se transforma em sujeito e objeto de pesquisa”⁴³⁴, além do que, nesse método de pesquisa, “*se valoriza al ser humano como sujeto frente a la deshumanización del cientificismo positivista*”⁴³⁵. Pensar numa investigação nessa perspectiva corrobora para a criação de um vínculo de confiança entre as pessoas que atuam na pesquisa, seja na função de pesquisador/a ou de pesquisado/a, e também com a valorização das histórias de ambos/as, “momentos de luz e de nós”⁴³⁶, assim como e talvez o mais importante nesse processo, a criação da própria história realizada no encontro, em “um encontro único entre um

⁴²⁸ Pineau, Gaston; Le-Grand, Jean-Louis, 2002, p. 199.

⁴²⁹ Pineau, Gaston; Le-Grand, Jean-Louis, 2002, p. 200.

⁴³⁰ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴³¹ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴³² Souza, 2014, p. 41.

⁴³³ Araujo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017, p. 478.

⁴³⁴ Araujo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017, p. 479.

⁴³⁵ Arango; Bonito; Patiño, 2018, pp 125-126.

⁴³⁶ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

pesquisador e uma pessoa que aceita se confiar a ele – encontro que, também ele, tem sua história própria”⁴³⁷.

Mas, realizar um estudo com a utilização de narrativas (auto)biográficas não é uma mera execução de tarefas simples. O/a pesquisador/a necessita desenvolver ou possuir determinadas habilidades que se configurarão no aprofundamento do método através da escolha de passos coerentes, coesos, seguros e de rigor científico. Dentre essas habilidades, deve estar a construção da ideia de que não há pesquisa (auto)biográfica fora da sensibilidade e da aproximação humana. Para isso, será necessário ao/à pesquisador/a: 1) entender que “o recolhimento da história de vida não pode ser feito na aceleração”⁴³⁸; 2) reconhecer “a importância do ponto de vista do sujeito, seu modo particular de vida”⁴³⁹; 3) e também “desvendar as histórias de vida levando em consideração e fazendo as devidas relações com os acontecimentos sociais, para ir além do relato individual transmitido ao pesquisador”⁴⁴⁰.

Após a seleção das quatro mulheres que participaram da pesquisa com suas narrativas (auto)biográficas, as demais etapas foram as de reconhecer a “dupla dimensão”⁴⁴¹ da pesquisa, ordenando essas dimensões em: “descrição dos fatos”⁴⁴², com “momentos intensos, momentos demais”⁴⁴³ e de “busca de sentidos”⁴⁴⁴, com “momentos imensos, momentos reais”⁴⁴⁵. Destaca-se que o contato com as participantes antecedeu a formalização da pesquisa, tendo se iniciado em momentos anteriores, por meio de visitas, escutas e vivências nos territórios em que vivem, o que possibilitou a construção de vínculos, a aproximação com suas histórias e o conhecimento de seus contextos de vida. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de Humanidades da Universidade Federal de Sergipe⁴⁴⁶ e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), foram realizados os encontros para as entrevistas narrativas, por meio da gravação das histórias de vida, conforme previsto no cronograma da pesquisa. No momento da realização das entrevistas, já havia um percurso prévio de aproximação com as participantes, o que permitiu acessar aspectos de suas trajetórias, inclusive em datas por elas significadas como simbólicas. Os encontros ocorreram em diferentes espaços, escolhidos pelas próprias participantes, respeitando seus desejos e disponibilidades. Ressalta-se que todas as mulheres foram

⁴³⁷ Lévy, 2001, p. 93.

⁴³⁸ Araújo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017, p. 472.

⁴³⁹ Araújo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017, p. 472.

⁴⁴⁰ Antonello; Ferrazza, 2017, p. 25.

⁴⁴¹ Araújo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017.

⁴⁴² Araújo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017.

⁴⁴³ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴⁴⁴ Araújo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017.

⁴⁴⁵ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴⁴⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) de Humanidades da Universidade Federal de Sergipe, conforme parecer consubstanciado nº 8.240.418, registrada na Plataforma Brasil sob o CAAE nº 94756925.0.0000.0383.

previamente visitadas em seus contextos de vida, especialmente em seus lares, ao longo de momentos anteriores, o que contribuiu para o fortalecimento de vínculos e para a construção de uma escuta sensível no momento das entrevistas.

Atendendo às recomendações do CEP, optei por ocultar os nomes reais das mulheres participantes, atribuindo a elas nomes fictícios, mesmo reconhecendo que, nas potências de suas trajetórias, mesmo com a utilização de pseudônimos, certos trechos das narrativas podem permitir a identificação delas. Afinal, numa pesquisa de caráter (auto)biográfico, não há como separar totalmente o nome da pessoa de sua história e de sua posição social, política e comunitária. Este risco faz parte da natureza de pesquisas que lidam com memórias, experiências e subjetividades situadas. Essa escolha ética, portanto, não acontece com a intenção de apagar as marcas de suas trajetórias, mas de seguir um protocolo que, na medida do possível, visa protegê-las, reafirmando o compromisso de narrar com responsabilidade e respeito às suas histórias⁴⁴⁷. Portanto, para além da ocultação, optei por escolher nomes fictícios inspirados nas músicas escolhidas por elas durante os encontros de apresentação que tive com cada uma, como forma de preservar a identidade, mas mantendo a força simbólica de suas escolhas estéticas, seguindo a linha artística desta tese.

Primeiro, para todas as quatro entrevistadas, optei por utilizar o pronome de tratamento “Dona”, antes do nome fictício escolhido, como forma de respeito e reconhecimento conferido pela comunidade às mulheres entrevistadas nesta pesquisa. Trata-se de um costume social da cidade onde se insere este estudo, em que o vocativo “Dona” é conferido a mulheres mais velhas como sinal de reverência, afeto e reconhecimento de suas trajetórias. Assim, ainda que seus nomes reais tivessem sido preservados, elas continuariam sendo tratadas por esse vocativo, uma vez que essa forma de nomeação já integra o modo como são reconhecidas e chamadas cotidianamente na comunidade. Ao nomeá-las assim, assumo também um posicionamento ético e político que legitima seus saberes como potentes e dignos de escuta. Optei também por fazer a apresentação das mulheres que participaram da pesquisa utilizando como critério a ordem em que foram realizadas as entrevistas. A primeira entrevistada será nomeada como “Dona Estrela”, em referência à música “Estrelinha” (cantada por Marília Mendonça e Di Paullo & Paulino)⁴⁴⁸; a segunda será nomeada como

⁴⁴⁷ Embora este trabalho tenha seguido integralmente as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa, cabe reconhecer que os protocolos éticos atualmente adotados ainda dialogam de maneira limitada com as especificidades das pesquisas (auto)biográficas, narrativas e pós-críticas. Nesses estudos, as experiências, os vínculos territoriais, as trajetórias de vida e as posições ocupadas pelos sujeitos frequentemente tornam inviável a garantia de um anonimato absoluto. Tal condição não configura uma falha metodológica da pesquisa, mas uma característica constitutiva desse modo de produzir conhecimento, indicando a necessidade de que os debates sobre ética em pesquisa continuem ampliando suas compreensões acerca das particularidades das investigações nas Ciências Humanas.

⁴⁴⁸ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marilia-mendonca/estrelinha-part-di-paullo-e-paulino/> Acesso em 04 de junho de 2025.

“Dona Nazaré”, em referência à música “Maria de Nazaré” (cantada por Padre Zezinho)⁴⁴⁹; a terceira será nomeada como “Dona Amiga”, por ter escolhido a música “Eu quero apenas (um milhão de amigos)”, do cantor Roberto Carlos⁴⁵⁰; a quarta participante não indicou nenhuma música específica, e será nomeada como “Dona Jurema”, em referência à Cabocla Jurema, presente em sua religiosidade e em seu universo simbólico.

Para me acompanhar nesse movimento investigativo no universo das metodologias pós-críticas, “desconsidere a razão, desobedeça o coração, descontinue a tradição, desparafuse a construção”⁴⁵¹ e venha comigo na (des)construção dos procedimentos de pesquisa selecionados aqui, porque eles devem provocar “rupturas” nos “procedimentos de pesquisa convencionais”⁴⁵². Portanto, o/a pesquisador/a deve adotar estratégias para “(re)criar, inventar e compor procedimentos metodológicos”⁴⁵³, e é essa “a força que se espalha de alguns movimentos que eu sei desfazer e refazer”⁴⁵⁴, usando metodologias que

são feitas à medida em que são pensadas, e que se mostram em sua própria atividade de se fazer-experimentando. Elas estão abertas e conectáveis à necessidade que acontece; à imaginação que vem; à novidade que se deseja; à política que força; a vida que pulsa; aos sonhos que criam e aos processos que fazem tudo movimentar.⁴⁵⁵

Como pesquisador, compreendo que, ao pretender ouvir/ver/registrar os momentos das narrativas feitos pelas mulheres participantes, foi imprescindível reconhecer que essas experiências não são dados puros ou vivências espontâneas, mas construções históricas e discursivas, atravessadas por relações de poder, saber e linguagem, pois “os fatos fazem parte de uma experiência de vida singular inscrita num universo de relações sociais, de classe, de poder”⁴⁵⁶. Sendo assim, utilizei, para esse momento, as entrevistas narrativas, que são “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas”⁴⁵⁷. As entrevistas foram gravadas em vídeo, com autorização prévia das mulheres participantes. A escolha da gravação em vídeo aconteceu porque os registros serviram também para além da transcrição das falas, para análises das expressões, das emoções, dos sentidos externalizados e também dos cenários, pois elas foram convidadas a escolher o local das gravações. O gesto de narrar, aqui, é compreendido como um ato de inscrição discursiva no mundo.

⁴⁴⁹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/padre-zezinho/248703/> Acesso em 14 de junho de 2025.

⁴⁵⁰ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/48596/> Acesso em 19 de junho de 2025.

⁴⁵¹ Soares, Elza. **Tradição**.

⁴⁵² Oliveira; Paraíso; Silva, 2023, p. 45.

⁴⁵³ Oliveira; Paraíso; Silva, 2023, p. 45.

⁴⁵⁴ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴⁵⁵ Paraíso, 2022, p. 194.

⁴⁵⁶ Lévy, 2001, p. 27.

⁴⁵⁷ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 95.

Após as gravações dos vídeos com as entrevistas narrativas, foi realizada a transcrição através da utilização do site *TurboScribe*⁴⁵⁸, que realiza transcrições de áudios e vídeos. A escolha da entrevista narrativa deu-se porque, através da utilização desse procedimento, as mulheres participantes da pesquisa poderiam contar suas trajetórias de vida a partir de suas memórias. As entrevistas narrativas podem acontecer seguindo duas dimensões: a cronológica e a não cronológica. Na primeira dimensão, a narrativa acontece com uma “sequência de episódios”⁴⁵⁹, através da qual o todo da narrativa é construído. Na dimensão não cronológica, o todo da narrativa acontece através da narração de “sucessivos acontecimentos”⁴⁶⁰ sem a ordem do tempo como critério, através do qual “pequenas histórias”⁴⁶¹ aparecem “dentro de uma história maior”⁴⁶² e, nesta perspectiva, “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”⁴⁶³.

A maneira pela qual as histórias foram narradas, se na primeira ou na segunda dimensão, dependeu de como as mulheres participantes escolheram fazer as narrativas, uma vez que as entrevistas não utilizaram o modo “pergunta-resposta”⁴⁶⁴, no qual o/a entrevistador/a seleciona o tema, ordena as perguntas e as verbaliza “com sua própria linguagem”⁴⁶⁵, de maneira engessada. A ideia de que o/a pesquisador/a deve manter uma participação mínima durante as entrevistas narrativas foi ressignificada, pois pretendi, durante as entrevistas, manter um diálogo com as mulheres, pois questões relevantes foram emergindo no momento da conversa e esses direcionamentos temáticos deveriam ser aproveitados para enriquecimento da entrevista e também para que a participante da pesquisa ficasse à vontade com a presença do pesquisador. Mesmo assim, foi elaborado um roteiro de entrevista narrativa (Apêndice A) para direcionar as entrevistas de acordo com as temáticas relevantes às trajetórias das participantes da pesquisa e também com as problematizações selecionadas para a investigação.

Para isso, é necessário que o/a investigador/a se aproprie do tema que será pesquisado, buscando familiaridade e intimidade com o que deseja investigar, pois os tópicos do roteiro podem ser tanto os que “refletem os interesses do pesquisador”⁴⁶⁶ e que emergem “dos objetivos de pesquisa”⁴⁶⁷, ou “temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante

⁴⁵⁸ <https://turboscribe.ai/pt/>

⁴⁵⁹ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 92.

⁴⁶⁰ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 92.

⁴⁶¹ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 92.

⁴⁶² Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 92.

⁴⁶³ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 92.

⁴⁶⁴ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 95.

⁴⁶⁵ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 95.

⁴⁶⁶ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 95.

⁴⁶⁷ Ravagnoli, 2018, p. 6.

a narração trazidos pelo informante”⁴⁶⁸, e o desafio do/a pesquisador/a diante desses dois tipos de questões é estar focado nas questões que ele/ela traz e introduzir na conversa, em momento pertinente, temas de seu interesse.

A segunda dimensão da pesquisa é a da “busca de sentidos”⁴⁶⁹. Nesta etapa, após as entrevistas feitas, o/a investigador/a passa para a fase de análise das entrevistas narrativas. Para esta pesquisa, optei pela análise foucaultiana do discurso por entender que ela representa mais do que uma técnica: é uma perspectiva filosófico-metodológica que compreende o discurso como prática social que produz efeitos de verdade e de sujeito. Essa escolha se justifica pelo entendimento de que “pesquisas (auto)biográficas constituem e são constituídas por discursos: disponibilizam uma gramática por meio da qual é possível falar sobre um sujeito e terminam por produzir formas particulares de conhecimento sobre ele”⁴⁷⁰. Discurso, portanto, não é apenas linguagem, fala ou comportamento, mas uma rede de práticas que atravessam os sujeitos e os constituem historicamente, por meio de modos que regulam o que pode ser dito, por quem, em que condições e com quais efeitos. Trata-se, portanto, do “fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento”⁴⁷¹, mas esse enunciado só adquire sentido se for compreendido em sua inserção em um regime de verdade, nas condições históricas que o tornam possível e nos efeitos de subjetivação que ele produz

na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites de forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluem. [...] deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.⁴⁷²

Sendo assim, é importante entender que o discurso não é algo “dado”, neutro ou espontâneo, mas uma prática social situada, que produz efeitos de verdade e de sujeito. Ele surge nas relações de poder que atravessam contextos históricos, sociais e institucionais e pode ser analisado a partir da compreensão das condições de possibilidade que autorizam determinados enunciados a circularem em um campo de saber. Como apontam os estudiosos da análise foucaultiana do discurso, ele “emerge ou se explica mediante o exercício da análise”⁴⁷³ que deve considerar a existência de enunciados vinculados às formações discursivas, ou seja, aos regimes que delimitam o que pode ser pensado, dito ou escrito em

⁴⁶⁸ Bauer; Jovchelovitch, 2008, p. 97.

⁴⁶⁹ Araujo; Barros; Nogueira; Pimenta, 2017.

⁴⁷⁰ Maknamara, 2024, p.2.

⁴⁷¹ Foucault, 2006, p. 255.

⁴⁷² Foucault, 2012, p. 34.

⁴⁷³ Passos, 2019, p. 2.

determinado contexto. Esses enunciados não apenas refletem possibilidades, interpretações ou compreensões da realidade, mas atuam na produção de sentidos e na constituição dos sujeitos que enunciam e são enunciados. Portanto, para realizar a análise do discurso nesta pesquisa, foi necessário perceber enunciados que circulam sobre gênero e formação em escolas multisseriadas, identificando relações de poder que os atravessam, saberes que os sustentam e efeitos de verdade que os produzem. Trata-se, assim, de uma análise crítica que busca compreender como discursos operam na constituição de modos de existir e em sentidos atribuídos às experiências narradas.

Para iniciar a análise, foi preciso definir qual o *corpus*⁴⁷⁴ pelo qual realizaria a análise do discurso. A delimitação desse *corpus* deve partir da problemática da pesquisa e dos objetivos e, a depender dos procedimentos metodológicos utilizados, deverá ser “pré-existente ou coconstruído pelo analista”⁴⁷⁵. No caso desta pesquisa, o *corpus* foi composto pelas “transcrições literais de entrevistas feitas pelo próprio pesquisador”⁴⁷⁶, combinadas com momentos de imersão no universo da pesquisa, que ocorreram antes ou após as gravações das entrevistas: em conversas informais com as mulheres, durante um cafezinho ou em visitas às participantes, como por exemplo, no momento da assinatura do TCLE ou outros que surgiram no percurso empírico. Importa destacar que os materiais que compõem o *corpus* não são apenas registros de fala, mas discursos, compreendidos como práticas sociais que produzem sentidos e constituem modos de ser e de se dizer. Portanto, a seleção do *corpus* exigiu atenção às condições de enunciação e às relações de poder que atravessam os dizeres das participantes, reconhecendo que esses discursos são atravessamentos históricos e sociais que produzem efeitos sobre os sujeitos e sobre o conhecimento que se constrói sobre eles.

Por fim, outra etapa da pesquisa foi a definição dos enunciados, compreendidos não apenas “no sentido exclusivamente linguístico, de atos de fala ou de escrita”⁴⁷⁷, porque “o discurso não está dado no que se diz ou se escreve”⁴⁷⁸, mas sim como efeitos de práticas discursivas que atravessam sujeitos e contextos, produzindo sentidos historicamente situados. Os enunciados, nessa perspectiva, são mais do que frases ou declarações: são unidades de significação que revelam regimes de verdade em funcionamento, indicando em que contexto histórico e social o enunciado se apresenta no discurso e “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar”⁴⁷⁹, ou, mais profundo ainda, “por que não poderia ser

⁴⁷⁴ Foucault, 2012, p. 12.

⁴⁷⁵ Passos, 2019, p. 6.

⁴⁷⁶ Passos, 2019, p. 6.

⁴⁷⁷ Passos, 2019, p. 1.

⁴⁷⁸ Passos, 2019, p. 2.

⁴⁷⁹ Foucault, 2012, p. 30

outro”⁴⁸⁰. Analisar enunciados é, portanto, investigar como sujeitos são constituídos nos dizeres, como certas verdades se estabelecem e quais silenciamentos ou exclusões estão operando no que se pode dizer. Sob essa perspectiva, ao analisar as transcrições, buscando os enunciados, trata-se de um momento analítico que permite compreender os efeitos de poder e de subjetivação que atravessam os discursos narrados, reconhecendo as tramas simbólicas que sustentam o que é dito, por quem e com que efeitos, e assim,

encontrar, além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas; de qualquer forma, trata-se de reconstruir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma.⁴⁸¹

Sendo assim, ao me propor a analisar o discurso dessas mulheres nessa pesquisa, a minha intenção foi a de “compreender o enunciado na estreiteza de sua situação, de determinar as condições de sua existência e de [...] estabelecer suas correlações com os outros enunciados”⁴⁸². Ou seja, tratei de compreender discursos não como simples relatos individuais, mas como práticas que produzem modos de existir, enunciados que dizem de si, mas também dizem o social, o histórico e o possível. E por fim, depois desses tantos “momentos de voz e de sonho”⁴⁸³, eu e essas mulheres “no palco e vocês na plateia”⁴⁸⁴, compartilhamos trajetórias que possibilitarão problematizações sobre as relações existentes nas práticas sociais, para que outras tantas histórias possam ser contadas. Histórias feitas de memórias revividas, de verdades produzidas no tempo, de vidas contadas com e pelo discurso, como quem inventa, resiste e se inscreve.

⁴⁸⁰ Foucault, 2012, p. 31.

⁴⁸¹ Foucault, 2010, pp. 30-31.

⁴⁸² Foucault, 2010, pp. 30-31.

⁴⁸³ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

⁴⁸⁴ Bethânia, Maria. **Nossos momentos**.

*Margem, zanzei pela viagem...*⁴⁸⁵

⁴⁸⁵ Calcanhotto, Adriana. **Margem.**

7 “DONA DA CASA ME DÁ LICENÇA, ME DÊ SEU SALÃO PARA EU VADIAR” – Quem abre a casa? Uma escrita, quatro mulheres

O sertão é um contar infinito. Histórias e mais histórias que dormem no imaginário popular e que despertam ao primeiro sinal de uma conversa, que, se for “na lua cheia é mais bonita, acobreada de luz”⁴⁸⁶, ou “na sombra de uma jaqueira”⁴⁸⁷, com o “sol se espreguiçando no jardim”⁴⁸⁸, dão voz à vida ou fazem ecoar a vida que há na voz de quem conta, canta, encanta e alimenta sentidos, porque “a linguagem é truque, é produção de sentidos e verdades”⁴⁸⁹, é candeeiro aceso por dentro. Nesses relatos bordados de memória, há de tudo: de gente que vê o que não existe a gente que produz seus próprios desejos de realidade, fazendo-os palpáveis. Será que é verdade? “Quando se pede uma explicação, vem sempre com ‘não sei, só sei que foi assim’”⁴⁹⁰. E “na hora que o sol se esconde, que o sono chega”⁴⁹¹, tem alguém “que conta histórias para ninar”⁴⁹². “Já vi caipora, saci, curupira, vi alma, vi assombração”⁴⁹³. Será que foi sonho? A memória “vira vida em mim, vira sol em mim”⁴⁹⁴, porque é, ela mesma, “um jogo de significações entre a materialidade, as potencialidades e a ficcionalidade de fatos do vivido”⁴⁹⁵ e é na costura da linguagem, da cultura e do tempo que a experiência se constitui: não como dado bruto, mas como construção histórica e discursiva, atravessada por práticas sociais e regimes de verdade. O que se vive, o que se conta, o que se lembra e o que se inventa, tudo isso é atravessado pela forma como aprendemos a significar o mundo, e é aí onde mora a força das narrativas.

Mas narrar também é contar sobre si, e é através de narrativas que as pessoas evidenciam práticas discursivas pelas quais produzem, organizam e fazem florescer experiências e memórias em suas trajetórias pessoais ao longo do tempo. Sendo assim, narrativas são a (re)construção de si por meio de discursos regulados por saberes, normas e poderes dentro de determinadas práticas culturais e/ou institucionais. Neste sentido, narrativas atuam não na descrição das pessoas, porque “a questão fundamental da linguagem nas

⁴⁸⁶ Castro, Mariene de. **Raiz**.

⁴⁸⁷ Castro, Mariene de. **Raiz**.

⁴⁸⁸ Caymmi, Nana. **Vinho guardado**.

⁴⁸⁹ Maknamara, 2024, p. 3.

⁴⁹⁰ Suassuna, 2018, p. 14.

⁴⁹¹ Caymmi, Dorival. **História pro sinhozinho**.

⁴⁹² Caymmi, Dorival. **História pro sinhozinho**.

⁴⁹³ Salmaso, Mônica. **Caipira/A lenda do caboclo**.

⁴⁹⁴ Caymmi, Nana. **Confissão**.

⁴⁹⁵ Maknamara, 2024, p. 3.

teorizações pós-críticas é a criação”⁴⁹⁶, mas, no que as coisas que são ditas sobre si, por elas mesmas, “atuam na produção de sujeitos”⁴⁹⁷, tecendo vidas com os pés e as mãos na terra.

Nesse enfoque, sujeito é compreendido não apenas como produtor/a de saberes e sentidos, mas também como efeito de práticas discursivas que o/a constituem historicamente. Discursos são entendidos como práticas sociais que regulam o que pode ser dito, por quem, em que condições, produzindo verdades e modos de subjetivação. Suas trajetórias e memórias, portanto, não falam de um “eu essencial”, mas de modos de subjetivação que operam em meio a discursos, silenciamentos e disputas. As entrevistas narrativas, nesse contexto, configuram-se como prática privilegiada que auxilia no tear das histórias, pois permitem que as pessoas que falam articulem livremente suas histórias, trajetórias, memórias e modos de subjetivação, a partir de estímulos que favorecem a rememoração e a reflexão crítica sobre si e sobre o mundo. Nisso, “a história de vida é uma via de acesso privilegiada à compreensão da construção da identidade e das transformações dos saberes experienciais”⁴⁹⁸.

Desse modo, voltando ao início desta escrita e refletindo sobre a trajetória dela até aqui, dançando num sertão de caminhos e beleza, contemplando o sol dourado refletido no “ouro do pó da estrada”⁴⁹⁹, percebo que “eu não preciso do fim pra chegar”⁵⁰⁰, pois a gente sempre chega em algum lugar, mas esse lugar nunca é o/um fim. Disso vem a convicção de que a circularidade do vivido faz com que a tessitura de histórias e trajetórias seja sempre de começo, meio e começo. Sendo assim, então, por outros caminhos, “nos longes onde andei”⁵⁰¹, por tudo o que vi e ouvi, posso anunciar: “prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar”⁵⁰², porque, antes da análise, antes das teorias, existe o gesto de escutar. Antes da escuta, o silêncio. E, antes do silêncio, o pedido de licença. E é com esse gesto, de quem chega de mansinho, de pés descalços e coração aberto, que apresento as quatro mulheres que abriram suas casas, suas vidas e seus salões de memória. Não são personagens. Não são fontes. São presenças inteiras, feitas de tempo, vitórias, cansaço, fé, cuidado, ferida, flor e amor. Cada uma com seus modos de nomear o mundo, com seus caminhos traçados por sorrisos e tristezas. Elas não apenas fazem parte desta escrita, elas são esta escrita. Aqui, neste salão de palavras e nesta casa de memórias, elas dançam primeiro.

⁴⁹⁶ Maknamara, 2024, p. 3.

⁴⁹⁷ Maknamara, 2021.

⁴⁹⁸ Josso, 2004, p. 25.

⁴⁹⁹ Ramalho, Elba. **O ouro do pó da estrada.**

⁵⁰⁰ Ramalho, Elba. **O ouro do pó da estrada.**

⁵⁰¹ Bethânia, Maria. **Grão de mar.**

⁵⁰² Rodrigues, Jair. **Disparada.**

7.1 “PRA TE ALEGRRAR TEM ATÉ VAGA-LUME” – Dona Estrela e as narrativas que iluminam

A primeira porta que se abriu foi a de Dona Estrela. Católica Apostólica Romana, carrega a fé nos gestos e nas palavras. Me recebeu com um enorme sorriso, na frente da sua casa, que fica à beira da BA-791, que liga Quixabeira à BR-324. Por acaso ou por simbolismo do destino, nosso primeiro encontro aconteceu no dia 31 de maio de 2025, feriado municipal dedicado à Padroeira de Quixabeira, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Em momento posterior, a gravação da entrevista narrativa ocorreu numa manhã chuvosa, com ela sentada na sala de sua casa, tendo ao fundo as fotos de seus pais, filhos, esposo e irmãos expostas na parede. Ao contar sua história, o tempo quis escutá-la.

Dona Estrela tem 66 anos, é filha de Josefa Carvalho de Lima e Antônio Martins de Lima, cresceu em Quixabeira, onde ainda vive. Nascida na Fazenda Mulungu, atualmente mora no Povoado de Ramal, que fica à beira da BR-324, a oito quilômetros da sede do município. Entre as lembranças da infância e a trajetória de vida, manteve acesa uma luz miúda, como a do vaga-lume, constante e resistente. De sua “casinha, mesmo que de longe, tão pequeninha”⁵⁰³, me recebe pela primeira vez dizendo que tem como música favorita “Estrelinha”⁵⁰⁴, que aciona um repertório de afetos, saudades e memórias, deixando sua voz embargada e os olhos marejados ao escolher iniciar a conversa falando dos parentes que já se foram, como se um fio puxado da memória passasse pelo coração, num caminho que borda consolos e ausências numa dimensão afetiva e simbólica. Nas palavras dela, “as lembranças tenho. Mas não de ficar assim... só relembando, só relembando, só remoendo o passado”⁵⁰⁵, pois, para ela, como se fosse a morada dos que partiram, “lá no céu, aquela estrelinha”⁵⁰⁶ serve de alento, como “um beijo de boa noite antes de dormir”⁵⁰⁷.

Dona Estrela estudou em duas escolas multisseriadas. A primeira, “oferta de uma infância pobre, inconsciente, ingênua”⁵⁰⁸, funcionava na fazenda onde nasceu, na sala da casa de seu pai, numa “sala bem grande, [...] porque era muito aluno”⁵⁰⁹. Ela relembra que “eram cinco famílias que pagavam uma professora para ensinar em casa [...]. A vizinhança todinha ia para lá estudar lá”⁵¹⁰. A segunda foi na fazenda “Uruçu, na casa de Seu Moisés”⁵¹¹, que

⁵⁰³ Mendonça, Marília; Paullo, Di, Paulino. **Estrelinha**.

⁵⁰⁴ Cantada por Marília Mendonça e Di Paullo & Paulino). Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marilia-mendonca/estrelinha-part-di-paullo-e-paulino/>. Acesso em 04 de junho de 2026.

⁵⁰⁵ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁵⁰⁶ Mendonça, Marília; Paullo, Di, Paulino. **Estrelinha**.

⁵⁰⁷ Mendonça, Marília; Paullo, Di, Paulino. **Estrelinha**.

⁵⁰⁸ Coralina, Cora. **Mestra Silvina**.

⁵⁰⁹ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁵¹⁰ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

reunia alunos de “várias idades [...] do ABC até a quinta série”⁵¹². Interrompeu os estudos ao concluir a 5ª série, com “mais ou menos uns 15 anos”⁵¹³; casou-se aos dezoito anos e, após passar num concurso para Agente Comunitária de Saúde, retornou à escola para concluir o Ensino Fundamental, pois “precisava ter pelo menos a 8ª série completa”⁵¹⁴. Teve quatro filhas e narra com “cabeça curvada e olhos para o chão”⁵¹⁵, em tom suave e olhos marejados, que ficou viúva aos 52 anos e que decidiu atravessar o luto voltando para a escola, matriculando-se na modalidade de EJAI, consciente de que “cada um de nós compõe a sua história”⁵¹⁶. “Eu era a mais velha da turma. [...] Foi o que me superou depois que eu fiquei viúva. Porque não é fácil”⁵¹⁷. Das quatro filhas, apenas uma ainda morava com ela,

mas era muito difícil para a gente ficar sozinha. E eu trabalhava pela manhã e, à tarde, ia para a escola. Aí na escola era um divertimento, porque todo mundo me apoiava e... eu sei que, por fim, foi passando. Hoje já vai fazer 15 anos que meu marido faleceu. A escola ajudou. Ajudou muito, muito, muito.”⁵¹⁸

De família pobre, rememora dificuldades financeiras ao citar que, numa vida marcada pela partilha, o pai comprava apenas um livro para que ela e todos os irmãos estudassem. “E aquele livro era pra dar pra todo mundo”⁵¹⁹. Casa sempre cheia, a família sobrevivia do trabalho da roça, plantando e cuidando de animais, no qual ela sempre ajudava a realizar. “Lá em casa, como era muita gente, e nossas condições eram... não eram lá essas coisas... que meu pai trabalhava na roça. Criava umas vaquinhas”⁵²⁰. Ela mesma comenta que “trabalhava, ajudava ele na roça, ele gostava de arrancar mandioca, a gente ajudava”⁵²¹.

Apesar das dificuldades, Dona Estrela relata uma infância com momentos felizes, brincando com os irmãos e com as colegas da escola. Também se coloca como alguém que gostava de contrariar as opiniões alheias quando pensa sobre si e questiona: “e eu era brincadeira?”⁵²², rindo e desviando o olhar como num momento de timidez e convicção, permitindo no ambiente um silêncio momentâneo de quem sabe que “não precisa ser Amélia pra ser de verdade”⁵²³. Chão de dentro firme, ela diz: “eu era meia...meia brava [...] meia

⁵¹¹ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵¹² Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵¹³ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵¹⁴ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵¹⁵ Angelou, Maia. *Ainda assim eu me levanto*.

⁵¹⁶ Bethânia, Maria. *Tocando em frente*.

⁵¹⁷ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵¹⁸ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵¹⁹ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²⁰ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²¹ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²² Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²³ Ferreira, Bia. *Não precisa ser Amélia*.

zangada”⁵²⁴, e vai relatando episódios de permanência insubmissa no mundo com a coragem de seguir sendo, numa teimosia bonita.

Presença constante e ativa em movimentos sociais, participa politicamente do caminho de luta em Quixabeira, sendo filiada à Associação dos Moradores do Povoado de Ramal e também da Associação de Mulheres de Quixabeira, da qual sua filha é a atual presidenta, numa militância continuada, herança de uma presença insurgente. Nessa andança comprometida, com sua fala de enfrentamento, de cuidado coletivo e de resistências que desafiam normativas cotidianas, como quem canta que “nunca calarão nossas vozes milenares”⁵²⁵, eu pergunto: “A senhora se considera uma mulher feminista?” Ao que me responde, levantando os olhos para cima e para a esquerda, como quem busca memórias visuais: “eu não”⁵²⁶; e depois titubeia: “acho que não”⁵²⁷. Em seguida, me levando para um outro momento da nossa conversa, reelabora sua resposta dizendo: “eu acho que... quer dizer, momentos possa ser que eu seja né? Feminista”⁵²⁸. Ficaram a fala, o gesto, o olhar e a pausa, junto à pergunta que não a deixou calar, e à resposta que, mais do que encerrar, aprofundou a urgência de escutar o que o discurso carrega.

7.2 “EM CADA MULHER QUE A TERRA CRIOU” – Dona Nazaré e as narrativas do chão

A segunda porta que se abriu foi a de Dona Nazaré. Mulher negra, com 75 anos, reside “num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico”⁵²⁹ na comunidade quilombola de Alto do Capim, desde os três anos de idade, depois de se mudar do povoado de Maracujá, município vizinho de Serrolândia, onde nasceu. Católica, vinculada à Renovação Carismática, relata que foi evangélica por cinco anos, pertencente à Igreja Adventista do Sétimo Dia, mas que “alguma coisa [...] não bateu com a minha ideia e eu saí da Igreja Adventista, fiquei em casa e depois voltei para a minha igreja”⁵³⁰. Num dia chuvoso e típico de final de verão, com o céu repleto das “nuvens de chumbo [...] no meio da tarde”⁵³¹, ela me pediu para esperar enquanto se arrumava para a nossa conversa. Depois, escolheu o sofá vermelho de sua sala para me contar sobre sua vida. Na parede ao fundo, um quadro com a foto de Jesus e outro

⁵²⁴ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²⁵ Soares, Elza. *Negrão negra*.

⁵²⁶ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²⁷ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²⁸ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁵²⁹ Bethânia, Maria. *Um índio*.

⁵³⁰ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵³¹ Bethânia, Maria. *Iansã*.

com o Prêmio Destaque do Ano de 2017, que ganhou na categoria “Vereadora”, talvez numa representação das duas grandes dimensões da sua vida: a fé e a política.

Quando, no nosso primeiro encontro, pergunto sua música favorita, ela tenta justificar a escolha antes mesmo de dizê-la, como se a curta passagem pela igreja evangélica ainda pesasse sobre seus ombros, dizendo: “eu não adoro santo, mas eu venero”⁵³², citando Nossa Senhora Aparecida como símbolo maior da força feminina, capaz de representar “cada mulher que a terra criou”⁵³³. Maria de Nazaré, essa “menina que Deus amou e escolheu pra mãe de Jesus”⁵³⁴, talvez viva no seu imaginário como a representação do que a irmã mais velha fez com ela, quando canta: “me cativou, fez mais forte a minha fé e por filho me adotou”⁵³⁵. Filha mais nova de uma família pobre, relembra que sua infância “não foi muito boa [...] não tinha carinho, não tinha nada”⁵³⁶. Os pais tiveram muitos filhos, saíam muito tempo para trabalhar e ela ficava sob os cuidados da irmã mais velha, que logo casou e a levou para morar com ela e o marido na Fazenda Feijão Bravo, que ficava localizada entre o povoado de Alto do Capim e a Barragem de São José do Jacuípe.

Apesar da demora para começar a estudar, pois as condições não eram as melhores e a família não podia pagar um professor, relata que começou a trabalhar aos sete anos catando mamona “pra poder juntar dinheiro”⁵³⁷. Logo depois, “consegui o primeiro professor, lá pra fazenda [...] e comecei a estudar”⁵³⁸, pois um fazendeiro vizinho trouxe o professor de uma cidade chamada Várzea do Poço para ensinar às famílias da redondeza, em uma turma multisseriada num cômodo de sua fazenda. Saía cedo de casa, a pé. “No dia que tinha leite, bem, no dia que não tinha, tomava uma xícara de café preto, sabe, né? Com farinha, meu filho, com farinha, pra gente ir pra escola. Lá não tinha merenda.”⁵³⁹

Dona Nazaré dedicou grande parte da vida à ação política no município, sendo eleita vereadora por três mandatos. Primeira mulher, primeira mulher negra e primeira quilombola eleita vereadora, pareceu que a terra quixabeirense quisesse, ela mesma, prestar homenagem àquela “que o povo inteiro elegeu”⁵⁴⁰, pois foi no dia 13 de junho de 2025, data em que Quixabeira celebrou seus 36 anos de emancipação política, que realizamos nosso primeiro contato, uma conversa acompanhada de cafezinho. Sua história de vida, portanto, se funde

⁵³² Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵³³ Zezinho, Padre. *Maria de Nazaré*.

⁵³⁴ Zezinho, Padre. *Maria de Nazaré*.

⁵³⁵ Zezinho, Padre. *Maria de Nazaré*.

⁵³⁶ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵³⁷ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵³⁸ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵³⁹ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁴⁰ Zezinho, Padre. *Maria de Nazaré*.

com a vida do povo quixabeirense ao relatar, com voz firme e memória acesa, a caminhada de uma mulher que inscreveu seu nome no mapa do poder, “feminino corpo vai prevalecer”⁵⁴¹.

Ajudou no processo de emancipação política da cidade, trabalhando no plebiscito que consultou se a população aprovava ou não a criação do novo município, lutando contra forças opositoras que desejavam a não emancipação. Sorrindo, como quem me conta um segredo, revela que foram feitas manobras para que a quantidade de votos favoráveis fosse maior que a dos votos contrários:

Eu fiz a campanha aqui dentro [...] foi uma batalha danada. [...] Antes da eleição eu tava fazendo reunião com o povo pra votar no plebiscito e eles dizendo para não votar. No dia da eleição [...] a gente fez algumas, a mentira que eu ia te dizer pra tu não ficar achando que era um pecado mortal, a gente dizia assim: será que pode votar duas vezes? Naquele tempo ninguém conferia não. Oxe, teve gente que votou duas, três vezes. Pra emancipar.⁵⁴²

Entre vitórias e derrotas, conta que, antes de Quixabeira se desvincular de Serrolândia, na década de 1980, concorreu à eleição para vereadora. “Olha como eu sou ousada, né?”⁵⁴³, orgulhosa de ter perdido o pleito por apenas um voto. O problema, segundo ela, não foi ter perdido a eleição, quando diz: “Eu tive cento e cinquenta votos e ele teve cento e cinquenta e um. Ele entrou com cento e cinquenta e um”⁵⁴⁴, mas sim o fato de ter disputado pelo Partido dos Trabalhadores (PT): “Ô, meu filho, foi uma vaia!”⁵⁴⁵, lembrando as acusações que recebeu de que não votariam num “partido comunista”⁵⁴⁶ e que ela estava “trazendo o partido aqui pra dentro pra estragar com a família, com os casamentos do povo [...] que as mulheres iam separar dos maridos, que os maridos iam largar as mulheres, e eu ia ser culpada porque eu fui e trouxe o partido pra cá”⁵⁴⁷.

Não fazia ideia de que, no futuro, era a sua própria família que seria desestabilizada por uma tragédia que ela nomeia como “aquele horror que aconteceu”⁵⁴⁸, quando uma de suas filhas foi assassinada pelo então namorado, em 2004, quarenta dias antes da eleição que, segundo ela, lhe garantiria o quarto mandato de vereadora. “Ganhei os três mandatos, (quando estava) pra inteirar os quatro, foi quando aconteceu, eu perdi por sete (votos)”⁵⁴⁹. Sua filha era auxiliar de campanha, “mais sabida do que a mãe”⁵⁵⁰, e também queria ser vereadora: “ela

⁵⁴¹ Soares, Elza. **Feminelza**.

⁵⁴² Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴³ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴⁴ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴⁵ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴⁶ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴⁷ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴⁸ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁴⁹ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁵⁵⁰ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

dizia assim, em 2004, mainha vai ser agora, quando for em 2008 eu assumo o lugar de mainha, e mainha me ajuda, e eu vou ser vereadora”⁵⁵¹.

Orgulhosa de sua trajetória, cita os principais projetos que ajudou a aprovar e que melhoraram a comunidade quilombola onde vive. “Foi muito projeto”⁵⁵², citando, nessa ordem, a expansão do atual colégio da comunidade, afirmando ter andado por toda a região em busca de alunos para a matrícula, buscou professores com formação adequada para atuarem no colégio, deu morada ao primeiro professor que veio para ensinar no colégio, pavimentação para o povoado, água encanada e tratada, fundação da atual creche e encerra a lista de conquistas dizendo: “Tem muita coisa, né? Para te contar. Na verdade, sim, eu sirvo de alguma coisa”⁵⁵³.

Durante nossa conversa, em muitos momentos pareceu cantar: “minha voz, uso pra dizer o que se cala”⁵⁵⁴, com enfrentamentos diversos. Quando pergunto se ela se considera feminista: “sim, da luta”⁵⁵⁵, “mulher tem que se igualar com os homens”⁵⁵⁶; sobre a idade: “sou uma idosa ousada”⁵⁵⁷; sobre relacionamentos e vida conjugal: “homem não tenho, então pronto [...] tem quarenta e seis anos que meu marido faleceu”⁵⁵⁸. Nesse ponto da conversa, narra que teve dois filhos após a morte do marido, recorrendo inicialmente a um enunciado fundante do campo moral-religioso, como forma de justificar ao seu próprio imaginário cristão evangélico/católico a cessão ao desejo fora das normas, que a colocaria num lugar de culpa: “Jesus diz: Senhor, o espírito está pronto, mas a carne é fraca”⁵⁵⁹. Em seguida, subverte esse ideal com um riso leve em uma afirmação inesperada: “é, mas eu acho que ela é forte”⁵⁶⁰, e complementa, rindo ainda mais: “se fosse fraca ela caía, mas menina, queta”⁵⁶¹. Em uma mesma fala, Dona Nazaré ativa e desativa o dispositivo da culpa, deslocando as regras sobre norma e corpo, inscrevendo em si uma ética própria da autonomia que a faz conhecer normas sociais e, ainda assim, escolher criar as suas próprias. Saltam discursos, urgem análises.

7.3 “PISANDO FIRME, CANTANDO ALTO, SORRINDO LIVRE” – Dona Amiga e as narrativas que ensinam

⁵⁵¹ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵² Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵³ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵⁴ Soares, Elza. *O que se cala*.

⁵⁵⁵ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵⁶ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵⁷ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵⁸ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁵⁹ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁶⁰ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁵⁶¹ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

Livros. Ela queria “uma estante bonita com muitos livros” para a nossa conversa. Professora desde os dezesseis anos, hoje com sessenta e três e ainda ativa na função docente, quis como plano de fundo algo que representasse aquilo que foi cenário de sua vida por tantos anos: a educação. Na biblioteca do Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Terezinha Gonçalves Novais, ela toma água, olha vários livros e me pergunta se está bonita. Dona Amiga constrói uma narrativa entremeada por múltiplas percepções sobre a vida e as relações sociais, como quem narra sobre um coletivo. Sua vida sempre foi assim: multidão. “Eu me inspiro muito naquela canção ‘eu quero ter um milhão de amigos’”⁵⁶², quando relembra sua atuação em diversas frentes, sempre com intenções gregárias e sociais. Professora, parteira, benzedeira, confeitadeira, cantadeira de roda, líder da Pastoral da Criança, participante da pastoral de cantos, da liturgia, do batismo, da família, cuidadora de idosos, limpava e arrumava os corpos das pessoas da comunidade quando faleciam, “fazia curativo [...], aplicava injeção”⁵⁶³, atual Primeira-Dama do município, ex-secretária municipal de educação, política e militante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Uma lista do que foi surgindo em sua narrativa, como quem viveu a vida levando “o canto amigo a qualquer amigo que precisar”⁵⁶⁴.

Vinda de uma família com dez filhos, “quatro mulheres e seis homens”⁵⁶⁵, ela é “a mais velha das mulheres, mas tenho dois irmãos mais velhos do que eu, são homens, nessa trajetória toda de dez irmãos, eu sendo a terceira filha do casal e as minhas irmãs mulheres foram as últimas”⁵⁶⁶. Ela atribui a isso o fato de ter tido a infância interrompida por conta das responsabilidades dadas a ela pela mãe, por ser a filha mais velha entre as mulheres. “Não tive muita infância [...] era eu que teria que fazer tudo, trabalhar. Eu achava que fosse dessa forma, que, por ser mulher, eu tinha que ficar mais em casa e cuidar de tudo, da casa, e os outros não podiam fazer quase nada porque eram homens”⁵⁶⁷. Em contraponto à própria afirmação, como quem enxerga a si mesma nas ações de sua mãe, reconhece que as responsabilidades que foram entregues a ela a impulsionaram a seguir “pisando forte, cantando alto, sorrindo livre”⁵⁶⁸, pois “eu me sinto uma pessoa realizada hoje nesse sentido, mesmo que eu tivesse essas limitações, [...] hoje, como mãe, eu sei que muitas coisas eram cuidado mesmo, mas naquela época eu não entendia”⁵⁶⁹.

⁵⁶² Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁶³ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁶⁴ Carlos, Roberto. *Eu quero apenas (Um milhão de amigos)*.

⁵⁶⁵ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁶⁶ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁶⁷ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁶⁸ Carlos, Roberto. *Eu quero apenas (Um milhão de amigos)*.

⁵⁶⁹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

Dona Amiga considera que começou a estudar tarde, já com oito anos, porque “a escola pública era oferecida às pessoas que tinham sete anos, quem não tinha sete anos era brincar mesmo e não tinha outra alternativa”⁵⁷⁰. Mesmo morando na Fazenda Piloto, começou a vida escolar na Escola Paroquial em Quixabeira, que na época ainda era Distrito do município de Serrolândia, porque:

lá não tinha escola municipal, [...] muitos pais ali pagavam um professor, botavam o professor dentro de casa e os pais pagavam a escola. Mãe que já tinha uma visão melhor assim de educação, ela dizia para nós que ela não botava a gente naquela escola porque futuramente nós não tínhamos como comprovar que estudou.⁵⁷¹

Além disso, havia o fato de que “a condição financeira não era boa para pagar a escola [...]”. Quando fez o prédio, eu já fui professora no prédio”⁵⁷². Mesmo na Escola Paroquial, as condições estruturais não eram favoráveis, não porque era “apenas um professor”⁵⁷³ que “dava aula pra todo mundo”⁵⁷⁴, mas porque era “toda essa pobreza de material”⁵⁷⁵, pois “não tinha móveis nenhum, eram bancos, bancos de madeira e a gente para escrever a gente colocava o caderno em cima do banco e ajoelhava para ficar na altura que desse para escrever no caderno”⁵⁷⁶.

Católica, afirma repetidamente a fé como eixo orientador da vida e a família enquanto lugar central, fundamento moral e social. Também evidencia seu posicionamento político e social como uma afirmação de sua relevância para a comunidade, que, segundo ela, advém de uma construção de imagem feita a partir de muito trabalho coletivo, pois “eu acredito que tudo que eu faço, eu faço com maestria, só faço bem-feito, graças a Deus por isso”⁵⁷⁷. Professora desde os dezesseis anos, mesmo sem ter concluído o Ensino Médio na época, começou a trajetória docente lecionando no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), período do qual se orgulha de ter alfabetizado onze pessoas. Depois, aos dezenove anos, foi professora de uma turma multisseriada com quarenta e cinco alunos, na escola da Fazenda Piloto, lugar onde nasceu.

Ainda enquanto professora, repetia para si: “um dia vou estudar, vou continuar meus estudos”⁵⁷⁸, quando, no ano de 1995, “começou a abrir-se oportunidades para quem tinha

⁵⁷⁰ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷¹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷² Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷³ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷⁴ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷⁵ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷⁶ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷⁷ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁷⁸ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

coragem”⁵⁷⁹. Para cursar os Anos Finais do Ensino Fundamental, enfrentou o peso por ser adversária política e “tinha que subir no caminhão, o transporte escolar era um caminhão, [...] eu subia nesse caminhão 5h40 da tarde e chegava em casa 11, 11h30 da noite. Por quê? Porque eu sendo adversária, o carro me apanhava primeiro e me deixava por último”⁵⁸⁰. Adversidades também dentro de casa, pois “o desafio maior foi eu conquistar meu marido pra aceitar eu estudar”⁵⁸¹, porque os amigos dele diziam: “não aceito mulher minha fazer isso”⁵⁸²; “fosse mulher minha não ia”⁵⁸³; isso o incentivou a impor a ela uma escolha entre o relacionamento conjugal e o desejo de aprender: “ele disse assim pra mim: você escolha, ou eu, ou o estudo”⁵⁸⁴. Ela, desestabilizando a lógica binária estabelecida entre obediência ou ruptura, numa decisão aparentemente conciliatória, mas profundamente subversiva, como quem diz “eu quero apenas cantar meu canto”⁵⁸⁵, recusa a divisão entre conjugalidade e autonomia e comunica: “e eu, sabiamente assim, eu disse pra ele, não, eu não tenho duas opções, eu tenho uma única opção: eu quero você e eu quero o estudo”⁵⁸⁶. Quando foi pra cursar o Ensino Médio, outra perspectiva: “eu não tinha com quem deixar os meninos (três filhos) pra vir pro colégio e tal, aí eu disse pra ele, eu acho que eu vou parar, viu. Aí ele olhou pra mim e disse assim: não, agora você não vai parar mais. Agora você vai continuar”⁵⁸⁷.

E continuou. “Fiz a matrícula no segundo grau [...], estudei [...] passei dez anos depois do magistério, aí foi quando abriu naquela época a FABES”⁵⁸⁸, onde fez o curso de Pedagogia e depois as especializações em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Educação de Jovens, Adultos e Idosos. “Foi difícil, mas como eu sempre digo, eu sempre tive essa ousadia de me desafiar a mim mesma, mas ir em busca dos meus ideais, eu sempre tive essa ousadia”⁵⁸⁹.

Sobre sua trajetória de vida, Dona Amiga afirma que “não daria pra gente contar nem em dois dias”⁵⁹⁰, mas, como se quisesse condensar tudo num único ponto, frisa: “gostaria de destacar a minha atuação na comunidade onde eu morava”⁵⁹¹. Essa ênfase em seu protagonismo local revela marcas que, mesmo sem nomear-se como tal, evidenciam práticas feministas, pois ela mesma associa as duas coisas como interligadas. Quando questionada

⁵⁷⁹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸⁰ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸¹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸² Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸³ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸⁴ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸⁵ Carlos, Roberto. *Eu quero apenas (Um milhão de amigos)*.

⁵⁸⁶ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸⁷ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸⁸ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁸⁹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁹⁰ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁹¹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

diretamente se se considera feminista, responde com hesitação: “eu não sei não, eu acho que sim”⁵⁹², revelando um modo de existência que se move por entre os interstícios da consciência política e das práticas cotidianas, construindo-se mais pela ação do que pelo domínio de conceitos. Atribuindo suas práticas feministas ao destaque social, diz: “eu sei que teve alguns momentos que eu posso não ter tido essa influência toda, mas eu sei que em alguns momentos já”⁵⁹³, como quem reconhece que o feminismo, para ela, está mais ligado à força de impactar o outro do que à doutrina formal. Sujeito em trânsito, aproximado do contexto, ligada aos afetos, com os deslocamentos possíveis, não se afirma por meio de categorias fixas, mas se deixa atravessar por elas, construindo brechas de potência em experiências vividas.

7.4 “RARA BELEZA QUE VIVE CANTANDO PROFUNDA GRANDEZA” – Dona Jurema e as narrativas da cura

Tarde fria, com céu forrado de nuvens escuras, chuva fina como anunciação. “Eu vi que o vento zuniu, eu vi que a folha caiu, eu vi que relampeou”⁵⁹⁴. Nosso encontro estava marcado para as 17h00, pois ela já teria encerrado os atendimentos do dia. Às 16h45, estacionei o carro embaixo de uma árvore que fica em frente ao Terreiro de Ogum de Ronda, na Fazenda Poço Comprido, município de Quixabeira, onde mora Dona Jurema, 54 anos, Mãe de Santo do Terreiro. Quatro carros ainda aguardavam, me informando que os atendimentos seguiriam por mais algum tempo. Um conselho, um alívio, uma reza, uma cura. Dentro do salão principal, papéis coloridos dançavam presos no teto e, nas paredes, imagens de santos e orixás. Ouvi uma oração em voz alta, vinda do cômodo onde acontecem as consultas, e em seguida entou-se “uma canção que tem o dom de encantar”⁵⁹⁵ que dizia: a força, quando vem, vem rompendo as águas. A porta se abre, os atendimentos encerram e ela me chama para entrar. Uma senhora, mulher preta, me aguarda sentada em frente ao altar, com muitas imagens e velas acesas.

Vindos do município de Valente-BA, a família dela se mudou para Quixabeira no ano de 1980. Primeiro para a Fazenda Piloto, depois para a Fazenda Aroeira e, enfim, para a Fazenda Poço Comprido, onde vive até hoje. “Minha mãe teve 19 filhos. Os filhos de minha

⁵⁹² Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁹³ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁵⁹⁴ Bethânia, Maria. *Capitão do mato*.

⁵⁹⁵ Nunes, Clara. *Ijexá (Filhos de Gandhi)*.

mãe mais velhos nenhum teve direito à escola”⁵⁹⁶, porque os que nasceram primeiro tinham a obrigação de cuidar dos mais novos e, por isso, não podiam estudar. “A senhora é a mais velha?” Pergunto. Dos 19, ela é a “do meio”⁵⁹⁷, mas “deixava tudo para ficar em casa com meus irmãos”⁵⁹⁸. Por conta disso, começou a frequentar a escola no ano de 2024, aos 53 anos, numa sala multisseriada de Jovens e Adultos, na qual a filha dela era a professora. Pergunto se ela foi alfabetizada quando criança ou antes de ir para a escola. “Não, eu comecei agora mesmo, com minha fé, minha inteligência [...]. Graças a Deus eu assino todo papel, todo documento”⁵⁹⁹. Hoje, seu terreiro é também um centro de aprendizagem, oferecendo aulas de capoeira, atabaque, pandeiro, e também formando filhos e filhas de santo sobre humanização e religiosidade, em assembleias que faz todo mês. Ela fabrica garrafadas e remédios orientados pelo orixá e vende juntamente com outros elementos de cunho religioso, expostos numa vitrine. “Minha inteligência que Deus me deu e meus orixás, não faz diferença de quem sabe ler e quem não sabe”⁶⁰⁰.

Ao citar as dificuldades financeiras da família, revela um prenúncio: “Minha mãe trabalhava nas roças pra dar comida aos filhos dela. Os mais novos de minha mãe me chamavam de mãe. Porque eu cuidava tanto deles, chamava eu de mãe”⁶⁰¹. Ela não fazia ideia do que seria sua vida no futuro, quando viesse a se tornar mãe de santo pois, para além dos próprios irmãos e seus 6 filhos, hoje conta com mais de 250 filhos/as de santo espalhados/as por todo o Brasil e pelo mundo, “150 aqui do interior e 100 entre a capital de Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Portugal”⁶⁰², como “um céu prateado, um mar de estrelas”⁶⁰³. Sua missão é ancestral e “a sua riqueza vem lá do passado, [...] eu tenho certeza”⁶⁰⁴, pois ela revela que:

essa área espiritual sempre me acompanhou, mas eu não queria aceitar [...] Já tinha ideia que era isso. Já vinha de tronco de família. Minha vovó Militona, a mãe de meu pai, era mãe de santo [...]. Meu pai casou com minha mãe, minha mãe filha de meu avô, pai de santo [...]. Minha avó, a mãe da minha mãe, sendo filha de uma índia. Tudo de aldeia⁶⁰⁵.

Quando recebeu o chamado e recusou, “pronto, fiquei doente. Essa doença eu passei sete anos [...] e, esses sete anos, eu fui passando muita amargura, muita necessidade, morando

⁵⁹⁶ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁵⁹⁷ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁵⁹⁸ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁵⁹⁹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰⁰ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰¹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰² Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰³ Nunes, Clara. *Ijexá (Filhos de Gandhi)*.

⁶⁰⁴ Nunes, Clara. *Ijexá (Filhos de Gandhi)*.

⁶⁰⁵ Nunes, Clara. *Ijexá (Filhos de Gandhi)*.

em casa dos outros. Com o dia que eu levantei o barraco, a tempestade derrubou. Levantei de palha, o fogo queimou”⁶⁰⁶. A recusa inicial do chamado do orixá inaugura um ciclo de sofrimento. “Meus quatro filhos primeiros, mais velhos, que nasceram, eu não vi eles crescerem. Por conta de doente, não via o que acontecia à minha volta. Por conta da magia de orixá que era pra eu cuidar do povo de Deus”⁶⁰⁷. Desenganada pelos médicos, “pesando uns trinta quilos [...] ou menos”⁶⁰⁸, começou a receber visitas de amigos e familiares para velarem seu corpo, tendo sido privada, nesse processo, da experiência de maternar seus filhos. Até que, no dia seguinte, “o orixá corporou”⁶⁰⁹ e avisou aos familiares que, se ela aceitasse o chamado e fizesse um Caruru para Cosme e Damião no dia 30 de setembro, “nós levanta ela”⁶¹⁰. Tendo feito a festa, “e eu sentadinha lá na cama, como botou sete meninos na mesa, eu me levantei e fui fazer o que eu faço hoje [...]. E depois que acabou a festa, eu fiquei bem”⁶¹¹. E renasce com autoridade espiritual, começando a marcar seu lugar social como mãe de santo do Terreiro de Ogum.

Entre ofensas que recebe por racismo religioso, cita “macumbeira” e “feiticeira”, como termos utilizados de forma pejorativa e atribuídos à sua função, mas diz que hoje consegue não se importar com os insultos; no início, “eu chorava três dias, quatro dias, fechava a casa, [...] ali pronto, eu parava, não queria rezar, não queria ver ninguém”⁶¹². Sentada na cadeira, vira-se para o altar e mostra todos os santos e orixás expostos ali, sem disputa. Em espiritualidade viva e sincrética, para ela são eles que importam. Vai apontando um a um e dizendo o nome, até que, quando pergunto sua música favorita, me informa que “na verdade, o passado da minha juventude passou, que hoje a religião cobriu, porque eu não tenho nenhuma música atrás pra cantar”⁶¹³. Então pergunto se pode indicar alguma música da Umbanda, ao que me responde: “da religião, bastante”⁶¹⁴ e, numa firmeza vocal e sorriso aberto, “revelando a leveza de um povo sofrido, de rara beleza, que vive cantando profunda grandeza”⁶¹⁵, começa a cantar os pontos de orixá que ela mais gosta: “oh pai nada mais do que tu, oh pai nada mais do que Deus”⁶¹⁶, “Só Deus que mora no céu, só Deus que criou o

⁶⁰⁶ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰⁷ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰⁸ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁰⁹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹⁰ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹¹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹² Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹³ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹⁴ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹⁵ Nunes, Clara. *Ijexá (Filhos de Gandhi)*.

⁶¹⁶ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

mar”⁶¹⁷, “oh nessa casa tem santo, oh nessa casa tem luz, oh pra entrar nessa casa tem que chamar por Jesus”⁶¹⁸.

Para Dona Jurema, toda mulher convoca a natureza humana para ser o que é, pois “mulher passa nove meses com o filho na barriga, dá à luz a ele com toda força, cria eles, deixa cada um em seus cantinhos”⁶¹⁹, e cita os desafios que enfrenta por ser mulher, porque, além de mãe de santo, “sou mulher guerreira, sou da luta, sou mulher batalhadeira, lavradora, [...] estou aqui na Umbanda, no terreiro [...] na zona rural, num sítio [...] já fui de quebrar licuri, estender sisal, pegar na enxada, mexer farinha, raspar mandioca, tirar a goma, tudo isso”⁶²⁰ e também, “me cuido, vou no médico, cuido da minha saúde, me cuido também do meu corpo, cuido de tudo, porque, na verdade, se a gente não cuidar também da beleza da vida, nós acabamos se acabando”⁶²¹. Nesse dizer atravessado de sentidos, a feminilidade não está reduzida a traços biológicos, mas entrelaçada em um saber-fazer da existência, costurando corpo, cuidado, memória, resistência e futuro. Para ela, ser mulher habita a encruzilhada onde o invisível se mistura com o concreto, compreendendo a beleza como modo de permanecer inteira, mesmo quando os arredores parecem querer despedaçá-la, como por muitas vezes aconteceu. Mais do que um testemunho, é um campo de força discursiva que se anuncia.

⁶¹⁷ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹⁸ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶¹⁹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶²⁰ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶²¹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

8 “UM BICHO QUE AVOA QUE NEM AVIÃO” – mulheres e discursos em travessia

Um redemoinho se levanta no meio do pó entre a cerca de arame farpado e a plantação de palmas que alimenta o gado durante a seca. Nesse movimento de sopro, vindo sabe-se lá de onde, um carcará, “pássaro malvado (que) tem o bico volteado que nem gavião”⁶²², que “pega, mata e come”⁶²³, apoiado no mourão da cerca, deixa de observar a paisagem e alça voo. Ao invés de ser espantado pelo vento circular misturado em poeira, a cena poderia ter acontecido ao contrário: o carcará, visando a paisagem e possivelmente planejando “fazer sua caçada”⁶²⁴, bate as asas e “sai voando e cantando”⁶²⁵, provocando o movimento do vento com sua envergadura. Coisas do sertão: por vezes o vento move o bicho e, por outras, o bicho convoca o vento. O que se sabe ou se pressente é que há, nesse entrelaçamento, uma dança de forças.

Nesse cenário, o carcará não surge como figura passiva da paisagem, tampouco como elemento plenamente controlável pelas forças que o atravessam. Não é domesticado, não é dócil, mas é imprevisível. Seu voo não obedece a uma lógica linear, nem responde a uma ordem única de determinação. Ao contrário, emerge na instabilidade do “entre”, naquilo que escapa às classificações rígidas e às tentativas de captura. Assim também se anunciam os discursos que atravessam as narrativas destas mulheres: não lineares, não estáveis, não “puros”, mas constituídos em movimento de disputa e em permanente reconfiguração. Se, no capítulo anterior, acompanhamos as trajetórias das quatro mulheres que se apresentavam como experiências singulares, agora o que se coloca em cena são os regimes de enunciação que as tornam possíveis, os jogos de força que as atravessam e os modos pelos quais tais discursos se deslocam e se tensionam, sobrevivendo ao tempo. Como o carcará, esses discursos não apenas são movidos pelas condições que os cercam, mas também as convocam e as reorganizam.

Assim também acontece nos discursos que atravessam e são atravessados, que produzem sujeitos, mas são tensionados por eles. Se, por um lado, os modos de vida imprimem marcas nas falas, nos silêncios e nos gestos de quem narra, por outro, cada palavra dita carrega também a potência de desestabilizar o que parecia estável. Sendo assim, sujeitos não são apenas efeitos do poder, mas pontos estratégicos de sua (r)existência⁶²⁶. Assim, o mundo que molda as pessoas é, ao mesmo tempo, moldado por elas, num jogo que não tem

⁶²² Bethânia, Maria. **Carcará.**

⁶²³ Bethânia, Maria. **Carcará.**

⁶²⁴ Bethânia, Maria. **Carcará.**

⁶²⁵ Bethânia, Maria. **Carcará.**

⁶²⁶ Com base em Foucault, 1988.

início fixo nem fim previsível, mas que se revela nos movimentos sutis, nas maneiras do dizer e nos redemoinhos de sentido que emergem quando alguém ousa contar sua história. Porque cada vez que uma mulher se põe a narrar, o mundo produz escuta atenta. E o vento, muda de direção.

Assim como o carcará, as mulheres que se inscrevem nesta pesquisa forjaram suas trajetórias com a coragem de quem aprendeu a sobreviver em terreno áspero, deixando rastros no chão batido. Não cabem nos altares hagiográficos da idealização, nem tampouco necessitam de análises inquisitórias sobre suas trajetórias. Portanto, não se trata aqui de fabricar heroínas a partir da falta ou do sofrimento. São mulheres atravessadas por contradições, relações de poder e negociações constantes, tensionando silêncio e voz, normas e rupturas. A comparação com o carcará não é uma homenagem ingênua, mas uma metáfora da força tensa e ambígua de existir e resistir no sertão.

Em ressonância com o que foi dito até aqui e refletindo sobre os tensionamentos e embates oriundos das práticas discursivas, retomo ao que foi delineado metodologicamente para, a partir de agora, tecer análise entre/com elementos que escapam às amarras do visível, do dizível, do palpável, do verificável, numa travessia para “querer mais longe que eu”⁶²⁷. Esses elementos configuram-se como enunciados presentes no *corpus* da pesquisa, cuja emergência discursiva, direto do “coração do hemisfério sul, na América Latina [...] se revelará aos povos [...] quando terá sido óbvio”⁶²⁸. Neste sentido, os enunciados são compreendidos como unidades discursivas que pertencem ao sistema de signos, através do qual “se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado em sua formulação (oral ou escrita)”⁶²⁹. Os enunciados se impõem para além da linguagem como tramas em desalinho que exigem ser percebidas não na relação “entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”⁶³⁰. Trata-se, pois, de escutar a fala enquanto inscrição, de observar não o que é dito em si, mas a posição de sujeito que torna possível o dizer. Por assim dizer,

não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto,

⁶²⁷ Rodrigues, Jair. **Disparada**.

⁶²⁸ Bethânia, Maria. **Um índio**.

⁶²⁹ Foucault, 2012, p. 98.

⁶³⁰ Foucault, 2012, p. 108.

desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo.⁶³¹

Os enunciados são atravessados por relações de saber e poder e não estão localizados especificamente nas interações ou articulações verbais individuais, mas sim nas regularidades que fundamentam o dizer, quem diz e em que condições. Ele é, portanto, uma função que organiza o discurso, através do qual operam quatro elementos fundamentais: 1) *referente*, que é aquilo que delimita o objeto discursivo e que pode ser nomeável, o que “define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade”⁶³²; 2) *sujeito*, que indica ou autoriza a posição discursiva da pessoa que fala, porque “não está dentro do sintagma linguístico”⁶³³ mas sim caracteriza-se como “instância produtora”⁶³⁴ que “une o sujeito enunciante e o que ele enuncia”⁶³⁵; 3) *campo associado*, que agrega elementos correlatos, sustentando e dando inteligibilidade ao que é dito, porque um enunciado “tem sempre margens povoadas de outros enunciados”⁶³⁶; 4) *materialidade*, que inscreve os discursos e/ou dá suporte a eles em sua forma palpável, porque o enunciado “precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data”⁶³⁷. Sendo assim, qualquer fala, e especificamente aqui nas entrevistas narrativas, posiciona-se como efeito de práticas discursivas historicamente situadas e através das quais se articulam sujeitos, saberes e poderes. O ato de escutar falas e, a partir disso, utilizar os enunciados, é mais do que registrar memórias/narrativas, mas entrar em territórios de regimes de verdade, cartografando as condições que tornam certas narrativas possíveis, visíveis e legítimas, analisando discursos.

A partir do mergulho nas entrevistas narrativas, identifiquei três unidades analíticas que abrangem diferentes enunciados constituintes dos discursos e presentes no *corpus* analisado: 1) Experiências em tessitura: subjetividades, políticas e religiosidades; 2) Mulheres situadas: gênero e feminismos insurgentes; 3) Escola multisseriada, currículo e pedagogias contra-hegemônicas. Reconhecer tais formulações como conjuntos de enunciados é compreender que há algo ali que se desprende da fala individual para operar como efeito de verdade, como produção de sujeito, como forma de dizer o mundo, de se dizer e de se inscrever nele, e que “se referem a um único e mesmo objeto”⁶³⁸. São esses os fios discursivos que, entre todas as possíveis tramas e rasgos, costuram a tessitura desta análise: não para

⁶³¹ Foucault, 2005, p. 80.

⁶³² Foucault, 2012, p. 103.

⁶³³ Foucault, 2012, p. 104.

⁶³⁴ Foucault, 2012, p. 104.

⁶³⁵ Foucault, 2012, p. 104.

⁶³⁶ Foucault, 2012, p. 110.

⁶³⁷ Foucault, 2012, p. 114.

⁶³⁸ Foucault, 2012, p. 36.

encerrá-la, mas para abri-la ao risco do pensamento, à multiplicidade de sentidos e à potência das narrativas como práticas constitutivas de si e do mundo.

8.1 “O MAIS IMPORTANTE DO BORDADO” – Experiências em tessitura: subjetividades, políticas e religiosidades

A noção de experiência aparece neste enunciado como campo de problematização que a caracteriza como processos que constitui os modos de pensar, ser e agir dos sujeitos, fugindo de uma ideia essencial ou ligada a vivências lineares. Também não é entendida como moldada pelas pessoas, ou pronta e estática e que, por isso, molda pessoas, mas como algo em constante processo de movimento, construção e transformação, porque “toda experiência é construída ou, melhor dizendo, toda experiência é em construção”⁶³⁹. Sendo assim, vendo-a emergir de saberes, poderes e formas de subjetivação, essa concepção de experiência demonstra que as narrativas produzidas para esta pesquisa por mulheres em travessia se impõem a partir de posições de sujeito, evidenciando que estão situadas historicamente entre práticas religiosas, políticas, comunitárias, falando não a partir de um “eu autêntico”, mas entremeadas por um relato de vida que não é uma totalidade, ao demonstrar de que modos e sob quais condições certos acontecimentos puderam ser ditos, lembrados e ressignificados, tornando-se em materialidade para essa análise e que fazem surgir “outras experiências e em outros tremores e em outros cantos”⁶⁴⁰.

Sendo assim, “o mais importante do bordado é o avesso”⁶⁴¹, porque as narrativas deslocam identidades, compondo-se em meio a práticas que produzem e regulam subjetividades outras, e que estão localizadas e posicionadas em modos únicos de existência, tecidos e enredados no que não é visto, mas que constituem a produção de múltiplas formas de existir.

Mesmo sem a obrigatoriedade de seguir uma linearidade nas narrativas, um dos pontos relevantes que surgem é que a maneira como as infâncias são narradas, que demonstra um entrelaçamento com as experiências e subjetividades e em como ajudam as mulheres desta pesquisa a construir suas trajetórias, uma vez que não surgem isoladas num tempo remoto, mas relacionadas a um tecido social particular e em condições concretas da vida no campo,

⁶³⁹ Foucault, 1976, *apud* Loureiro, 2015.

⁶⁴⁰ Larrosa, 2014, p.10.

⁶⁴¹ Bethânia, Maria. **O que eu não conheço.**

porque “compreender a infância exige o exercício de compreensão das representações que a sociedade (os adultos) faz sobre o período inicial da vida”⁶⁴².

Corroborando com a concepção de existências não essenciais, as mulheres narram a partir de diferentes posições as suas percepções sobre infância, revelando que experiências podem surgir de maneira contraditória e/ou multifacetada. A seguir, trechos em que narram sobre sua percepção da vida pueril no campo:

Eu não posso dizer que tive uma infância assim tão plausível, porque, na época, era pior que hoje, muito pior que hoje.⁶⁴³

A vida não foi fácil. Antigamente, as coisas eram muito difíceis. [...] Naquele tempo, era muita travessia, muita humildade mesmo, muita necessidade. Foi muito licuri quebrado à noite pra tirar de dia pra poder comprar o alimento pra comer [...] eu não tenho que reclamar, foi muito sofrimento para chegar até aqui, mas teve que sofrer, porque, se eu não tivesse sofrido, eu não tinha pena de quem chega aqui sofrendo.⁶⁴⁴

Minha infância não foi muito boa, mas eu consegui. [...] Meus pais, por conta de até mesmo a condição financeira, teve muitos filhos e eu fui a caçula. [...] Naquele tempo foi muito diferente, né? Para hoje. [...] E eu passava com muita necessidade por questão da financiação, da financiação dos meus pais.⁶⁴⁵

E aí a gente teve uma infância bem legal, porque era muita gente em casa, a gente se divertia bastante. [...] Lá em casa, como era muita gente, e nossas condições eram... não eram lá essas coisas... que meu pai trabalhava na roça. [...] Meu pai era muito brincalhão com a gente, nós tivemos uma infância maravilhosa.⁶⁴⁶

Essas percepções tornam evidente que infâncias também são atravessadas por normas de gênero articuladas com a materialidade das dificuldades socioeconômicas existentes, que desde cedo produzem expectativas sobre corpos, delimitando papéis para meninas no/do campo a partir, muitas vezes, da estrutura familiar. Isso porque, em sociedades machistas, a posição atribuída a mulheres na divisão sexual do trabalho, era/é a do serviço doméstico, uma vez que apenas o homem seria o responsável pelo sustento da família, comprometendo, assim, a complementaridade da renda familiar e aumentando as possibilidades de escassez. Isso dá início a um “processo de feminização da pobreza”⁶⁴⁷ quando, muitas delas, além de não terem a possibilidade de trabalhar por conta da obrigatoriedade de cuidar dos serviços domésticos, outras, muitas vezes, “sozinha, tem que prover o seu sustento e o de seus filhos”⁶⁴⁸. Nesse cruzamento entre pobreza, gênero e infâncias, nota-se que as condições sociais vividas

⁶⁴² Silva; Martins, 2013, p. 14.

⁶⁴³ Dona Amiga. **Entrevista 4**, 2026.

⁶⁴⁴ Dona Jurema. **Entrevista 5**, 2026.

⁶⁴⁵ Dona Jurema. **Entrevista 3**, 2026.

⁶⁴⁶ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁶⁴⁷ Novellino, 2004.

⁶⁴⁸ Novellino, 2004.

perpassam questões econômicas e por formas de produção social de desigualdades. De alguma forma, isso impacta “não apenas as condições de vida atuais, mas também contribui para a transmissão intergeracional da pobreza”⁶⁴⁹. Por consequência disso, hoje em dia, programas sociais e políticas públicas de enfrentamento à pobreza atribuem às mulheres a característica de beneficiárias diretas, numa tentativa de sanar, ao mesmo tempo, desigualdades sociais e de gênero.

Sob outro aspecto da análise, enquanto algumas delas dão ênfase a privações e dificuldades, como necessidades financeiras, fome e até mesmo trabalho precoce, pois “é muito triste não ter casa, não ter pão”⁶⁵⁰, uma delas cita um tempo de alegria, convivência e afetos, mesmo em contextos de pobreza, “afirmação até o fim”⁶⁵¹. Sem anular nenhuma das posições discursivas, as infâncias, enquanto experiências subjetivas, são operadas na evocação do passado, na fala, de forma ressignificada, não a partir somente e exatamente da pobreza, mas de como foram subjetivadas diante dela, uma vez que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”⁶⁵². Neste sentido, podem coexistir sentimentos diversos, o que indica como essas mulheres reinscrevem suas trajetórias e as ressignifica, uma vez que também contam a vida a partir dessa unidade significativa e que se desdobra em outras. Isso remete a uma perspectiva do feminino em que “[...] corpos apenas surgem, apenas resistem, apenas vivem dentro dos limites que produzem certos esquemas regulatórios altamente generificados”⁶⁵³.

Pensar nesse processo de subjetivação é relevante, pois essas trajetórias marcadas pela dificuldade surgem na narrativa como fundamento para as expressões de religiosidade, que atuam como instância reguladora dos modos de vida, das condutas e até da justificativa para as melhorias das condições sociomateriais, ainda mais se pensarmos que a religiosidade muitas vezes é utilizada para “determinar o que deve ser o sujeito, a que condição ele está submetido, qual estatuto ele deve ter”⁶⁵⁴. É importante ressaltar que religiosidade não é abordada aqui como fenômeno universal, nem tampouco unicamente institucional, mas como uma construção plural localizada historicamente e presente em práticas locais, simbólicas e também de resistência, especialmente nos territórios onde se inscrevem as trajetórias das narrativas desta tese, que são marcados pela diversidade e por sincretismos, considerando que “a religiosidade se dá envolta a grandes disputas e relações de poder, uma vez que estas são

⁶⁴⁹ Novellino, 2004.

⁶⁵⁰ Soares, Elza. **Menino**.

⁶⁵¹ Soares, Elza. **Virei o jogo**.

⁶⁵² Larossa, 2002, p. 21.

⁶⁵³ Butler, 2019, p. 11.

⁶⁵⁴ Foucault, 1994, p. 632.

travadas de forma cotidiana no âmbito social, familiar, sexual, profissional e nas práticas mais rotineiras”⁶⁵⁵.

Dona Estrela, ao continuar a narrativa sobre as dificuldades da infância, atribui a elas a constituição de si, com a ajuda do divino, quando diz: “então eu agradeço a Deus todos os dias por ser mulher e ser a pessoa que eu sou”⁶⁵⁶, como quem diz “o que de mim aparece é o que dentro de mim Deus tece”⁶⁵⁷. O sentido de agradecer por ser mulher, nesse contexto, indica a condição de gênero como marca de superação, numa forma de ressignificar o sofrimento vivido, legitimando-o através de uma superação moral e individual, reconhecendo que, em meio a precariedades e dificuldades, consegue elaborar um discurso positivo sobre a vida através da identidade feminina, corroborando com a ideia de que “gênero é, então, um meio de codificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”⁶⁵⁸.

Da mesma maneira, evidenciando que os dogmas religiosos atravessam as escolhas fazendo alterações no modo como percebe o próprio corpo e seu papel social, Dona Jurema atribui sua vida e sua origem à vontade e ao chamado divinos, justificando inclusive a ausência da ida à escola durante a infância como algo suprido pela espiritualidade, pois como tinha que cuidar dos irmãos mais novos, “não estudamos. Eu mesma fui uma pessoa que tem o meu dom que Deus me deu, minha sabedoria, pelo dom que Deus me deu”⁶⁵⁹. Neste sentido, as interdições na vida, vistas como vontade divina ou destino espiritual, delimitam ações de prazer, liberdade e crítica. Ainda assim, essas mesmas interdições se abrem como brechas por onde a fé é transformada em dispositivo ambíguo: tanto abrigo quanto fronteira. Ao mesmo tempo em que abrem mão de si para cuidar do outro, se apropriam simbolicamente desses atos como afirmações para seus modos de existir, o que também não deixa de ser “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”⁶⁶⁰. Nesse aspecto ambíguo, questões de gênero surgem quando ela anuncia a sujeição da vida a normas de feminilidade que estão muitas vezes associadas ao cuidado, à renúncia, num momento em que o sacrifício é transformado discursivamente em enunciação de potência, dignidade ou virtude, o que poderia ser analisado como uma ideia de, segundo ela, fortalecimento do sujeito feminino,

⁶⁵⁵ Xavier, 2023, p. 161.

⁶⁵⁶ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁶⁵⁷ Bethânia, Maria. *O que eu não conheço*.

⁶⁵⁸ Scott, 1990, p. 17.

⁶⁵⁹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁶⁶⁰ Foucault, 2013, p. 133.

mas que pode também ser perspectivado como submissão a um discurso religioso que impõe verdade e que,

no sentido de que ela é lei e produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz, ao menos em parte, efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder.⁶⁶¹

A seguir, mais dois exemplos presentes nas narrativas em que a religiosidade aparece como forma de mediação entre a precariedade material e a construção de si, revelando que a fé pode atuar como instância de orientação existencial e produção de subjetividade. Embora esses dois momentos não estejam ancorados em dogmas institucionais, atuam como orientadores dos sentidos da vida e como dispositivo de sujeição:

Antes de eu vir para cá, [...] tinha uma seca, eu estava numa crise ruim, que só tinha leite de cabra. [...] Morava na casa dos outros e criava, e retirava o leite das cabras, que foi a minha vida, né? [...] Diz que um dia o sol estava muito quente, quente mesmo. [...] Me procuraram, [...] quando saíram na porta, que eu estava no sol estalado, eles dizem que lá o chão é pedregoso. [...] Eu ajoelhada, naquela hora, só com as mãos pra cima [...] coloquei Deus no meio, né? Esse foi o meu orientador, esse eu acho que foi o princípio da minha vida. Aí eu disse assim: “ô meu Jesus, manda chuva pra dar de comer os bodinhos, [...] pra dar leite pra eu comer, pra eu não morrer de fome”. [...] Já tinha fé, né?⁶⁶²

Reinscrever o sofrimento em uma lógica espiritual pode permitir suportar e significar o vivido, quando, em momentos de necessidade, como evidenciado na fala anterior de Dona Nazaré, contando que tinha por volta de três anos de idade quando esse fato aconteceu. De outro modo, em seguida, existem modos de entrelaçar religiosidade à trajetória de superação, como chave de explicação para ascensão e/ou permanência em espaços de prestígio social, articulando-a como pilar para a justificativa das conquistas como legítimas, porque não corromperam valores, crenças ou costumes. Dessa forma, as forças discursivas estão ancoradas em valores como humildade, sacrifício e conformidade, e enquadradas em desejos e papéis possíveis e validados socialmente, que fazem vincular “o indivíduo à obrigação de buscar em si mesmo a verdade do que ele é”⁶⁶³:

Eu aprendi, graças a Deus, com todas essas dificuldades, com toda essa pobreza de material, mas graças a Deus eu aprendi. [...] Então, assim, para eu ser essa mulher hoje, eu considero primeiro Deus e segundo meus estudos. [...] Eu dizia a Deus todo

⁶⁶¹ Foucault, 1979, p. 180.

⁶⁶² Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁶⁶³ Foucault, 2018, p. 80.

dia nas minhas orações, Senhor não me dê nada que venha tirar minha humildade, não me dê nada, e se ele me deu a condição de estar hoje ocupando esse espaço, esse lugar, é porque ele viu que eu não ia mudar, de jeito nenhum.⁶⁶⁴

Sendo assim, essas mulheres, ao enlaçar religiosidade com formas de superação, constroem narrativas que definem um modelo do sujeito feminino que é legitimado, a partir da fé, por uma feminilidade ancorada em valores tradicionais atribuídos à mulher. A produção do sentido de gênero, por elas, aqui, se distancia dos moldes de ruptura provocados pelo feminismo, mesmo que simbolicamente representem ações e noções de resistência e reconhecimento, pois muitas dessas práticas de religiosidade são de raiz “patriarcal fundamentalista (que) foi e ainda é uma barreira impedindo que o pensamento e a prática feminista se espalhem”⁶⁶⁵.

Muitas vezes entrelaçada à fé e às práticas comunitárias, nos movimentos sociais, nas associações, a política aparece nas narrativas como quem não enxerga o lugar onde vivem como uma “grande pátria desimportante”⁶⁶⁶, mas como experiência de reconhecimento e pertencimento, e também como forma de poder, atravessando saberes, corpos e instituições. Política e poder andam juntos não centrados exclusivamente no Estado, mas nas relações comuns, nos campos de vida cotidiana, organizando formas de existência e regulando condutas. Neste sentido:

trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício.⁶⁶⁷

Na participação política, abrem-se outras maneiras de deslocamento das posições tradicionalmente atribuídas às mulheres do campo. Mulheres que assumem o lugar de agentes de crítica, decisão e liderança, operando tensionamentos com a própria fé, muitas vezes, pois, nesse momento, para além do divino orientando os passos, a consciência política exige o direito de caminhar com as próprias pernas. “Isso se concretiza na organização, na formação e na implementação [...] de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas de sua história”⁶⁶⁸.

⁶⁶⁴ Dona Amiga. **Entrevista 4**, 2026.

⁶⁶⁵ hooks, 2018, p. 112.

⁶⁶⁶ Costa, Gal. **Brasil**.

⁶⁶⁷ Foucault, 1979, p. 182.

⁶⁶⁸ Movimento de Mulheres Camponesas, 2004, p. 5.

Em alguns momentos das narrativas, a política não aparece apresentada em primeiro plano como prática institucionalizada, fixada em cargos eletivos, mas sim como um modo de estar no mundo de forma comprometida com o cuidado, com a coletividade e com a continuidade da vida em sociedade. No cotidiano de instituições, associações, na Pastoral da Criança, movimentos culturais e religiosos, são elaboradas e construídas formas de política situadas, marcadas por vínculos afetivos e também por responsabilidade ética para com a comunidade do entorno. A exemplo disso, Dona Estrela, nessa fala, evidencia sua subjetividade política ligada à experiência coletiva, onde o trabalho em grupo se transforma em modos de ser-estar no mundo:

Há mais de 20 anos que eu trabalho na pastoral da criança. E sempre...eu gosto de luta, gosto de associação, gosto de estar no meio de gente, gosto de me divertir. [...] Eu sou sócia da associação daqui do povoado. E sócia da associação de mulheres lá em Quixabeira. [...] A gente sabe que só por meio da associação hoje em dia a gente consegue alguma coisa. [...] Eu acho que se todo mundo valorizasse o que é trabalho em grupo, todo mundo se associava numa associação. [...] Porque trabalhar junto é muito valoroso, porque você se conecta com as pessoas, com o trabalho. Porque você sabe que uma pessoa sozinha não desenvolve alguma coisa.⁶⁶⁹

Esse sentido de coletividade insere, na prática política, a escuta, a partilha, a reciprocidade, divergindo de um modelo masculinizado. É um gesto político que não se dá por conta de um poder instituído, mas de uma política característica de práticas feministas historicamente invisibilizadas e, ao mesmo tempo, estruturantes da sociedade. Esse modo de fazer político aparece também na fala de Dona Amiga, quando narra o trecho de sua trajetória no qual exercia liderança comunitária mesmo antes de ocupar papéis eletivos e institucionais: “na comunidade onde eu morava [...] eu era a pessoa que estava à frente [...] líder de igreja e de movimento cultural [...] interessante que era tudo voluntário, nunca quis nada de ninguém. [...] Minha casa sempre foi cheia, eu sempre fui cuidando de todo mundo”⁶⁷⁰. Essa modalidade de política se apresenta como tecnologia de poder que está regulamentada por “uma técnica que é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo”⁶⁷¹. Numa sobreposição, revela-se entre espaços domésticos, religiosos e culturais revela-se uma atuação pública arraigada à vida cotidiana, tornando também o cuidado como prática política e como uma expressão que rompe a separação entre público e privado, questionando normas de gênero que associam o feminino à subordinação e passividade. Nesse sentido, aparece o

⁶⁶⁹ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁶⁷⁰ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁶⁷¹ Foucault, 1999, p. 297.

exemplo de mulheres que assumem espaços de liderança sem romper com suas formas de pertencimento.

Ampliando mais, essa dimensão política ligada à coletividade ganha profundidade ancestral quando Dona Jurema posiciona sua atuação como liderança comunitária responsável por preservar uma prática de ensinamento e preservação cultural, como quem “ouviu um soluçar de dor no canto do Brasil”⁶⁷², estando o poder centralizado “não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população”⁶⁷³. Essas narrativas afirmam a ética da presença, produzindo sentidos e condutas que atravessam corpos, territórios e discursos, através do exercício de orientar, alimentar, exercitando um tipo de política fora dos manuais, mas nutrida em comunidades, reinscrevendo o poder da ação pública a partir das margens, bem como em se posicionar no enfrentamento cotidiano das opressões em prol da manutenção de identidades historicamente silenciadas. Nisso, podemos destacar os seguintes enunciados:

Eu gosto de dar remédio ao povo de Deus, gosto de aconselhar, gosto de dar estrada, gosto de dar carinho, gosto de festejar os orixá, tenho muito filho de terreiro no mundo inteiro. [...] A gente, como mais velho, tem o ensinamento dos mais velhos e antigos para a gente dar aos mais novos, para a cultura não acabar.⁶⁷⁴

Me sinto feliz hoje. Quem quiser falar de mim, falem. [...] Por dentro dos projetos, também das culturas, ajudei muita gente em tirar o desafio de Quixabeira, de várias cidades também que eu já representei, em Capim Grosso, pra ajudar quebrar esse racismo do ser humano nem só na cidade de Quixabeira, como no mundo inteiro também.⁶⁷⁵

Entretanto, o *corpus* das narrativas apresenta a versão particular das mulheres no que se refere à política institucional, uma vez que revelam posições históricas reservadas às mulheres do campo ao ocuparem cargos de visibilidade, revelando trajetórias não lineares, marcadas por disputa e persistência, a exemplo de Dona Nazaré, quando lembra seu tempo de atuação na política institucional: “Eu perdi três vezes, ganhei três vezes. [...] A primeira que eu ganhei, eu ganhei em primeiro lugar. [...] Agora, a lembrança de política mora aqui no meu coração um pouquinho”⁶⁷⁶. Outras vezes, apresentam uma visão compensatória ou conciliatória, sem necessariamente enfrentar as estruturas que sustentam a desigualdade de gênero, quando, muitas vezes, precisam justificar o próprio lugar na política por meio de uma utilidade social, através de ambiguidades conceituais: “não querendo dizer que eu sou a

⁶⁷² Nunes, Clara. **Canto das três raças**.

⁶⁷³ Foucault, 1999, p. 297.

⁶⁷⁴ Dona Jurema. **Entrevista 5**, 2026.

⁶⁷⁵ Dona Jurema. **Entrevista 5**, 2026.

⁶⁷⁶ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

melhor, não. [...] na verdade, sim, eu sirvo de alguma coisa. [...] Caminhem junto com os homens para ter um bom êxito na política. Com a mulher na política vale muita coisa. E dá um brilho. Não é desfazendo o homem, mas dá um brilho positivo pros homens”⁶⁷⁷.

Ainda nesse sentido, as narrativas apontam para a contínua desigualdade ainda existente, atrelada muitas vezes à experiência familiar, quando “à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção”⁶⁷⁸, a despeito do potencial da presença feminina nos espaços de poder, essa presença ainda é enredada em meio ao cansaço pelo serviço de doação e de sobreposição de funções, evidenciando os limites que sustentam as diferenças dos papéis sociais, tentando “reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial”⁶⁷⁹:

Meu marido se envolveu com política, minha casa sempre foi cheia, eu sempre fui cuidando de todo mundo, dando atenção a todo mundo. E hoje ainda cresceu mais a responsabilidade política (citando o fato de o marido ser o atual prefeito de Quixabeira), hoje pela manhã mesmo tinha aproximadamente oito, nove pessoas tomando café. [...] Ainda tenho tempo para tudo isso, trabalho 40 horas, sou política, é claro, hoje primeira-dama do município.⁶⁸⁰

Nessa tessitura, é fundamental reconhecer que o poder está infiltrado nas práticas cotidianas do viver, produzindo sujeitos e seus modos de subjetivação, uma vez que subjetividade não é um dado natural, mas efeito de práticas sociais e discursivas que atravessam o corpo e a fé. Ao narrarem e construírem sentido sobre si mesmas em disputa com as formas hegemônicas de representação, essas mulheres movimentam a vida através de crenças e práticas de orientação, cuidado e limite, narrando que política não é apenas cargo ou função, mas enfrentamento e orientação. Nesse sentido, subjetividade é vista como algo não pronto, embora situado, porque é tensionado e contraditório, forjado através de normas e desvios.

8.2 “VIVER É MELHOR QUE SONHAR” – Mulheres situadas: gênero e feminismos insurgentes

Enraizadas em suas territorialidades, as narrativas reinventam os modos de ser mulher, de existir ética e politicamente e de habitar um mundo através de experiências insurgentes.

⁶⁷⁷ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁶⁷⁸ Foucault, 2013, p. 132.

⁶⁷⁹ Foucault, 1988, p. 98.

⁶⁸⁰ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

Mesmo sabendo que cada pedaço de fala “é menor do que a vida de qualquer pessoa”⁶⁸¹, cada narrativa também, ao mesmo tempo, representa vidas e trajetórias que desafiam categorias normativas de gênero, recusando o lugar passivo e domesticado atribuído às mulheres. São mulheres que não querem “viver como os nossos pais”⁶⁸², pois veem “vir vindo no vento cheiro de nova estação”⁶⁸³, embora reconheçam que “há perigo na esquina”⁶⁸⁴.

Início a análise desta unidade de significação anunciando o reconhecimento que as mulheres têm de que todo conhecimento é situado, e de que a posição a partir da qual elas falam é sempre centrada num lugar específico, no contexto e no território onde vivem, atravessadas pelas condições materiais, históricas, simbólicas e discursivas que compõem suas existências. Numa compreensão geográfica afetiva, trazem falas não universais enraizadas em mundos concretos, como quem diz “o meu país é o meu lugar de fala”⁶⁸⁵. Essa ideia parte do princípio de que “existem regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”⁶⁸⁶, pois a produção de conhecimentos a partir do vivido está situada no corpo e na experiência de quem fala, a partir da recusa de generalizações, e da construção de regimes de verdade situados no chão onde pisam e a partir de quem são, porque isso também é feito corporal e discursivamente, tendo implicações políticas e éticas. É o terreiro, o quilombo, a roça, a Bahia, o Sertão, o Nordeste, o Brasil. Mulheres que gostam “de estradas antigas, de breves cantigas, de chuva na serra, de pasto molhado, de cheiro de terra, de marca de gado”⁶⁸⁷; mulheres múltiplas, complexas, insurgentes, construindo saberes a partir de onde estão, porque “a objetividade feminista significa, simplesmente, saberes localizados”⁶⁸⁸.

Há, nas falas dessas mulheres, a produção de saberes que perpassam posições geográficas, mas também entrecortam posições sociais. Ao narrar, em suas infâncias, a prática de que “trabalhava, ajudava na roça”⁶⁸⁹ ou que morou “numa casinha de adobo”⁶⁹⁰, ou ainda que “nasci e me criei lá na fazenda”⁶⁹¹ ou até mesmo de que “a gente viveu muito bem, porque [...] criava criação, criava porco [...], criava galinha”⁶⁹², rememora que saberes estão inseparáveis da experiência que é feita a partir do tempo, do território e das condições

⁶⁸¹ Regina, Elis. **Como nossos pais**.

⁶⁸² Regina, Elis. **Como nossos pais**.

⁶⁸³ Regina, Elis. **Como nossos pais**.

⁶⁸⁴ Regina, Elis. **Como nossos pais**.

⁶⁸⁵ Soares, Elza. **O que se cala**.

⁶⁸⁶ Foucault, 2012, p. 133.

⁶⁸⁷ Bethânia, Maria. **Viver na fazenda**.

⁶⁸⁸ Haraway, 2009, p. 18.

⁶⁸⁹ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁶⁹⁰ Dona Jurema. **Entrevista 5**, 2026.

⁶⁹¹ Dona Amiga. **Entrevista 4**, 2026.

⁶⁹² Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

materiais e simbólicas que fundamentam e produzem o existir. Ao relatarem situações cotidianas que provocam tensionamentos no que é geral e universal, a posição de sujeito nesse enunciado reafirma que todo conhecimento é parcial, situado e implicado diretamente com o lugar de onde se fala. São mulheres que nasceram entre o final da década de 1940 e o início da década de 1970, vivenciaram uma realidade socioeconômica do Nordeste brasileiro em que as condições de moradia, alimentação, abastecimento de água e de acesso à escola eram precárias e delicadas, sobretudo nas regiões rurais, mas que, entretanto, potencializaram o aprendizado e a produção de modos de subsistência e de existência que as ajudou a “construir outro sistema de produção, outra lógica de organização da vida social”⁶⁹³. Esse enunciado, que provoca o referente e o sujeito através da experiência situada de mulheres camponesas nordestinas, aparece associado a saberes tradicionais e à memória social.

Nas narrativas (auto)biográficas, emergem situações em que os processos de subjetivação perpassam por desigualdades de gênero, demonstrando que essas desigualdades não são abstrações distantes, mas experiências encarnadas no cotidiano desde as infâncias, porém que não ficaram no passado:

A gente tinha assim um momento de brincar e com quem brincar, era tudo diferente. Para o homem tudo pode, para a menina quase nada pode. [...] As meninas eram realmente monitoradas pelos pais, pelos irmãos mais velhos, enfim. [...] Eu percebia que a minha mãe, parece que ela amava mais os meninos homens do que eu mesma. Então já começa aí o sofrimento de ser mulher no meio de muitos homens.⁶⁹⁴

Primeira coisa, por ser mulher, na minha trajetória estudantil, foi o período que minha mãe não deixou eu estudar. Eu queria muito estudar, tive oportunidade, porque outras pessoas me deram oportunidade e ela não deixou. Depois veio a questão de quando fez o colégio aqui em Quixabeira que eu poderia ter voltado, aí eu já era mãe. Então, por ser mãe, ser mulher, mãe, eu queria mais dar atenção ao meu filho do que a um estudo.⁶⁹⁵

Outro empecilho (sobre os desafios que enfrentou pra estudar) que pra mim não foi empecilho, mas que se eu fosse aquela mulher que baixasse a cabeça e dissesse que mulher tem que obedecer literalmente os desejos do esposo, eu também não tinha estudado.⁶⁹⁶

Embora Dona Amiga tente subverter essa lógica binária de gênero, através desses enunciados em momentos distintos das entrevistas narrativas, evidencia-se um modo de vida no qual o corpo feminino apresenta-se como disciplinado, vigiado, limitado em seus movimentos, andanças e desejos, numa percepção de que o corpo masculino é dito como ocupante de espaços com liberdade e legitimidade. Neste sentido, destaco três aspectos:

⁶⁹³ Caldart, 2009, p. 53.

⁶⁹⁴ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁶⁹⁵ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁶⁹⁶ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

primeiro, a vigilância sobre as mulheres, porque “o corpo está [...] diretamente mergulhado num campo político”⁶⁹⁷ em que “as relações de poder investem sobre ele um efeito imediato; investem-no, marcam-no, controlam-no”⁶⁹⁸, “todos atentos às mínimas manifestações de seu sexo”⁶⁹⁹; segundo, a desigualdade na manifestação dos afetos: meninas/mulheres são vistas como “naturalmente” dependentes de manifestações afetivas mais intensas do que as dos meninos/homens; terceiro, a negação do direito aos estudos, pois “a seletividade no acesso à educação básica é uma das mais cruéis formas de desigualdade/discriminação por gênero, dado o grande impacto que possui na determinação do futuro de milhares de mulheres”⁷⁰⁰. Esses aspectos indicam que dispositivos de poder produzem subjetividades entremeadas na divisão entre o que se é e o que se deseja ser, estabelecendo efeitos de verdade através do “ser mulher”, atravessado pelo sofrimento elaborado por práticas sociais e familiares como forma de disciplinar, separar e inferiorizar.

Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso.⁷⁰¹

As narrativas apontam experiências marcadas por modos de tornar-se sujeito em meio a negações e, desse modo, elaboraram ações políticas e subjetivas para se manterem nos estudos e/ou no trabalho, buscando atravessamentos e estratégias para não sucumbir a “papéis de gênero” naturalizados socialmente, o que faz refletir sobre como essas mulheres produzem saberes e encontram maneiras de resistência ao poder:

Sabe o que eu estava fazendo? Estava lá embaixo cavando, a água estava descendo. [...] Falei com uns dois aí, eu falei: cava um buraco ali pra mim que eu te pago. Eu peguei uma enxada, uma pá, um cavador e andei pra lá, só que ainda não terminei.⁷⁰²

Eu não me encostava não (Enquanto vereadora). Eu disse a ele que não aceitava botar água bruta, sem tratamento.⁷⁰³

Eu trabalhei, eu andava de bicicleta pra trabalhar. [...] Quando eu chegava, tinha dia que não dava tempo pra almoçar. Engolia, não mastigava. [...] Mas, depois eu pensei assim: oxe, eu tô fazendo é pra mim, não é pros outros. Não vou desistir não.⁷⁰⁴

⁶⁹⁷ Foucault, 2013, p. 26.

⁶⁹⁸ Foucault, 2013, p. 26.

⁶⁹⁹ Foucault, 1988, p. 107.

⁷⁰⁰ Madalena, 2016.

⁷⁰¹ Foucault, 1988, p. 17.

⁷⁰² Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁷⁰³ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁷⁰⁴ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

Foi um monte de desafio, porque eu era uma mulher que eu era pra ser outra pessoa, não era pra ser isso, mas meu dom foi esse, eu venci e cheguei até aqui, entendeu? Sempre mulher leva desafio. Nem só de terreiro, como de outros desafios de ser mulher.⁷⁰⁵

A formação de si narrada pelas mulheres possibilita o rompimento de fronteiras de gênero em suas experiências, ora de forma silenciosa, ora atuando socialmente e em diálogo com as normas que buscam moldar pessoas, operando em desvios que trazem novas configurações a esses dispositivos e que tentam normatizar as condutas femininas. São mulheres que recusaram o lugar doméstico como nativo para o feminino e como sinal de obediência e dependência, para performar políticas que desmontam o que pode ser considerado para uma mulher do campo, mulher negra e uma mulher de religião de matriz africana, uma vez que “o reconhecimento da articulação de diversas categorias (classe, etnia, gênero, geração, orientação sexual, religião...), nos conduz a perceber e a conceitualizar de outros modos as relações de poder”⁷⁰⁶.

Dona Nazaré, na ausência do trabalho de força masculino, aos 76 anos, cava um buraco para colocar em prática uma técnica quilombola de filtragem do esgoto, pois enquanto vereadora, se recusou a permitir que sua comunidade recebesse água sem tratamento, “tentando não deixar determinar sua conduta ou tentando determinar, em retorno, a conduta dos outros”⁷⁰⁷; Dona Estrela realizava um percurso longo de bicicleta para trabalhar, atendendo a famílias da comunidade, reconhecendo que sua atividade era em benefício de si própria, elaborando “uma maneira de pensar, de dizer, igualmente de agir, uma relação com o que existe, com o que sabemos e fazemos”⁷⁰⁸; Dona Jurema enfrentou racismo estrutural e a demonização de religiões de matriz africana ao identificar os desafios enfrentados por “ser mulher” nessas condições interseccionais e hoje é representante territorial dos terreiros de Umbanda e recentemente ganhou um prêmio do Estado da Bahia pela contribuição na manutenção da memória do povo negro e da cultura afro-brasileira e das religiões de matriz africana, estabelecendo, com isso, “como não ser governado desse modo, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não assim, não para isso, não por eles”⁷⁰⁹. Essas ações representam mulheres que, em um “mundo em que as delimitações de gênero são nitidamente demarcadas, procuram manter uma rotina voltada às atividades fora do espaço doméstico”⁷¹⁰.

⁷⁰⁵ Dona Jurema. *Entrevista* 5, 2026.

⁷⁰⁶ Louro, 1996, p. 16.

⁷⁰⁷ Foucault, 2006, p. 147.

⁷⁰⁸ Foucault, 1994, p. 34.

⁷⁰⁹ Foucault, 2006, p. 37.

⁷¹⁰ Brigeiro, 2000, p. 92.

Contudo, mesmo sob a vigilância dessas normas de gênero que conduziram-nas a essas situações de desigualdades, aparecem nas narrativas dessas mulheres adjetivos que qualificam o feminino, as feminilidades e sua capacidade de resistência, reconhecendo que seus corpos e suas vozes são forjados também por potências discursivas que reivindicam o lugar das mulheres longe das subalternidades:

Para mim, ser mulher é acreditar em si mesma, acreditar no seu potencial e acreditar que ser mulher não é ser uma pessoa isolada em determinadas situações. Ser mulher é estar na sociedade, contribuir com a sociedade e ser mulher acreditando que não é um ser diferente.⁷¹¹

Porque mulher é coragem, resistência, é amor, é perdão, é paciência, além de tudo isso que eu já falei, mulher é a semente regada para crescer e multiplicar, e que ser mulher, para mim, é ser feliz.⁷¹²

Eu acho (que mulher) é força. É força, porque, se você for lembrar assim, o que uma mulher passa e o que uma mulher faz é muito forte. Muito forte.⁷¹³

Mulher é mulher, meu filho. Mulher é guerreira, vencedora das demandas, dos desafios, na verdade tem pulso, tem base, nós mulheres, nem só eu, todas nós mulheres [...] nós vencemos as batalhas, nós somos guerreiras.⁷¹⁴

Essas narrativas ressignificam arbitrários signos de fragilidade e inferioridade presentes em discursos masculinizados atribuídos a mulheres, que reforçam “a ideia filosófica ocidental de regras hierárquicas e autoridade coercitiva que está na raiz da violência contra a mulher”⁷¹⁵. Ao evocarem o feminino com essas manifestações de valorização identitária por meio de adjetivações, subvertem a gramática patriarcal através da articulação de práticas discursivas que asseguram modos de existência pertencentes a uma visão coletiva e gregária do feminino, “não para fugir de si mesma, mas para se encontrar; não para se renunciar, mas para se afirmar”⁷¹⁶.

No que se refere às identidades femininas, os enunciados refletem um orgulho afirmativo de “ser mulher”, performando e combatendo limites normativos. Na construção de modos de existência insurgentes, reivindicam para si características historicamente desvalorizadas no campo político e simbólico, como a centralidade da coletividade, a emoção, a sensibilidade e a força amorosa. As narrativas ressaltam a produção de um feminino situado, não essencializado, que ajuda a desconstruir, através de resistência cotidiana, estruturas de exclusão através de processos de subjetivação que desconstroem também as próprias noções

⁷¹¹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷¹² Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷¹³ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁷¹⁴ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁷¹⁵ hooks, 2019, p. 176.

⁷¹⁶ Beauvoir, 1983, p. 318.

de gênero, pois “gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas ele poderia ser muito bem o dispositivo pelo qual estes termos são desconstruídos e desnaturalizados”⁷¹⁷

Mulher de palavra, mulher de caráter, mulher de igualdade. [...] o que o homem pode fazer, a mulher também pode. [...] Tenho pena que as próprias mulheres, elas não se valorizam. Mas quer que os homens valorizem. A maioria dos homens não valoriza a mulher se ela não se valorizar, pronto.⁷¹⁸

Que todas as mulheres sejam guerreiras. Nós somos guerreiras, né? E nós não abaixa a cabeça enfrentar as batalhas que vêm na nossa vida. Eu também sou do grupo da mulher do axé, e mulher de axé não anda caindo à toa. A cabeça sempre arribada. A cabeça não abaixa.⁷¹⁹

Foi um monte de desafio, porque eu era uma mulher que eu era pra ser outra pessoa, não era pra ser isso, mas meu dom foi esse, eu venci e cheguei até aqui, entendeu? Sempre mulher leva desafio. Nem só de terreiro, como de outros desafios de ser mulher, desafio de tudo, todas as mulheres levam isso.⁷²⁰

O orgulho de “ser mulher” se ergue em posições que desconstroem a perspectiva tradicional de gênero e se entrecorta em experiências religiosas, políticas e comunitárias, elaboradas num processo diário de disputa contra o machismo, a violência simbólica e contra tramas de poder que tentam desautorizar a produção de modos de ser, tornar-se, viver e resistir, uma vez que o “poder funciona e se exerce em rede [...] não se aplica aos indivíduos, passa por eles”⁷²¹.

Com essa análise, fica evidenciado que essas mulheres, ao estarem, viverem e atuarem em espaços coletivos como sujeitos femininos, extrapolam as fronteiras de espaços domésticos e experiências individuais, sobretudo em decorrência da inserção ativa em disputas por reconhecimento e pertencimento, refazendo modos de ser, tornar-se e estar no mundo a partir do feminino e da (des)construção de feminilidades.

Na reunião, se debate coisas. Debate sobre agricultura familiar. Debate vários assuntos. [...] Parece que você é sozinha. Mas tem coisa que tem que ser em grupo. Essa das mulheres é sempre mais pra produtoras. Não, nem só rurais. Que produza alguma coisa. Que planta. [...] Aí vêm recursos. Faz projeto. E a gente sabe que tem projeto que só vem por meio da associação.⁷²²

A mulher tem que estar onde ela quiser. Onde ela quiser. Tem quem diz que lugar de mulher é na cozinha. Mas não. Lugar de mulher é onde ela quiser. Se ela quiser estar numa festa, é na festa. Se ela quiser estar na igreja, é na igreja. Nos movimentos

⁷¹⁷ Butler, 2018, p. 59.

⁷¹⁸ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁷¹⁹ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁷²⁰ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁷²¹ Foucault, 1979, p. 183.

⁷²² Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

sociais. Onde ela quiser. O que importa é que ela procure seus direitos como mulher.⁷²³

Eu faço festa aqui no terreiro e faço fora também. Festa grande. Não tenho vergonha, não tenho pavor, não tenho nada.⁷²⁴

Eu sou fraca (no sentido da classe socioeconômica), viu? Sou fraca, pobre e do campo. Você vê, minha casa é de pobre. Mas minha casa é de portas abertas.⁷²⁵

Nessas narrativas, percebemos mulheres que plantam e trabalham no campo, participantes de coletivos políticos e educativos, contribuindo com sua comunidade, reinventando modos de subjetivação e saberes através de estratégias de ação, numa produção de si situada e ligada não somente a condições materiais, mas principalmente a vínculos afetivos, políticos e socioculturais. Desta forma, fica evidente a maneira como essas mulheres se inserem “em sistemas de controle eficazes e econômicos”⁷²⁶, mas não se fixam neles, “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças”⁷²⁷, uma vez que “durante muito tempo se tentou fixar as mulheres à sua sexualidade [...] e este sexo [...] é frágil”⁷²⁸, numa incessante “responsabilidade biológico-moral”⁷²⁹ de fragilidade. Em dissenso a esse regime de verdade sobre o corpo feminino, ao assumir o gênero como uma construção sociocultural, percebe-se que “se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superficialidade dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável”⁷³⁰, e é justamente nesse tensionamento que essas mulheres (re)criam subterfúgios para escapar dos binarismos de gênero, buscando maneiras para (re)construir posições de gênero, questionando discursos e ressignificando-os à sua maneira prática, subjetiva e social de viver.

No entanto, essa reinvenção não se dá em ambivalências, pois não há identidades fixas nem sujeitos essenciais, mas sim, transitoriedades discursivas entre posições distintas contraditórias. Em alguns momentos, as narrativas romantizam o “ser mulher” e, outras vezes, afastam-se de um enfrentamento direto às condições que perpetuam desigualdades de gênero. A saber: “Eu sou muito feminina. Eu sou mulher apaixonada por ser mulher.”⁷³¹; “Eu acho assim, que eu sou bem liberal. Participo de luta. Feminista, mas sou bem liberal.”⁷³²

⁷²³ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁷²⁴ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁷²⁵ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁷²⁶ Foucault, 1988, p. 151.

⁷²⁷ Foucault, 1988, p. 151.

⁷²⁸ Foucault, 1979, p. 234.

⁷²⁹ Foucault, 1988, p. 115.

⁷³⁰ Butler, 2002, p. 236.

⁷³¹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷³² Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

Esse primeiro enunciado evidencia uma construção afetiva e idealizada do feminino e tende a harmonizar representações estereotipadas de gênero, especificamente feminilidades. O segundo enunciado sinaliza efeitos de um campo de disputa de sentidos, ao associar o feminismo a um radicalismo caricato, muitas vezes desconectado da realidade de mulheres populares. Ao dizer-se “liberal”, utiliza o termo como se fosse o oposto de “radical”, numa ideia de lugar-comum em que feminismos são associados a radicalismos e extremismos. Tais narrativas expressam-se na complexidade dos processos de subjetivação nos quais discursos se evidenciam como elementos múltiplos que constituem as experiências dessas mulheres. São falas políticas que sinalizam formas de apropriação de discursos para si e sobre si, porque:

discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos, na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue. E ninguém pode sobreviver sem, de alguma forma, ser carregado pelo discurso. Então, não quero afirmar que haja uma construção discursiva de um lado e um corpo vivido de outro⁷³³.

As narrativas (re)produzem discursos sobre gênero ora como oposições binárias, nas quais feminilidades são idealizadas, estereotipadas e inferiorizadas em relação às masculinidades hegemônicas, ora como (des)construções de gênero, reconhecendo os múltiplos modos de “ser mulher”. O movimento da Educação do Campo ganha força quando mulheres, histórica e socioculturalmente silenciadas, se unem e questionam um sistema patriarcal estabelecido nas relações camponesas entre trabalhadores/as, e conseguem tomar os espaços, organizar suas lutas e ter as suas vozes ouvidas e seus anseios atendidos. Esse empoderamento feminino é responsável por “mudanças sociais numa perspectiva antirracista, antielitista, antissexista, por meio de mudanças das instituições sociais e das consciências individuais”⁷³⁴.

8.3 “INVENTO OUTRO LUGAR” – Escola multisseriada, currículo e pedagogias contra-hegemônicas

Na sequência das unidades de significação, a escola multisseriada surge como dispositivo de saber e poder, porque, mesmo existindo como instituição formal de ensino, constitui-se também como organização pedagógica alternativa ao currículo oficial, urbano,

⁷³³ Butler, 2002, p. 163.

⁷³⁴ Ribeiro, 2017, p. 135.

hegemônico, masculino, produzindo assim limites do que pode ser ensinado, dito, aprendido e reproduzido como saberes legítimos. Dessa forma, “mesmo que desamaneça”⁷³⁵, atua no auxílio à constituição de sujeitos do campo não apenas no acesso à escolarização formal, mas na maneira como essas pessoas se percebem enquanto aprendizes em territórios muitas vezes marcados por precariedade e por resistências. Isso dialoga com a categoria analítica anterior, na medida em que a fé sustenta o desejo de aprender e a política auxilia na compreensão da busca pela dignidade e pelo direito à educação. Dessa forma, essas escolas marcaram aprendizagens, situando sujeitos a partir de contextos específicos, pois muitas delas ao funcionarem nas casas das famílias das mulheres desta pesquisa ou em casas de vizinhos, e não em espaços próprios de uma instituição escolar, desestabilizam a noção tradicional e centralizadora da instituição escolar como espaço único legítimo para a produção de saberes. “Mar de sim e de não, calmaria e trovão”⁷³⁶, noutras vezes, embora em casas ou em prédios escolares próprios, se apresentam controversas e contraditórias, com práticas de tentativa de controle dos corpos. Isso demonstra que “há um elemento de contradição intrínseco à escola, porquanto, ao mesmo tempo, reproduz e transforma”⁷³⁷.

O hibridismo dessas experiências pedagógicas produzidas a partir de espaços escolares alternativos tensiona também fronteiras existentes entre saber escolar e saber comunitário, tornando possível a problematização de que o ato de ensinar e de aprender pode estar descentralizado e situado em outros espaços que não os tradicionalmente concebidos para o ensino, com pedagogias do cotidiano, muitas vezes do imprevisto e quase sempre da coletividade, mostrando que “não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”⁷³⁸.

Nas narrativas da trajetória escolar desta pesquisa, surgem elementos da escola tradicional porque essas mulheres foram formadas num contexto em que havia baixa expectativa sobre uma vida escolar ampliada, pois “naquele tempo era assim...aprendeu a ler e escrever, já desistia dos estudos”⁷³⁹; também porque, na concepção de educação das famílias e dos/as educadores/as sobre os sentidos da alfabetização e da aprendizagem, o que era oferecido chegava ao limite satisfatório: “a gente não tinha visão de outras coisas mais civilizadas no caso, então para nós era ótimo”⁷⁴⁰; e porque as escolas precisam ser analisadas dentro de seu tempo histórico, levando em consideração que existe uma “inter-relação do

⁷³⁵ Bethânia, Maria. **A beira e o mar.**

⁷³⁶ Bethânia, Maria. **Beira-mar.**

⁷³⁷ Parente, 2010, p. 139.

⁷³⁸ Foucault, 2012, p. 133.

⁷³⁹ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁷⁴⁰ Dona Amiga. **Entrevista 4**, 2026.

tempo sócio-histórico e cultural com o tempo escolar”⁷⁴¹. Para essas mulheres, o que receberam foi, de fato, o que importava, porque outros elementos ligados à escola, no sentido curricular mais profundo surgem nas narrativas, porém não como relevantes para a trajetória escolar em si, porque elas não os atribui à escola especificamente, mas “por mais que uma frase não seja significativa, ela se relaciona com alguma coisa, na medida em que é um enunciado”⁷⁴², e é daí que surge o potencial da análise discursiva, porque, neste caso, criam relações e associações com outras temáticas relevantes a currículos contra-hegemônicos e potencializam as práticas pedagógicas e curriculares da época.

Sobre o sentido da escola e a concepção delas acerca do ensino e da aprendizagem, a partir de suas vivências em práticas tradicionais de ensino, surgem nas narrativas as seguintes informações:

Tinha quadro, tinha régua, tinha palmatória. [...] Tinha uma pedrinha em cima da mesa. Só saía de uma em uma. Quem saía levava a pedra. Enquanto aquela pedra não voltasse para a mesa, a outra pessoa não podia sair.⁷⁴³

A gente estudava o ABC... estudava, estudava. E aprendia, porque lia e recordava. Enquanto não desse aquela lição, todinha direitinho, ainda tinha aquela coisa de cobrir as letras, pra gente adivinhar qual era. [...] A letra do ABC, as maiúsculas. Furava um papel e botava em cima da letra. Aí botava na letra A. Aí já ia botar em outra mais adiante. E aí, assim, salteava... e a gente tinha que acertar. Enquanto não acertasse, não passava. [...] Que era pra aprender mesmo.⁷⁴⁴

Minha primeira escola foi na fazenda. [...] A cartilha, o ABC, o alfabeto. A gente era só repetindo, só repetindo. Até chegar o livro pra cartilha. Era pra aprender. Se ele dissesse pra fazer um A, nós fazíamos o A. O que ele dissesse, a gente fazia.⁷⁴⁵

No primeiro ano de escola eu li, recordei, aprendi o que [...] hoje é o alfabeto, mas naquela época a gente chamava ABC. [...] Iniciei a minha trajetória estudantil ainda os professores cobrindo as letras, a gente tinha que aprender mesmo, conhecer as letras. [...] Depois, nesse mesmo ano, eu já sabendo ler as palavrinhas que tinha no ABC, aí eu estudei a cartilha, naquela época tinha dois tipos de cartilha, eram os pais que compravam.⁷⁴⁶

A partir dessas enunciações, é possível problematizar a escola tradicional como uma instituição marcada, em determinados momentos, por dispositivos de hierarquia e disciplina, evidenciando pedagogias normativas que buscam marcar nos sujeitos práticas de sujeição. Nela, a figura do/a professor/a, mesmo operando em contextos de diversidade etária e de níveis e possibilidades de aprendizagem múltiplas, utiliza “técnicas da hierarquia que vigia e

⁷⁴¹ Parente, 2010, p. 139.

⁷⁴² Foucault, 2012, p. 169.

⁷⁴³ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁷⁴⁴ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁷⁴⁵ Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁷⁴⁶ Dona Amiga. **Entrevista 4**, 2026.

da sanção que normaliza”⁷⁴⁷, funcionando como um regime de verdade, operando a partir da repetição, da memorização e da autoridade.

Pensar a formação nesse modelo de educação abre vieses tanto de normatização, porque a escola tradicional, enquanto instituição moderna, dentro de contextos ligados a essa concepção de educação, operou pelo ideal da reprodução de “papéis sociais” pré-estabelecidos, sobretudo os de gênero. Isso porque “historicidades específicas podem conduzir a outros signos, outras representações do mundo feminino”⁷⁴⁸ e, no contexto desta pesquisa, “o isolamento do sertão, as condições locais de povoamento, as condições ambientais de clima e a formação de uma sociedade patriarcal altamente estratificada influíram nas especificidades das mulheres do sertão”⁷⁴⁹. Sendo assim, a escola pode ser “um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder”⁷⁵⁰ pois, ao moldar e disciplinar, fabrica sujeitos conforme códigos dominantes que muitas vezes reforçam a ideia da mulher submissa, cuidadora e passiva, pois:

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico.⁷⁵¹

Essa problematização indica, na formação de mulheres, a produção de efeitos, tais quais: desigualdades de gênero podem ser naturalizadas ao ensinar que determinados espaços não pertencem a elas; a produção epistêmica feminina pode ser silenciada ou apagada ao privilegiar saberes eurocentrados, masculinos, urbanos, em detrimento de saberes orais, comunitários, sociais, locais; a desqualificação das experiências femininas do campo, quilombolas, indígenas. Isso tudo se configura como “consequência da discriminação de gênero”⁷⁵² através de “preconceitos na composição de currículos”⁷⁵³.

O que discutimos até aqui corrobora uma noção de currículo baseada numa linearidade, sistematicidade, fragmentação e, portanto, também numa biologização na separação dos grupos de aprendizagem por idade ou na separação de papéis por sexo. Neste sentido, o currículo se mostra como “a ideia de que só se podem aprender as coisas passando por certo número de etapas obrigatórias e necessárias, que essas etapas se seguem no tempo e, no mesmo movimento que as conduz através do tempo, marcam tantos progressos quantas são

⁷⁴⁷ Foucault, 2013, p. 154.

⁷⁴⁸ Falci, 1997, p. 275.

⁷⁴⁹ Falci, 1997, p. 275.

⁷⁵⁰ Foucault, 2013, p. 166.

⁷⁵¹ Louro, 1997, p. 478.

⁷⁵² hooks, 2018, p. 42.

⁷⁵³ hooks, 2018, p. 42.

as etapas”⁷⁵⁴. Entretanto, nas escolas multisseriadas, o currículo ganha múltiplas formas de produção de saberes, muitas vezes contraditórias, porque, ao mesmo tempo em que reproduzem práticas da disciplina, da repetição e do controle, surgem, através das narrativas, pedagogias outras e currículos outros que não estão expressos na intenção do narrar, nos quais as mulheres não narram identificando esses currículos, mas que emergem discursivamente nos trechos das narrativas, vivos em suas memórias e em práticas pedagógicas insurgentes do cotidiano escolar. Trata-se, portanto, da “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos”⁷⁵⁵.

Nas narrativas são evidenciadas a ausência de elementos burocráticos de registro e documentação, a ausência do poder público na época e a precariedade de estudar em espaços improvisados: “Estudei numa fazenda [...] perto da barragem [...] Era casa. Não tinha prefeito, não tinha nada”⁷⁵⁶; “era uma escola de fundo de quintal”⁷⁵⁷ que “não ia ter registro nenhum”⁷⁵⁸; “Estudei em casa. Eram cinco famílias que pagavam uma professora para ensinar em casa. Era lá na casa do meu pai”⁷⁵⁹; “Meu pai trabalhava em motor [...] minha mãe teve dezenove filhos. Os mais velhos não estudaram. [...] Estou indo para a escola agora com cinquenta e quatro anos”⁷⁶⁰. Em contraposição a essa percepção da escola como instrumento de organização burocrática, estrutural e também da ausência de políticas públicas de melhoria para a educação da época ou até mesmo de oportunidades para os estudos durante a infância, as narrativas apresentam posições curriculares que corroboram a educação comunitária, popular e situada. Isso porque, sendo turmas com alunos/as “de todas as idades”⁷⁶¹, o que era ensinado impulsionava a noção da formação para a cooperação, os processos de autoformação e a não-hierarquização de posições de poder, através da horizontalização das relações professora-aluna, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”⁷⁶².

Esses espaços, considerados muitas vezes como marginais pela ótica escolar hegemônica, possibilitam a criação de formas próprias de ensinar e aprender, a começar pela não diferenciação dos papéis sob a lógica da desigualdade de gênero: “Não tinha diferença não (sobre atividades, métodos e tratamento dado a meninos e meninas). Glória, Elizabete,

⁷⁵⁴ Foucault, 2006, p. 84.

⁷⁵⁵ Saviani, 2013, p. 233.

⁷⁵⁶ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁷⁵⁷ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷⁵⁸ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷⁵⁹ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁷⁶⁰ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁷⁶¹ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁷⁶² Freire, 2011, p. 12.

Hilda, Delaíre (as professoras), elas tratavam todos iguais”⁷⁶³. Esse ponto de discussão aparece apenas na fala de Dona Estrela; porém, é relevante perceber que ela rememora essa questão em sua narrativa, porque o que acontece em muitas escolas é que “o tempo e o espaço [...] não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas”⁷⁶⁴, mesmo que “no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas”⁷⁶⁵. Mas há uma “obsessão com sexualidade normalizante”⁷⁶⁶ que é sustentada por currículos que visam o silenciamento ou o controle sobre a diferença e uma vez que “a diferença é ensinada”⁷⁶⁷ e que “a diferença é produzida através de processos discursivos e culturais”⁷⁶⁸, pode ser vista como desvio ou inadequação.

Sendo assim, se lembrarmos que “o sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso”⁷⁶⁹, passamos a compreender melhor por que a escola, sobretudo a tradicional, pode operar como espaço em que a vigilância é prática para a produção de corpos normalizados. Entretanto, o relato de Dona Estrela sugere a possibilidade de uma escola onde o aprender não se organizava exclusivamente em torno da vigilância, mas da convivência. Esse currículo, mesmo que não nomeado, inscreve um modo de “estar juntos” não estruturado pela lógica hierárquica de gênero, ou seja, um currículo que se desprende de um regime de subordinação, assumindo a diferença “como prática produzida e produtora de discursos, sentidos e sujeitos”⁷⁷⁰ e que considera as escolas como espaços onde germina, mesmo que de forma embrionária e/ou em fragmentos, o desejo por “uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista”⁷⁷¹.

Ainda nessa discussão sobre currículos cooperativos, eles ficam evidentes nas narrativas através de um modo outro de organização escolar, forjados pela partilha de saberes através da substituição da hierarquia rígida entre quem ensina e quem aprende por uma centralidade da ação pedagógica na coletividade:

Os mais adiantados, ela (a professora) botava pra tomar a lição daqueles mais, vamos dizer, do ABC. Quem já tava na cartilha mais avançada. Eu ia tomar a lição dos que estavam na cartilha, pra ajudar a professora.⁷⁷²

⁷⁶³ Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

⁷⁶⁴ Louro, 1997, p. 59.

⁷⁶⁵ Louro, 1997, p. 56.

⁷⁶⁶ Louro, 1997, p. 59.

⁷⁶⁷ Louro, 2008, p. 22.

⁷⁶⁸ Louro, 2008, p. 22.

⁷⁶⁹ Foucault, 1979, p. 345.

⁷⁷⁰ Paraíso, 2015, p. 50.

⁷⁷¹ Freire, 1991, p. 118.

⁷⁷² Dona Estrela. *Entrevista 2*, 2026.

E fiquei nessa trajetória da educação ajudando, [...] os meninos iam estudar à tarde, eles iam para a minha casa, para ensinar as atividades, os deveres de casa. [...] Sempre envolvida nas atividades da escola, dessa forma ajudando.⁷⁷³

Nessa prática, há uma ruptura da lógica moderna e masculina do professor como detentor do conhecimento, deslocando práticas curriculares verticalizadas em ações horizontalizantes, afetivas e coletivas, num processo de cooperação de saberes, desestabilizando uma matriz de currículo eurocentrada, urbana, masculina, uma vez que “a escola é masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens”⁷⁷⁴. Nesse sentido, a diferença é elaborada como potência quando meninas experimentam a constituição de estarem deslocadas de lugares subalternizados reservados às mulheres nos espaços educativos, ao protagonizarem, dentro e fora da sala de aula, ações de ensino e de aprendizagem mútuas. Essa prática é comum em escolas multisseriadas, onde feminismos situados encarnam vivências rurais e populares, enunciando a possibilidade de uma escola menos sexista, mais igualitária e aberta à reinvenção de papéis, pois “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”⁷⁷⁵. O currículo, neste sentido, se torna território fértil para a emergência de pedagogias feministas, mesmo quando nomeadas de outra maneira, pois “não haverá ‘justiça curricular’ [...] se o canôn curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria”⁷⁷⁶.

Seguindo na discussão, esse modelo curricular da escola multisseriada escapa e desliza daquilo que poderia ser considerado como normalização escolar, que “funciona como um poder múltiplo, automático e anônimo”⁷⁷⁷, mas não está totalmente imune, porque também é marcado por relações de poder-saber e, justamente “é essa reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista tão importante para a teoria curricular. Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino”⁷⁷⁸. E, ao contrário disso, as narrativas evidenciam a recusa de uma lógica masculina do currículo, porque também recusam epistemologias dominantes, produzindo sujeitos por meio de práticas partilhadas, descentralizando o poder e o lugar da aprendizagem. Desta maneira, isso acontece na “lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos

⁷⁷³ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷⁷⁴ Louro, 1997, p. 85.

⁷⁷⁵ Silva, 2011, p. 97.

⁷⁷⁶ Silva, 2011, p. 90.

⁷⁷⁷ Foucault, 2013, p. 158.

⁷⁷⁸ Silva, 2011, p. 90.

como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários”⁷⁷⁹, em práticas de contra-conduta, através das quais as mulheres tornam-se sujeitos da prática educativa. Então:

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares”⁷⁸⁰

Nas narrativas das mulheres, saberes não estão dissociados da vida, nem exclusivos do espaço-tempo escolar formal, mas se fazem atravessados em experiências vinculadas às vidas fora do território do ensino oficial, fazendo a diferença na constituição de si como mulheres destemidas e pertencentes às suas expressões mais diversas. Isso se mostra em outro ponto das narrativas, onde a lógica normativa do currículo é tensionada e surgem exemplos de práticas que corroboram com o currículo como um artefato cultural que se faz através de saberes locais, culturais, e se estende a rituais, festas, tradições, vivenciadas pelas mulheres:

Eu aprendi a escrever meu nome, assinar meu nome por inteligência. [...] Eu sei ler e escrever bastante, desenvolvido. [...] Eu entro, eu saio, tudo direitinho. Minha inteligência está aqui. Tem me ajudado bastante. [...] Hoje eu faço festa que pode ter 3 mil pessoas, 4 mil pessoas, 5 mil pessoas, eu não tenho ansiedade, não tenho nervoso, não tenho nada.⁷⁸¹

A gente brincava muito com aquelas cantigas de roda. [...] Mesmo sem aprender muita coisa, sem uma certa sabedoria, mas eu comecei a criar em mim a inteligência. Eu comecei a criar em mim e gostar.⁷⁸²

Contribuiu. Naquele tempo a gente brincava bastante. Era meia hora o recreio. Menino, menina, ninguém brigava. Nem na sala de aula, nem no recreio. A gente fazia artesanato.⁷⁸³

Sempre gostei de ler, eu lia romance de todo mundo que tinha romance na região. [...] A coragem que eu tinha. Eles faziam um palco em cima de um caminhão para os políticos discursarem e tal, e eu lembro que os professores pegavam os alunos para recitar poesias. Hoje eu me considero uma pessoa desinibida, desde muito cedo, e eu acho que era por isso mesmo. Então, assim, o que contribuiu para mim a escola, para mim foi tudo, tudo para que eu seja essa mulher que sou hoje.⁷⁸⁴

Reconhecimento do potencial delas mesmas, esses trechos sinalizam a formação de mulheres através de um trabalho ludopedagógico, que se estende pela literatura, artes, cultura,

⁷⁷⁹ Arroyo, 2010, p. 19.

⁷⁸⁰ Silva, 2011, p. 98.

⁷⁸¹ Dona Jurema. **Entrevista 5**, 2026.

⁷⁸² Dona Nazaré. **Entrevista 3**, 2026.

⁷⁸³ Dona Estrela. **Entrevista 2**, 2026.

⁷⁸⁴ Dona Amiga. **Entrevista 4**, 2026.

tempo livre para atividades de iniciativa própria e a extensão de práticas curriculares a momentos não escolares, sinalizando que “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo”⁷⁸⁵, e esse currículo articula-se como artefato cultural, apontando essas práticas como produtoras “numa economia do afeto que busca produzir certo tipo de subjetividade e identidade social”⁷⁸⁶, porque “artefatos culturais são textos curriculares também, quando se compreende currículo como qualquer forma de organização de conhecimentos”⁷⁸⁷. O que se inscreve aqui é um modo de produção de currículo culturalmente situado, tornando, assim, a escola um lugar de reinvenção de identidades femininas, possibilitando formas de experiências amplas, insurgentes, expressivas e marcadas por uma maneira de “pensar diferente do que se pensava”⁷⁸⁸, uma vez que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas teve como consequência sua ampla invisibilidade como sujeito, inclusive como sujeito da ciência”⁷⁸⁹. Portanto, essa forma de produção curricular que convoca a participação feminina através de seu protagonismo torna-se também maneira de aproximação de posições feministas, com a recusa da hierarquia entre saberes e em formas de valorização de conhecimentos associados a currículos feministas, tornando, por fim, essas práticas curriculares em práticas de resistência, uma vez que “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”⁷⁹⁰.

A escola multisseriada, muitas vezes vista como espaço/lugar de precariedade e ausência, em determinados pontos das narrativas é indicada como elemento embrionário de práticas não-escolares, através das experiências de formação recebidas pelas mulheres desta pesquisa que ultrapassaram os limites físicos da escola e se expandiram para a vida. Esse transbordamento das pedagogias escolares moldou as formas de existir e proporcionou às mulheres pedagogias da existência, ampliando suas experiências escolares durante a vida inteira. A partir do momento das entrevistas narrativas em que elas são perguntadas sobre a contribuição das escolas onde estudaram para a vida delas, surgem relatos que demonstram processos de subjetivação sendo produzidos, indo da condição de alunas à formação de agentes pedagógicas em seus próprios territórios. Passaram pela escola e carregaram-na consigo, fazendo do que aprenderam ferramentas para semear outras formas de ensinar e de viver, pedagogias feministas entre o instituído e o instituinte.

⁷⁸⁵ Maknamara, 2020, p. 59.

⁷⁸⁶ Silva, 2016, p. 136.

⁷⁸⁷ Maknamara, 2020, p. 69.

⁷⁸⁸ Foucault, 1988, p. 13.

⁷⁸⁹ Louro, 1997, p. 3.

⁷⁹⁰ Foucault, 1988, p. 15.

No relato de Dona Amiga, ela revive a fonte das pedagogias que aprendeu ao tornar-se a primeira professora da fazenda onde nasceu e cresceu, quando a escola foi inaugurada. “Fomos nós duas que inauguramos aquele prédio lá no Piloto, que hoje já não existe mais. Ensinei ainda nesse nível de conhecimento, ainda com essa quinta série, ensinei. [...] Nesse período que eu estava ensinando lá, começou a abrir-se oportunidades para quem tinha coragem”⁷⁹¹. Um espaço aberto por mãos femininas simboliza um gesto de retomada do território do saber, vindas do próprio lugar, num saber contextualizado e retroalimentado pela presença. Nesse ato, que também é político e pedagógico e, portanto, curricular, possibilita-se a outras tantas pessoas o direito à educação no próprio local onde vivem, evitando uma prática comum nas escolas multisseriadas que “cerceia o direito [...] de receber educação próxima de sua localidade e com as características pedagógicas próprias a partir de suas necessidades, além de ser também um estímulo ao êxodo rural e à desvalorização do trabalho e da vida do campo”⁷⁹².

Enquanto ela teve que sair de casa para estudar na Escola Paroquial que ficava em Quixabeira, que na época era distrito de Serrolândia, outras tantas crianças de seu entorno agora ganhavam a oportunidade de ter a escola perto, a partir da luta dela por essa conquista, que se tornou também conquista da comunidade. Nesse processo de subjetivação, ou seja, “a criação de modos de existência [...], a invenção de novas possibilidades de vida”⁷⁹³, em que se torna sujeito, que anuncia um currículo outro, evoca uma prática feminista de inconformismo que insurge contra narrativas de inferioridade impostas a mulheres do campo, em que é preciso “criar espaços de combates, de lutas, de insubordinação, de insurreição. A resistência é a criação de possíveis. Ela é força agenciadora que transforma e funda outras e novas relações”⁷⁹⁴.

Da mesma maneira, Dona Nazaré testemunha sobre a contribuição da escola para a sua vida quando, ao se tornar vereadora, desejou que a escola da comunidade quilombola onde vive se ampliasse, melhorando a vida dos moradores, uma vez que ela, na época em que era criança, teve que se deslocar do povoado para fazendas, para estudar: “pra chegar em casa, a gente passava no caminho dos pés de Monzê, e ficava catando aquelas frutinhas verdes pra comer, pra poder vir pra casa. [...] De pé”⁷⁹⁵. Esse ato, entrelaçado entre a vivência e a ação política faz retornar para a comunidade o bem que recebeu, buscando romper a estagnação do espaço escolar da comunidade:

⁷⁹¹ Dona Amiga. *Entrevista 4*, 2026.

⁷⁹² Castro, 2019, p. 6.

⁷⁹³ Deleuze, 1992, p. 146.

⁷⁹⁴ Paraíso, 2016, p. 408.

⁷⁹⁵ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

Aqui era o prédio, mas não tinha a quinta série, só tinha a quarta [...] os estudantes aqui tudo eram repetentes. [...] Como vereadora, eu falei com Lídio (prefeito da época) [...] porque essa árvore não está frutificando, ela tem que crescer, tem que brotar para poder as pessoas conhecerem. [...] Ele disse assim: Nazaré, e tu acha aluno? [...] Nós saímos nessa região aqui, Baixa Grande, Várzea dos Porcos, Bonita, Melancia [...] andando, conversando com o povo. [...] Se você achar 80, eu vou conseguir. [...] Graças a Deus [...] eu encontrei 101 para matricular. Aí ele conseguiu e a gente conseguiu esse colégio.⁷⁹⁶

Em sua atuação para ampliar a escola, provoca a problematização do currículo enquanto elemento apenas técnico e neutro, trazendo para a discussão aspectos políticos, situados, coletivos, territoriais, ao tornar sua própria vivência de ausência escolar em movimento de mobilização social. Sua atuação como mulher negra, rural e vereadora ativa um currículo insurgente, que traz a luta feminina para dentro do movimento, para a frente da liderança, para um novo centro sem fronteiras entre margem e centro⁷⁹⁷, lançando sementes de transformação social.

Nas práticas cotidianas do terreiro de Dona Jurema, evidencia-se um currículo ampliado de sua experiência escolar, entrecortado nos caminhos da ancestralidade e do cuidado. Saberes compartilhados se fazem nesse espaço como práticas de cura e de serviço, de orientação para a vida:

Nós fazemos remédio aqui, das ervas, trabalho com as ervas, é rezando o povo, desmanchando o ebó, é abrindo o caminho e tirando os espíritos perturbados que o mundo hoje você está vendo aí. [...] Vai orientar aquele filho, aquela filha, o que vai fazer, qual é o remédio; que o problema for espiritual, vamos resolver por aqui, vai passar remédio, vai passar banho pra tomar, vai fazer algum trabalho, passo a passo, dia a dia. Se a doença for [...] para os homens de branco, que a gente chama que é os médicos, a gente envia para os médicos.⁷⁹⁸

Dona Jurema percebe a relevância de entender que conhecimentos não são fragmentados quando convoca suas práticas de cura, associando-as a saberes populares, mas reconhecendo os limites entre as necessidades espirituais e físicas e quando a ciência deve ser considerada através da atuação necessária de profissionais da saúde na intervenção em alguns casos que ela recebe. Saberes ancestrais e afro-diaspóricos ganham visibilidade e valorização; porém, razão e fé, ciência e religião não são dispositivos dicotômicos, mas complementares, integrando, através de um “posicionamento crítico de fronteira”⁷⁹⁹, modos distintos de conhecer e cuidar, sem hierarquizá-los, construídos por pessoas “que sofreram uma

⁷⁹⁶ Dona Nazaré. *Entrevista 3*, 2026.

⁷⁹⁷ Baseado em Louro, 2013, p. 48.

⁷⁹⁸ Dona Jurema. *Entrevista 5*, 2026.

⁷⁹⁹ Walsh, 2005, p. 5.

experiência histórica de submissão e subalternização”⁸⁰⁰. Essa pedagogia do terreiro produz um currículo decolonial a partir de epistemologias situadas que rompem com modos hegemônicos de subjetivação produzidos pela escola tradicional.

O terreiro de Dona Jurema mobiliza também uma pedagogia cultural, um currículo sonoro e de transição, onde saberes são partilhados, permitindo continuidade nas práticas pedagógicas ancestrais de forma comunitária: “A escola que vai ter aqui, a escola dos jovens do terreiro, aprender a tocar, a tocar nosso atabaque, o timbau, vai ter violino, vai ter também cavaquinho, viola, vai ter também vários tipos de instrumentos, cabaça, tudo, eu aprendi mais pra eles, nosso terreiro”⁸⁰¹. Nessa maneira de formar sujeitos, são produzidos modos de existir e aprender através de uma pedagogia ancestral, decolonial, da terra, como dispositivo de subjetivação e que luta contra o racismo, uma vez que este último “é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano”⁸⁰². Desta maneira, torna-se também um currículo contra-hegemônico que territorializa saberes e combate preconceitos e discriminação.

⁸⁰⁰ Walsh, 2007, p. 8.

⁸⁰¹ Dona Jurema. *Entrevista* 5, 2026.

⁸⁰² Foucault, 1999, p. 309.

9 “GENTE VIVA, BRILHANDO, ESTRELAS NA NOITE” – Considerações conclusivas, caminhos abertos

Abrir caminhos é gesto de coragem. Nessa trajetória até aqui, não há possibilidade de encerramento. Uma vez abertos, os caminhos não se fecham: o que podemos é buscar outros, seguir por novas trilhas. É como o encerramento de um canto, mas a música continua. Não é ponto final, é reticência. É a celebração da vida. Vozes de mulheres soando por entre as frestas da história, por entre o agitar de discursos pelo vento. Conhecer cada história foi revelador como “cada estrela se espanta à própria explosão”⁸⁰³. Vozes que não cabem nos arquivos, sujeitos que não se deixaram docilizar pelas formas hegemônicas do saber. Travessia coletiva de “gente viva, brilhando, estrelas na noite”⁸⁰⁴, nesse caminho em espiral refazendo, “em outro sentido, o trabalho da expressão: retomar enunciados conservados ao longo do tempo e dispersos no espaço, em direção ao segredo interior que os precedeu”⁸⁰⁵.

A intenção primeira desta tese não foi produzir conhecimento sobre as mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira, mas de deixar-se atravessar por elas e por suas trajetórias. Posso, então, pensar que este trabalho, costurado de enunciados e silêncios, tecido de memórias e narrativas compartilhadas, provocou ruídos no cânone, abriu fendas em teorias, fissuras em métodos, constituindo-se em tremores e brechas em abalos epistêmicos. Celebrei o chão da roça, da escola multisseriada, e das mulheres, “espelho da vida, doce mistério”⁸⁰⁶.

A intenção segunda desta tese foi a de que as mulheres não falassem apenas de si, pois eu, como pesquisador, supus, ao problematizar e questionar, que elas teceriam conceitos, inventariam formas de nomear o mundo, subverteriam categorias prontas e instituiriam formas outras de, ao narrar, provocar o surgimento de epistemologias de subversão, não como proposição de uma nova ordem, mas que tensionam ordens estabelecidas, dissolvendo as fronteiras que separam margem e centro.

A intenção terceira desta tese foi, ao escrever atravessado por todos esses tremores, abrir espaços para narrativas (auto)biográficas, para metáforas poéticas, para outros ritmos linguísticos, para uma gramática pessoalizada e para tessituras de escrita que combinam obediência e desobediência à norma culta e/ou à lógica acadêmica tradicional, comprometida

⁸⁰³ Bethânia, Maria. **Gente.**

⁸⁰⁴ Bethânia, Maria. **Gente.**

⁸⁰⁵ Foucault, 2012, p. 137.

⁸⁰⁶ Bethânia, Maria. **Gente.**

com a ética científica, mas com outra estética de pesquisa, entre o rigor teórico-metodológico e a ousadia poética.

Esta tese partiu de duas questões principais que problematizaram toda a travessia e que mais do de respondidas, foram ampliadas pelas narrativas (auto)biográficas das mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira, que foram: Que discursos sobre gênero são (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira? Em que contextos as questões sobre gênero são narradas na formação escolar e trajetórias de vida de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira?

A partir da análise feita e tendo como base a primeira questão, foi possível perceber que discursos sobre gênero presentes nas narrativas são múltiplos, tensionados entre afetos, tradições, resistências, (re)invenções. São também atravessados por marcas interseccionais de raça, religião, política, condições socioeconômicas. Com isso, ficou evidente que não há um único modo de ser mulher, mas um emaranhado de sentidos que produzem modos de existir diversos. Evidencia-se, assim, em alguns momentos das narrativas surgem questões que indicam discursos essencialistas do feminino, em outras, elementos críticos, insurgentes e politizados, mesmo quando aparecem não nomeados como práticas feministas. As mulheres que participaram desta pesquisa criam, negociam e subvertem lugares de gênero que lhes foram historicamente atribuídos, dando forma a uma compreensão e vivências sobre gênero através de experiências performadas em práticas cotidianas vividas e construídas através de saberes próprios e não institucionalizados, mas que evidenciam experiências densas, problematizadoras e elaboradas do feminino e de feminismos.

Na análise da segunda questão, ficou evidente que as questões de gênero são narradas em contextos de desigualdade, trabalho, religiosidade, educação e vida comunitária. Quando se referem a memórias do tempo escolar, questões emergem ora em práticas de cuidado e acolhimento, muitas vezes atribuídas às meninas, ora na não separação de tarefas e papéis marcadamente identificados como “de homem” ou “de mulher”. Na vida adulta, questões de gênero emergem em contextos como movimentos sociais, nas igrejas, no terreiro, em associações e espaços políticos e em práticas de resistência e subversão cotidianas, na recusa do lugar marcado socialmente e tradicionalmente para a mulher. Nesse movimento, as mulheres constroem discursos próprios sobre o que é ser mulher no/do campo. Assim, questões sobre gênero não se apresentam como conceitos prontos em falas repetidas, mas de forma ampliada e problematizada e, por vezes, também reproduzida.

Para contribuir com a pesquisa, foram elencados quatro objetivos, cada um deles articulado, tensionado e materializado ao longo do percurso teórico ou empírico desta tese. Sua realização não ocorreu de forma linear, mas distribuída durante todo o trabalho. Os objetivos foram: 1) objetivo geral: problematizar discursos acerca de gênero (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira; 2) objetivos específicos: discutir as (des)articulações entre estudos feministas, de gênero e Educação do Campo; analisar os limites e as possibilidades das escolas multisseriadas na formação pessoal e profissional de mulheres, sobretudo com relação às questões feministas e de gênero; compreender a contribuição da escola multisseriada para a formação pessoal e profissional das mulheres egressas.

A problematização desses discursos atravessou todo o trabalho analítico, ao mobilizar a análise foucaultiana do discurso, buscando compreender gênero não como algo dado, mas como efeito de práticas discursivas situadas histórica e socialmente. Nessa problematização, as mulheres tensionaram sentidos do feminino por meio de narrativas potentes, mesmo sem se reconhecerem feministas, evidenciando que gênero e feminismos são performados por elas ainda que não assumidamente. Neste sentido, ao cruzar as narrativas das mulheres com a bibliografia de estudos de gênero, feministas, da Educação do Campo e de escolas multisseriadas, em num diálogo entre os campos crítico e pós-crítico do conhecimento, evidenciaram-se pontos de convergência, bem como de divergência, marcando tanto silenciamentos históricos quanto proposições epistemológicas de valorização. As escolas multisseriadas, atravessadas nas narrativas sobre gênero e feminismos, frequentemente ignoradas por debates e epistemologias urbanas e hegemônicas, ganham lugar como campo de reflexão, problematização e valorização.

Neste sentido, as escolas multisseriadas, longe de serem apenas espaços marcados por precariedades estruturais e pedagógicas, configuram-se também como espaços de formação ética, política e afetiva, abrindo possibilidades para a efetivação de currículos numa perspectiva feminista. Ao rememorem suas passagens por esses espaços, as mulheres apontaram em suas narrativas tanto os limites, desde a precariedade ou ausência de estrutura física adequada, até a falta de discussões específicas sobre gênero, quanto as potências, como o vínculo comunitário, a centralidade afetiva, a descentralização dos papéis e a não hierarquização de funções em uma construção pedagógica colaborativa, participativa e coletiva. Sendo assim, essas escolas revelam-se como campos de subjetivação, fazendo germinar desejos de futuro, inserção política e valorização de saberes comunitários.

Dessa forma, essas escolas contribuíram para o percurso formativo das mulheres egressas, fortalecendo seus ideais e projetos de vida através da compreensão da relevância do período em que estudaram para sua formação pessoal e profissional, marcando suas vidas não apenas como uma etapa educacional, mas, sobretudo como uma marca simbólica que influencia a forma como cada uma delas se posiciona atualmente no mundo. Mulheres, mães, educadoras, líderes, aprendendo no convívio com o outro, na responsabilização precoce, nos afetos e nos cotidianos, em uma formação situada, que produz efeitos permanentes na constituição de subjetividades.

Esta tese foi construída sobre um tecido conceitual selecionado para contribuir com as questões de pesquisa e os objetivos do trabalho e que emergiu entrecruzando as teorias críticas e pós-críticas e as narrativas (auto)biográficas das mulheres participantes, sustentando o fôlego desta caminhada. Nesse sentido, a Educação do Campo foi discutida aqui como concepção de educação e também como campo de disputas, de invenções do vivido e de resistência, vinculando saberes à vida, à terra e a modos de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, evidenciam-se escolas atravessadas por relações comunitárias e por modos próprios de produção de saberes. Nessas escolas, centrando a discussão nas multisseriadas, o ponto focal da discussão se deu enquanto espaços coletivos de reinvenção de estratégias e conhecimentos pedagógicos nos quais, por meio de pedagogias de partilha e de horizontalização das relações produzem-se currículos como elementos culturais, ainda que, muitas vezes, entrecortados por concepções tradicionais e de dominação.

A discussão sobre gênero e feminismos emerge como parte inseparável da análise, articulando-se também a diálogos possíveis com a Educação do Campo e escolas multisseriadas. Aqui, gênero foi tratado como construção social e discursiva e não como um dado biológico. Neste sentido, os modos de ser mulher nas falas das entrevistadas evidenciam performances de gênero situadas, negociadas, e muitas vezes tensionadas pelas normas dominantes. Em determinados momentos, as mulheres mobilizaram práticas que escapam à normatividade, produzindo feminismos insurgentes, não nomeados, mas vividos, que nascem na experiência, na resistência, na invenção da vida, à margem de discursos canônicos e profundamente enraizados em noções de justiça, pertencimento, direito e liberdade.

Discurso, na concepção foucaultiana, foi compreendido não como linguagem, mas como prática que produz saberes e sujeitos e que, nas falas das mulheres participantes, foi analisado não como reflexo de uma verdade interior, mas como enunciado situado e atravessado por relações de saber, poder e efeitos de verdade. Nesse ponto, a partir dos discursos, foram analisados processos de subjetivação e experiências: o primeiro, como

categoria que evidencia o processo por meio do qual as mulheres tornam-se sujeitos através de práticas sociais, normas culturais e relações de poder e resistência constituindo-se como sujeitos políticos, pedagógicos, religiosos, comunitários. Tudo isso se deu por meio de narrativas em que as experiências emergem como formas de elaboração de saberes, extrapolando o vivido e conectando-se aos processos de formar-se, educar-se, fazer-se.

Sendo assim, os conceitos de Educação do Campo, escolas multisseriadas, gênero, feminismos, discurso, experiência e subjetivação foram aqui discutidos como elementos conectados, permitindo que as histórias que esta tese costurou não se encerrem aqui, mas desdobrem-se em novas trilhas de investigação abrindo possibilidades outras para pesquisas que se debrucem sobre as intersecções conceituais propostas. Portanto, esta pesquisa contribui não apenas para os campos dos estudos culturais, da Educação do Campo, das epistemologias feministas, dos campos crítico e pós-crítico do conhecimento, mas também para o fortalecimento de potências formativas que incidem na constituição de sujeitos.

Por esse motivo, desejo que este trabalho possa reverberar em políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de professores/as que se comprometam com a valorização da diversidade epistêmica dos territórios e a complexidade de experiências femininas do/no campo. Desejo, também, que esta tese abra caminhos de escuta para o que é silenciado, de legitimação para o que é desautorizado e de tensionamento ao que é naturalizado. Cada fala de mulher neste trabalho, cada sentido atribuído ao que foi dito, convida a universidade a se deixar atravessar por outras formas de conhecimento e existência, abrindo brechas em solos endurecidos e permitindo o florescimento de vidas contraditórias e insurgentes.

O texto agora repousa, deixando a vida seguir, com gente que “quer prosseguir, quer durar, quer crescer, gente quer luzir”⁸⁰⁷. Problematizei discursos, discuti (des)articulações entre feminismos e Educação do Campo, refleti sobre limites e potências das escolas multisseriadas na formação de mulheres e compreendi que a formação não é um fim, mas um processo contínuo de reinvenção de si. Caminhos abertos, sem conclusões definitivas, mas com sementes espalhadas pelo chão, no desejo de que outros/as pesquisadores/as ouçam as vozes desta tese, conheçam as histórias aqui narradas e que, assim como as mulheres que participaram desta pesquisa, inventem novos modos de pesquisar, de dizer e de existir: modos de ser, como “gente espelho de estrelas, reflexo de esplendor”⁸⁰⁸ em caminhos epistêmicos de originalidade, rigor e beleza em ritmo/tom musical.

⁸⁰⁷ Bethânia, Maria. **Gente.**

⁸⁰⁸ Bethânia, Maria. **Gente.**

*Margem, finda a viagem...*⁸⁰⁹

⁸⁰⁹ Calcanhotto, Adriana. **Margem.**

10 “UMA LISTA DE GRANDES AMIGOS(AS)”⁸¹⁰ – Referências, raiz da caminhada

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na escola**: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.96, 71-78, fev., 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/816> Acesso em: 14 de abril de 2024.

ALVAREZ, Sonia. **Engendering Democracy in Brazil**: Women's Movements in Transition Politics. Princeton: Princeton University Press, 1990.

ALVES, Amone Inácia; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **A produção do conhecimento sobre a Educação do Campo**: opção epistemológica e aporte político ideológico. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1215-1230, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14721/13351> Acesso em 22 de março de 2024.

AMARAL, Mariana Ribeiro do; SCHWENDLER, Sônia Fátima; VIEIRA, Catarina. **Relações de trabalho, gênero e geração das jovens camponesas em assentamentos de reforma agrária**. Mediações - Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 23, n. 3, p. 248–275, 2018. DOI: 10.5433/2176-6665.2018v23n3p248. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/32738> Acesso em: 29 de março de 2024.

ANGELOU, Maia. **Ainda assim eu me levanto**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/maya-angelou-ainda-assim-eu-me-levanto/> Acesso em 06 de junho de 2025.

ANTONELLO, Claudia Simone; FERRAZZA, Dayane Scopel. **O Método de História de Vida**: Contribuições para a Compreensão de Processos de Aprendizagem nas Organizações. Revista Gestão.Org, v. 15, n. 1, 2017. p. 22-36. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/22246/24614> Acesso em: 10 de março de 2024.

ARANGO, Diana Elvira Soto; BONITO, Justo Cuño; PATIÑO, Diego Eduardo Naranjo. **Historia de vida de educadores**. Aproximación historiográfica y metodológica. Revista Inclusiones. ISSN 0719-4706. Volumen 5 – Número 4 – Octubre/diciembre, 2018.

ARAUJO, Adriana Dias Gomide; BARROS, Vanessa Andrade de; NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; PIMENTA, Denise Aparecida Oliveira. **O método de história de vida**: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 12, n. 2, p. 466-485, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molina. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

⁸¹⁰ Montenegro, Oswaldo. **A lista**.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004.

ARROYO, M. **Escola: terra de direito**. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. (org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

AUGÉ, Marc. **As formas do esquecimento**. Tradução de Ernesto Sampaio, Lisboa: Imagem, 1998.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teroias e práticas do currículo**. Indaial: Uniassevi, 2013.

BARBOSA, Wilmar do Valle. **Razão Complexa**. In: HÜHNE, Leda Miranda (org.). **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUER, Martin W.; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin, W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **Todos os homens são mortais (1946)**. São Paulo: Nova Fronteira, 1983.

BENATTI, José Heder; OLIVEIRA, Jeferson Almeida de; ROCHA, Ana Luisa Santos. **Agricultores familiares e povos tradicionais: convergências e divergências nas definições jurídicas**. In: FILHO, Carlos Frederico Marés de Sousa et al (org). Curitiba: CEPEDIS, 2018. Disponível em: <https://direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2019/10/Indígenas-Quilombolas-e-outros-povos-tradicionais.pdf> Acesso em: 05/11/2022

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução: CAVALCANTE, Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; LAVALLÉE, Denise Maria Gurgel. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BESERRA, B.; DAMASCENO, M. N. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 73- 89, jan./abr. 2004.

BETHÂNIA, Maria. **A força que nunca seca**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/1237477/> Acesso em: 29 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Aponte**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/aponte/> Acesso em: 04 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **A beira e o mar.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/a-beira-e-o-mar/> Acesso em 15 de julho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **As ayabás.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/763592/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **A voz de uma pessoa vitoriosa.** <file://localhost/Disponível em/https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/779074/> Acesso em: 04 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Bar da noite.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/bar-da-noite/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Beira-mar.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/851450/> Acesso em: 05 de agosto de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Candeeiro velho.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/candeeiro-velho/> Acesso em: 10 de abril de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Capitão do mato.** Disponível em: [https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/481642/ - album:brasileirinho-200](https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/481642/-album:brasileirinho-200) Acesso em: 04 de julho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **Carcará.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/164683/> Acesso em 05 de abril de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Carta de Amor.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/carta-de-amor/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Casinha branca.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/164684/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Cio da terra.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1547269/> Acesso em 29 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Dama do cassino.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1768846/> Acesso em: 10 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Doce viola.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1596397/> Acesso em: 22 de julho de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Estado de poesia.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/estado-de-poesia/> Acesso em: 04 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Fera Ferida.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/fera-ferida/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Festa.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/763593/> Acesso em: 20 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Gema.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/396118/> Acesso em: 22 de julho de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Gente**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/164693/> Acesso em 26 de julho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **Gente Humilde**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/887141/> Acesso em: 11 de abril de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Grão de mar**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1168127/> Acesso em 03 de junho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **Iansã**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/399778/> Acesso em: 20 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Imbelezô/Vento de lá**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/imbelezo/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Kirimurê**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/867484/> Acesso em: 10 de abril de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Luminosidade**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/luminosidade/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Memória das águas**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/867489/> Acesso em: 13 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Memórias do mar**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/851713/> Acesso em: 15 de julho de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Meu divino São José**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/maria-bethania/meu-divino-sao-jose.html> Acesso em: 24 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Motriz**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1089102/> Acesso em 02 de junho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **Movimento dos barcos**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1155469/> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Na primeira manhã**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/399782/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Nossos momentos**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/779308/> - [album:tempo-tempo-tempo-ao-vivo-2016](#) Acesso em: 20 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **O que eu não conheço**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/1563907/> Acesso em 07 de abril de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Pantanal**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/maria-bethania/pantanal/> Acesso em: 24 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Poema azul/mar sonoro**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/927963/> Acesso em: 06 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Povos do Brasil**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/povos-do-brasil/> Acesso em 29 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Queixa**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/1768802/> Acesso em: 10 de março de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Saudade dela**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/1568201/-album:encanteria-2009> Acesso em: 14 de abril de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Silêncio**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/silencio/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Sonho impossível**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/47243/> Acesso em: 22 de julho de 2024.

BETHÂNIA, Maria. **Tigresa**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/400396/> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

BETHÂNIA, Maria. **Tocando em frente**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/164726/> Acesso em 06 de junho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **Tudo de novo**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/572215/> Acesso em: 04 de julho de 2023.

BETHÂNIA, Maria. **Um índio**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/400400/> Acesso em 14 de junho de 2025.

BETHÂNIA, Maria. **Viver na fazenda**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-bethania/viver-na-fazenda/> Acesso em 08 de julho de 2025.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org). **Educação do campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BÔAS, Lúcia Villas; CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL, Flávia de Paula Duque; CAMPOS, Mariana de Lima. **Movimentos de mulheres do campo e o Estado**: um estudo sobre as políticas voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher na realidade rural. *Revista Do Serviço Público*, 68(3), 533-556. 2017.

Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2292> Acesso em: 30 de março de 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em 03 de abril de 2024.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394/96). Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 22 de março de 2024.

BRAZÃO, José Paulo Gomes; CASTRO, Éden Santos de. **Educação contemporânea e inovação pedagógica: Um novo paradigma**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. 00, e022119, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17221> Acesso em: 13 de abril de 2024.

BRIGEIRO, Mauro. (2000). **Rir ou chorar? Envelhecimento, sexualidade e sociabilidade masculina**. Rio de Janeiro, dissertação de mestrado em Saúde Coletiva, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

BRITZMAN, Deborah P. **O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo**. Educação & Realidade, 21(1), (1995/1996), p. 71-96.

BUARQUE, Chico. **Mulheres de Atenas**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45150/> Acesso em 06 de maio de 2024.

BUARQUE, Chico. **Que tal um samba?** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/que-tal-um-samba-part-hamilton-de-holanda/> Acesso em: 24 de julho de 2024.

BUTLER, Judith. **Corpos que Importam: Sobre os Limites Discursivos do 'Sexo'**. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. N-1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith; MEIJER, Irene; PRINS, Baukj. “**Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler**”. In: Revista Estudos Feministas, v. 10, n. 1 (2002), pp. 155-167.

CALCANHOTTO, Adriana. **Esquadros**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/adriana-calcandotto/43856/> Acesso em: 03 de abril de 2024.

CALCANHOTTO, Adriana. **Margem**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/adriana-calcandotto/margem/> Acesso em 02 de agosto de 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt> Acesso em: 23 de março de 2024.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. (Org.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, EdgarJorge.; CERIOLI, PauloRicardo.; CALDART, RoseliSalete. (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CARLOS, Roberto. **Eu quero apenas (Um milhão de amigos)**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/48596/> Acesso em 19 de junho de 2025.

CARNEIRO, Maria José. **Mulheres no campo**: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. Biblioteca Virtual. 2001. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/dois/carnei2.htm> Acesso em 30 de março de 2024.

CASTRO, Éden Santos de. **A literatura de cordel como meio de alfabetização em classe multisseriada**: um estudo de caso na Escola Manoel Inácio dos Santos, Fazenda Poços, Quixabeira, Bahia. Dissertação (Mestrado). Universidade da Madeira - UMa. Funchal, 2017. Disponível em: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1657> Acesso em: 14 de abril de 2024.

CASTRO, Éden Santos de. **A gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira**. VII Congresso Nacional de Educação. Maceió: Editora Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID7205_22092020150727.pdf Acesso em: 13 de abril de 2024.

CASTRO, Éden Santos de. **Classe multisseriada**: um espaço para a garantia do direito humano à educação. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <file://localhost/<https://editorarealize.com.br/artigo:visualizar:59537>>. Acesso em 19 de julho de 2025.

CASTRO, Éden Santos de; SILVA, Whendell Rhamon dos Santos de Jesus; BRAZÃO, José Carlos Gomes. **Gênero e escolas multisseriadas**: uma revisão de literatura na plataforma capes. Revista Contemporânea, [S. l.], v. 4, n. 4, p. e4016, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N4-123. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4016> Acesso em: 20 de abril de 2024.

CASTRO, Mariene de. **Raiz**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mariene-de-castro/633171/> Acesso em 11 de maio de 2025.

CAYMMI, Dorival. **História pro sinhozinho**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/dorival-caymmi/1247322/> Acesso em 11 de maio de 2025.

CAYMMI, Nana. **Confissão**. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/022Rtdg4RJsojCrK9WawLl> Acesso em: 11 de maio de 2025.

CAYMMI, Nana. **Vinho guardado**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nana-caymmi/vinho-guardado/> Acesso em 11 de maio de 2025.

CORALINA, Cora. **Mestra Silvina**. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/poema-mestra-silvina-cora-coralina.pdf> Acesso em: 06 de junho de 2025.

COSTA, Gal. **Brasil**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/103605/> Acesso em 13 de julho de 2025.

COSTA, Gal. **Força estranha**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/8673/> Acesso em: 23 de julho de 2024.

COSTA, Gal. **Lágrimas Negras**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/251113/> Acesso em: 10 de abril de 2024.

COSTA, Gal. **Língua**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gal-costa/258389/> Acesso em: 03 de maio de 2025.

DEERE, Carmen Diana. **Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 175-204, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/msym4LnpmqCbHjSdSJqzygL/abstract/?lang=pt> Acesso em 29 de março de 2024.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN, 2014.

DELORY-MONBERGER, Christine. **Os desafios da pesquisa biográfica em educação**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 53-58.

DORNELLES, Priscila Gomes; MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann; SOUZA, Elaine de Jesus. **Corpos que desassossegam o currículo de biologia**: (des)classificações acerca de sexualidade e gênero. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.19, n.1, p. 278-300, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44664> Acesso em 12 de maio de 2025.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. **O protagonismo político de mulheres rurais por seu reconhecimento econômico e social**. In: NEVES, D. P.; MEDEIROS, L. S. de (org.). Mulheres camponesas: trabalho produtivo e engajamentos políticos. Niterói: Alternativa, 2013. p. 237-256.

EVARISTO, Conceição. **Vozes-mulheres**. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autoras/24-textos-das-autoras/923-conceicao-evaristo-vozes-mulheres> Acesso em 18 de maio de 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

FALCI, Miridan. **Mulheres do sertão nordestino**. In: DEL PRIORE, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p.241-277.

FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; MENEGAT, Alzira Salete; TEDESCHI, Losandro Antonio. **Educação no campo, mulheres e movimento sociais**: espaços de vida, ensinamentos para a transformação social brasileira. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/WQRC9ZCKqQKyy8gBHfSyqzH/> Acesso em: 17 de abril de 2024.

FERREIRA, Bia. **Não precisa ser Amélia**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bia-ferreira/nao-precisa-ser-amelia/> Acesso em 07 de junho de 2025.

FERREIRA, Dirce Nazaré de Andrade; KROHING, Aloísio. **Do paradigma racional à era da complexidade**: as trilhas da ética na sociedade moderna. In: Augusto Cesar Salomão Mazine; Alceu Maurício Junior; Lucas Abreu Barroso. (Org.). **Direito e Justiça Social**. 1ed.Santa Cruz do Sul- RS: Essere nel mondo, 2017, v. 1, p. 106-121.

FILSTEAD, W. J. **Métodos cualitativos**: una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In COOK, T.D. & REICHARDT, C. S (org.). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata, 1986.

FINO, C. N. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Revista Hum@nae, v. 5, n. 1, p. 45-54, ago. 2011a. Disponível em: <https://revistas.esuda.edu.br/index.php/humanae/article/view/49> Acesso em: 13 de abril de 2024.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da; PADILHA, Beatriz; PIRES, Maria Raquel Gomes Maia. **A politicidade do cuidado na crítica aos estereótipos de gênero**. Revista Brasileira de Enfermagem. 2016 nov-dez;69(6):1223-1230. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/mTtxfrff8HVVHcRycfm58zGG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 de março de 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em Michel Foucault, Dits et écrits** (pp. 631-635). Paris: Gallimard, 1994.

- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. 2. ed. Rio de Janeiro, Foureense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. vol. 1: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Malfazer, dizer verdadeiro**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **O triunfo social do prazer sexual: uma conversa com Michel Foucault**. In: MOTTA, M. (Org.). Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. v. 5, p. 119-125. Coleção Ditos & Escritos.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. **Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 76, no 182/183, p. 117-138, jan./ago. 1995.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma**. In A. Munarim et al. (Org.), Educação do campo: reflexões e perspectivas (p. 19-46). Florianópolis, SC: Insular, 2010.
- GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- GHEDIN, Evandro. **A despolitização operada e a contra-hegemonia construída pela escola do campo**. In: GHEDIN, Evandro (org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIL, Gilberto. **Tempo rei**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/46247/> Acesso em: 08 de março de 2024.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GONZAGUINHA. **O que é o que é**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/463845/> Acesso em: 24 de maio de 2025.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Os novos paradigmas em educação:** os caminhos viáveis para uma análise. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.75, n. 179/180/181, p. 211-242, jan./dez. 1994.

GRITTI, Silvana Maria; SAMPAIO, Edna Santos. **Gênero e equidade na escola do campo.** Periferia, v. 13, n. 2, p. 250-274, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/55177> Acesso em: 17 de abril de 2024.

GRÜN, Mauro. **Em busca da dimensão ética da educação ambiental.** Campinas: Papirus, 2007.

GULLAR, Ferreira. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTg0MjMx/> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 11–34.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados:** a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 6 de julho de 2025.

HARDING, Sandra. “**Gênero, democracia e filosofia da ciência**”. RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 163-168, jan.-jun. 2007. Disponível em: <https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/891> Acesso em: 24 de março de 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente.** Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3172/317239877004/movil/> Acesso em: 19 de agosto de 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge Larossa, **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: Revista Brasileira da Educação, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 11 de julho de 2025.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a Emancipação Intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEE, Rita. **Luz Del Fuego**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/165376/> Acesso em: 03 de maio de 2025.

LEE, Rita. **Pagu**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/rita-lee/81651/> Acesso em: 03 de maio de 2025.

LÉVY, André. **Ciências Clínicas e Organizações Sociais**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LIMA, Dalberto. **Hino Municipal de Quixabeira**. Disponível em:
<https://www.letras.mus.br/hinos-de-cidades/1787885/> Acesso em: 31 de março de 2024.

LIMA, Iranete; SARTORE, Anna Rita; SILVA, Janssen Felipe da. **Educação do Campo e suas interfaces**: problematizando realidades e tecendo saberes. Recife: Ed. UFPE, 2023.
Consultado em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/874/870/2993> Acesso em: 15 de julho de 2024.

LOUREIRO, Ines. (2015). **Em busca de uma noção de experiência**. Ciência & Cultura, 67(1), 42-46. <file://localhost/disponível>
[em http://cienciaecultura.bvs.br:scielo.php%3Fscript=sci_arttext&pid=S0009-67252015000100011](http://cienciaecultura.bvs.br:scielo.php%3Fscript=sci_arttext&pid=S0009-67252015000100011) Acesso em 09 de julho de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação & Realidade, v.2, n.25, p. 59 - 76, jul/dez. 2000. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8164425/mod_resource/content/1/corpo_escola_e_identidade_guacira.pdf Acesso em: 14 de abril de 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade - refletindo sobre o "normal", o "diferente" e o "excêntrico"**. In: FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre; LOURO, Guacira Lopes (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação e docência**: diversidade, gênero e sexualidade. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2018. Disponível em
<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30> Acesso em: 13 de abril de 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 de julho de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres em sala de aula**. In: DEL PRIORI, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Nas redes do conceito de gênero**. In: LOPES, Marta. et al. (Org.) Gênero e Saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MADALENA, Samantha Ribas Teixeira. **O feminismo no Século XXI: crise, perspectivas e desafios jurídico-sociais para as mulheres brasileiras**. In GOSTINSKI, A.; MARTIM, F. (Orgs.). Estudos feministas por um direito menos machista. Santa Catarina: Empório do Direito, 2016.

MAKNAMARA, Marlécio. **Currículo, gênero e nordestinidade: o que ensina o forró eletrônico?** 2011. 151f. Tese (Doutorado em educação - Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, Marlécio. **Discursos, subjetividades e formação docente: entre culturas da mídia e da memória**. Caderno de Letras, Pelotas, v. 40, p. 197-208, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/20750> Acesso em 11 de maio de 2025.

MAKNAMARA, Marlécio. **Pesquisas (auto)biográficas e subjetivação de professores de ciências**. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, [S.l.], v. 23, n. 37, p. e 24021, jul. 2024. ISSN 1984-7505. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3760>. Acesso em: 09 maio 2025. doi: <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v23.n37.3760>.

MAKNAMARA, Marlécio. (2020). **Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos**. Reflexão E Ação, 28(2), 58-72. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14189> Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14189> Acesso em 19 de julho de 2025.

MAKNAMARA, Marlécio; PARAÍSO, Marlucy. **Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 41-53, 2013. DOI: [10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p41-53](https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p41-53). Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7437> Acesso em: 09 de maio de 2025.

MALANCHEN, J. **Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED Sul. Florianópolis, outubro de 2014. http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 176–192, 2014. DOI: 10.14572/nuances.v25i1.2725. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725> Acesso em: 13 de abril de 2024.

MARTÍNEZ, I.; RAMÍREZ, G. **Des-patriarcalizar y Des-colonizar la educación.** Experiencias para una formación Feminista del profesorado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), v. 6, n. 2, p. 81-95, 2017. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8593> Acesso em: 15 de abril de 2024.

MEDONÇA, Marília; Paullo, Di; Paulino. **Estrelinha.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marilia-mendonca/estrelinha-part-di-paullo-e-paulino/> Acesso em 04 de junho de 2025.

MERCURY, Daniela. **Rainha do Axé.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/daniela-mercury/rainha-do-axe/> Acesso em: 03 de maio de 2025.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Corpo, violência e educação:** uma abordagem de gênero. Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Unesco, p. 213-33, 2009.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. **Teorias e políticas de gênero:** fragmentos históricos e desafios atuais. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 jan/fev;57(1):13-8 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/cWRpwwC5yCqdzrDkH66gbvp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 de agosto de 2024.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II:** questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MONTENEGRO, Oswaldo. **A lista.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/65521/> Acesso em: 08 de junho de 2025.

MORAES, Carla Viana de. **O papel da mulher no campo da transformação sociocultural dentro das redes virtuais:** um diálogo com a agroecologia. (Monografia) Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27886> Acesso em: 30 de março de 2024.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo.** In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. Para navegar no século XXI. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MOTA, Maria Eleusa da; PAULA, Maysa do Carmo de. **A questão de gênero no MST e a educação do campo**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, 2013. DOI: 10.14393/REP-2012-20288. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20288> Acesso em: 17 de abril de 2024.

Movimento de Mulheres Camponesas (MMC Brasil). Deliberações do MMC Brasil, 2004.

MUNIZ, Josenita. **Entrevista 1**. [20 de julho de 2024]. Entrevistador: Éden Santos de Castro. Quixabeira, 2024. 1 arquivo .mp3. 22:10 min.

NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47402/> Acesso em: 24 de julho de 2024.

NEVES, Júlia Guimarães. **O sujeito da educação: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NICÁCIO, Marcondes de Lima. **As epistemologias da educação do campo**. Revista Communitas V. 6, N. 14 (Abr. – Jun./2022). Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5929/3752> Acesso em: 21 de março de 2024.

NOVELLINO, Maria Salet Ferreira. **Os estudos sobre feminização da pobreza e políticas públicas para mulheres**. Trabalho apresentado no XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em Caxambú MG – Brasil, de 24 de Setembro de 2004.

NUNES, Clara. **Canto das três raças**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/clara-nunes/83169/> Acesso em 13 de julho de 2025.

NUNES, Clara. **Ijexá (Filhos de Gandhi)**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/clara-nunes/423975/> Acesso em: 04 de julho de 2025.

OKIN, Susan Moller. **Gênero, o público e o privado**. Estud Fem. 2008;16(2):305-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002>.

OLDIGES, Monica Maria Tourinho. SILVA, Mauricio Roberto da. **O movimento das mulheres camponesas, a Educação do Campo e práticas educativas**. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Regional_Erechim_2013-5.pdf Acesso em: 30 de março de 2024.

OLIVEIRA, D. A. de, Paraíso, M. A., & Silva, S. K. da. (2023). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos**. Acta Scientiarum. Education, 45(1), e69053. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/69053> Acesso em: 09 de agosto de 2024.

ORTEGA, Eliana. **Señas para una Educación Feminista**. Nomadías. n. 25, p. 91-100, jul. 2018. Disponível em: <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/51507> Acesso em: 21 de abril de 2024.

PACHECO, José Augusto. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14(1), pp. 49-71. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414104.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2024.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência**. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf> Acesso em 19 de julho de 2025.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Os sentidos de currículo: um geocurrículo para outros possíveis no campo curricular**. In: J. G. Aquino, C. Carvalho, & P. Zordan (Orgs.), Sandra Mara Corazza: Obra, vidas etc. (Vol. II, p. 193 - 208). Porto Alegre, RS: UFRGS/Rede Escrituras, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Um currículo entre formas e forças**. In: Educação. Porto Alegre: PUCRS, v.38, n.1, p. 49-58, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/18443> Acesso em 18 de julho de 2025.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares**. Educ. rev. 26 (2). Ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NbYy4wBsgKTJsyJTbDLsL3C/> Acesso em 15 de julho de 2025.

PASSOS, Izabel Christina Friche. **A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica**. Psicologia: Teoria E Pesquisa, 35. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/23339> Acesso em: 09 de agosto de 2024.

PEDRONI, Roberta. **O lugar contra-hegemônico do feminismo nos fazeres artísticos-ativistas**. In: XX Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), 2018, Salvador. Anais XX Encontro Nacional da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), 2018.

PEREIRA, R. B. **Avaliação e pesquisa: um mesmo estatuto epistemológico em perspectiva interdisciplinar**. Pro-posições, vol. 6 n. 1 [16], p.115-124, mar. 1995.

PESSOA, Fernando. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTQzMzkx/> Acesso em: 20 de março de 2024.

PINEAU G.; LE GRAND, J. **Les histoires de vie: que sais-je?** Paris: PUF, n. 2760. 2002.

PINHEIRO, Rodrigo. **Relações de gênero e diversidade sexual na Educação do Campo: a experiência da Escola Vinte e Cinco de Maio em Fraiburgo - Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2022. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/82494/R - D - RODRIGO PINHEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 21 de abril de 2024.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. **Classes Multisseriadas no Meio Rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente**. Revista de Educação CEAP. Salvador-Bahia, v. 47, p. 55-66, 2004.

PINTO, Célia Regina. **Movimentos sociais: Espaços privilegiados a mulher enquanto sujeito político**. In: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. (Ed.). Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (orgs.) **Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: GROSSI, Miriam Pillar; PEDRO, Joana Maria (orgs.). Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade. Florianópolis: Ed Mulheres, 1998.

RAMALHO, Elba. **O ouro do pó da estrada**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elba-ramalho/o-ouro-do-po-da-estrada/> Acesso em 03 de junho de 2025.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. **A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada**. Revista The specialist. Vol. 39. Nº 3. PUC-SP, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195> Acesso em: 13 de março de 2024.

REGINA, Elis. **Maria, Maria**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elis-regina/75151/> Acesso em 29 de março de 2024.

REGINA, Elis. **O bêbado e a equilibrista**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/elis-regina/45679/> Acesso em 03 de maio de 2025.

RÉGIO, José. **Cântico Negro**. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/jose-regio-cantico-negro/> Acesso em: 17 de julho de 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é empoderamento feminino?** [online] Revista Carta Capital. Ed. 971, set. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/revista/971/o-que-e-o-empoderamento-feminino> Acesso em: 30 de março de 2024.

RITA, Maria. **Comportamento geral**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/maria-rita/comportamento-geral/> Acesso em 29 de março de 2024.

RODRIGUES, Jair. **Disparada**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jair-rodrigues/67649/> Acesso em: 08 de julho de 2024.

RODRIGUES, Vânia Maria Pessoa; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos; SOARES, Themis Cristina Mesquita. **Gênero e escola do campo: o lugar da atuação docente feminina.** CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 15, n. 35, p. 395-417, abr., 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/53049> Acesso em: 30 de março de 2024.

ROSA, Guimarães. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjEwMDQ2NA/> Acesso em: 06 de novembro de 2022.

ROSA, Guimarães. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjEwMDQ2NA/> Acesso em 18 de março de 2026.

ROSSI, Amélia do Carmo Sampaio; TABUCHI, Mariana Garcia. **Construindo uma epistemologia feminista decolonial.** Revista Estudos Feministas, 31(3). Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/86106> Acesso em: 24 de março de 2024.

SALMASO, Mônica. **Caipira/A lenda do Caboblo.** Disponível em: <https://genius.com/Monica-salmaso-caipira-a-lenda-do-caboclo-lyrics> Acesso em 11 de maio de 2025.

SALMASO, Mônica. **Cuitelinho.** Disponível em: <https://www.letras.mus.br/monica-salmaso/1883994/> Acesso em 27 de março de 2026.

SANTOS, Claudiene; SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação Sexual 'além do biológico' pedagogias culturais encenadas em um currículo de Ciências Biológicas.** In: Antonio Martín Cabello; Almudena García Manso; José Luis Anta Félez. (Org.). II Congreso Internacional de Estudios Culturales Interdisciplinarios: culturas locales, culturas globales.. 1ed.Madri/ES: OMMPRESS, 2020, v. 1, p. 105-113. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7394010> Acesso em 13 de maio de 2025.

SANTOS, Sandra Puhl dos. **As teorias feministas e a evolução das relações de gênero na sociedade.** Publ. UEPG Ci. Soc. Apl., Ponta Grossa, 20 (2): 213-233, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/3649> Acesso em: 15 de abril de 2024.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Território e educação: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo.** Curitiba: Appris; Mossoró: Edições UERN, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”.** Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <file://localhost/<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713:7100>> Acesso em 16 de julho de 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHWENDLER, Sônia Fátima; SILVA, Luciane Olegário da. **Gênero e sexualidade no contexto da escola do campo: limites e possibilidades.** Revista Periódicus, 2(14), 15–40.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/30420>
Acesso em: 29 de março de 2024.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. **O processo pedagógico da luta de gênero na luta pela terra:** o desafio de transformar práticas e relações sociais. Educ. Rev., Curitiba, n. 55, p. 87-109, mar. 2015. Disponível em file://localhost/<http://educa.fcc.org.br/scielo.php%3Fscript=sci_arttext&pid=S010440602015000100087&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 29 de março de 2024.

SCOTT, Joan. **Gênero:** Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Educação & Realidade, Porto Alegre, nº 2, p. 5-22, 1990.

SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (orgs). **Infâncias no e do campo:** como as crianças vivem, brincam, estudam e compartilham experiências? In: Infâncias do Campo, (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013, p.13-22.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73–102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, Elza. **Brasis.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/brasis/> Acesso em: 03 de novembro de 2022.

SOARES, Elza. **Dentro de cada um.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/dentro-de-cada-um/> Acesso em: 06 de novembro de 2022.

SOARES, Elza. **Deus há de ser.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/deus-ha-de-ser/> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

SOARES, Elza. **Exú nas escolas.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/exu-nas-escolas/> Acesso em: 22 de março de 2024.

SOARES, Elza. **Feminelza.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/feminelza/> Acesso em 15 de junho de 2025.

SOARES, Elza. **Menino.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/menino/-album:planeta-fome-2019> Acesso em 11 de julho de 2025.

SOARES, Elza. **Não recomendado.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/nao-recomendado/> Acesso em: 06 de novembro de 2022.

SOARES, Elza. **Negrão negra.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/negao-negra-part-flavio-renegado/> Acesso em 07 de junho de 2025.

SOARES, Elza. **O que se cala.** Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/o-que-se-cala/> Acesso em 15 de junho de 2025.

SOARES, Elza. **Tradição**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/tradicao/>
Acesso em: 06 de novembro de 2022.

SOARES, Elza. **Virei o jogo**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/elza-soares/virei-o-jogo/-album:planeta-fome-2019> Acesso em 11 de julho de 2025.

SOUSA, Jesus Maria. **A inadequação da escola num cenário de transição paradigmática**. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (org.). A escola sob suspeita. Porto: Edições ASA, 2007. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/55Ainadequacadaescola.pdf>. Acesso em 13 de abril de 2024.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Não é ideologia, o certo de gênero?:** educação sexual contra a homofobia na escola. In: Andrade, Luma Nogueira. (Org.). Diversidade Sexual, gêneros e Raça: Diálogos Brasil-África. 1ed.Campina Grande/PB: Realize, 2019, v. , p. 1134-1140. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2022/04/e-book-CINABEH.pdf> Acesso em 13 de maio de 2025.

SOUZA, Elaine de Jesus. MAKNAMARA, Marlécio. **Biologias para questionar: saberes e ensinar vidas**. João Pessoa: Ideia, 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, identidades e alteridade:** Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórm Identidades. Ano 2, Volume 4 – p. 37-50 – jul-dez de 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808> Acesso em: 10 de março de 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.). **Autobiografias, história de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.Revista Educação, Santa Maria, UFSM, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf> Acesso em: 10 de março de 2024.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e movimentos sociais do campo:** a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007 Curitiba, PR: Ed. UFPR. 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/327118573.pdf> Acesso em: 30 de março de 2024.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Maria Bethânia: intérprete do Brasil. In: BETHÂNIA, Maria. **Caderno de Poesias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

TELÓ, Michel. **Café coado**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/michel-telo/cafe-coado/> Acesso em: 20 de abril de 2024.

VANIN, Iole Macedo; PINHEIRO, Clarice Costa. **Gênero e diversidade na formação continuada de docentes da rede pública:** relato de uma experiência no território da Bacia do

Jacuípe (Bahia). In: LIMA, H. S. B.; MARTINS, M. P. (org.). *Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação*. Curitiba: UTFPR, 2021. p. 45–61. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2067/8/generodiversidadeeducacao.pdf>. Acesso em: 03 maio 2025.

VELOSO, Caetano. **Os mais doces bárbaros**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/144572/> Acesso em 31 de maio de 2025.

VELOSO, Caetano. **Sem cais**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/1316630/> Acesso em: 06 de março de 2024

VIANNA, Cláudia Pereira. **O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu (17/18): pp.81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hQFDykQmWnPvj4TYTWYmKZb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 de abril de 2024.

VIOLA, Paulinho da. **Timoneiro**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/paulinho-da-viola/162803/> Acesso em 25 de maio de 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7–72.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

XAVIER, Antonio Jeferson Barreto. **“Ali é o satanás que está manifestado”, “vira homem, tenta ficar com uma menina”**: masculinidades, docência e pertencimento religioso na cidade sol. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/266150>. Acesso em: 30 de julho de 2025.

ZEZINHO, Padre. **Maria de Nazaré**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/padre-zezinho/248703/> Acesso em 14 de junho de 2025.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista narrativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

PESQUISADOR: Éden Santos de Castro

ORIENTADOR: Prof. Dr. José Paulo Gomes Brazão

COORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Elaine de Jesus Souza

PESQUISA: "Prepare o seu coração pras coisas que eu vou contar": narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira-BA.

Olá! Antes de começarmos, quero agradecer muito pela sua disponibilidade em participar desta pesquisa. Esta entrevista faz parte de um estudo de doutorado que busca ouvir, valorizar, compreender e contar as histórias de mulheres que estudaram em escolas multisseriadas de Quixabeira (Bahia).

Não há respostas certas ou erradas. O que importa é a sua vivência, o que você lembra, sente e quer ou considera importante contar. Tudo que você disser será tratado com respeito e, se em algum momento quiser parar, pular alguma pergunta ou retomar depois, fique à vontade. O mais importante é que você se sinta confortável.

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Participante:	
Identidade de gênero:	
Identidade sexual:	
Idade:	
Religião:	
Lema de vida (frase e/ou trecho de música):	

- 1) Me conte um pouco da sua história de vida... (infância, crescimento, juventude, amizades, afazeres)
- 2) Que lembranças e experiências mais marcantes você tem do tempo em que estudou na escola multisseriada? (Por exemplo, como eram suas relações sociais na escola?)
- 3) Como a escola multisseriada contribuiu para sua formação pessoal, por exemplo suas escolhas e caminhos de vida?
- 4) Pra você, o que significa ser mulher? E qual a relação com o que você aprendeu na escola multisseriada?
- 5) Em que momentos da sua trajetória escolar a questão de “ser mulher” se tornou algo desafiador?
- 6) Você se reconhece (ou já se reconheceu) como feminista? O que essa palavra significa para você?

Chegamos ao fim da nossa conversa. Mais uma vez, agradeço profundamente por ter compartilhado um pouco da sua história comigo. Cada palavra sua é valiosa e contribuirá para dar visibilidade às trajetórias de mulheres que, como você, viveram experiências singulares nas escolas multisseriadas.

Caso queira complementar algo ou conversar novamente em outro momento, estarei à disposição. Muito obrigado pela confiança!

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: "PREPARE O SEU CORAÇÃO PRAS COISAS QUE EU VOU CONTAR": NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE MULHERES EGRESSAS DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE QUIXABEIRA-BA

Pesquisador Responsável: ÉDEN SANTOS DE CASTRO

Local onde será realizada a pesquisa: QUIXABEIRA - BA

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa porque possui uma trajetória de vida e de escolarização que é significativa para o estudo que estou realizando no doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. A pesquisa busca compreender como mulheres que estudaram em escolas multisseriadas da zona rural de Quixabeira/BA vivenciaram experiências relacionadas às questões de gênero. Sua participação é importante porque suas histórias e memórias ajudam a construir conhecimentos sobre as formas como as mulheres do campo elaboram sentidos sobre si, sobre a escola e sobre o mundo em que vivem, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada pela necessidade de valorizar e compreender as experiências de mulheres que viveram processos de escolarização em escolas multisseriadas do campo, especialmente em Quixabeira/BA. A proposta é analisar como questões de gênero, subjetividade e formação atravessam essas trajetórias, contribuindo para a construção de conhecimentos mais diversos, situados e representativos sobre a educação do campo e as relações sociais que a atravessam. Ao dar visibilidade às vozes e narrativas de mulheres que estudaram e viveram nesse contexto, a pesquisa pretende colaborar com análises sensíveis às realidades locais, além de fortalecer a memória coletiva e os saberes produzidos por essas mulheres em seus territórios.

Os objetivos dessa pesquisa são: problematizar discursos acerca de gênero (re)produzidos em narrativas (auto)biográficas de mulheres egressas das escolas multisseriadas de Quixabeira; discutir as (des)articulações entre estudos feministas, de gênero e Educação do Campo; analisar os limites e as possibilidades das escolas multisseriadas na formação pessoal e profissional de mulheres, sobretudo com relação às questões feministas e de gênero; compreender a contribuição da escola multisseriada para a formação pessoal e profissional das mulheres egressas.

Os participantes da são mulheres, residentes no município de Quixabeira/BA, que estudaram em escolas multisseriadas da zona rural. O grupo de participantes será formado por quatro mulheres, identificadas e convidadas a partir de critérios previamente definidos: ter vivenciado a experiência escolar em turmas multisseriadas do campo e estar disposta a compartilhar sua trajetória por meio de entrevista narrativa. Trata-se de um grupo pequeno e intencional, considerando a natureza qualitativa e (auto)biográfica da pesquisa, voltada para a profundidade da escuta e análise dos discursos.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Éden Santos de Castro, no telefone celular (74) 98134-8665, Av. Cruzeiro do Sul, 70, Belo Jardim, Quixabeira-BA, e e-mail edendecastro@live.com.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe. “O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos” (Resolução CNS nº 466/2012, VII. 2).

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa das Áreas de Humanidades (CEP Humanidades) da Universidade Federal de Sergipe, situado na Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos, Avenida Marcelo Deda Chagas, s/n, Bairro: Rosa Elze - São Cristóvão/SE CEP: 49.107-230. Contato por e-mail: cepchs@academico.ufs.br .Telefone: (79) 3194-7057 e horários para contato – Segunda a Sexta-feira das 08h às 12h.

Todas as informações coletadas neste estudo serão confidenciais (seu nome jamais será divulgado) e utilizadas apenas para esta pesquisa. Somente nós, o pesquisador responsável e/ou equipe de pesquisa, teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo.

Para maiores informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que está disponível no site: http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador responsável, farei a mesma coisa, ou seja, rubricarei todas as páginas e assinarei a última página. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

DE QUE FORMA VOCÊ VAI PARTICIPAR DESTA PESQUISA: Esta pesquisa será realizada por meio de entrevistas presenciais, em local, data e horário combinados previamente com cada participante, de modo que fiquem confortáveis e à vontade para compartilhar suas histórias. A entrevista será do tipo narrativa e sem perguntas fixas, o que significa que a conversa seguirá de forma espontânea, respeitando o tempo, a memória e a vontade de quem estiver falando.

Durante a entrevista, a participante será convidada a contar sobre sua experiência de vida, especialmente sobre a época em que estudou em escola do campo com classes multisseriadas. A entrevista será gravada em vídeo, com o consentimento da participante, e terá duração aproximada de 1h a 1h30, podendo ser interrompida a qualquer momento, caso a participante deseje.

Será feita apenas uma visita para a entrevista, salvo se a participante quiser complementar o relato em outro momento. Não serão aplicados questionários, testes ou exames, nem haverá qualquer tipo de coleta de material biológico.

Após a entrevista, o conteúdo será transcrito (passado para o papel) e analisado exclusivamente para fins acadêmicos. A identidade das participantes será preservada em todas as etapas da pesquisa por meio do uso de pseudônimos (nomes fictícios). Nenhuma fala será publicada sem que a participante concorde e autorize, e o vídeo gravado será armazenado com segurança até a conclusão da pesquisa, sendo apagado em seguida.

✓ RISCOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:

Apesar de esta pesquisa não envolver procedimentos invasivos, exames ou uso de medicamentos, é importante informar que podem existir riscos mínimos associados à participação, principalmente relacionados ao conteúdo das entrevistas.

Como o objetivo da pesquisa é ouvir as memórias e experiências de vida das participantes, pode haver algum desconforto emocional ao relembrar situações delicadas ou marcadas por tristeza, dor ou injustiça. Também pode ocorrer cansaço físico ou mental durante a entrevista, devido à sua duração ou à concentração exigida para lembrar e contar fatos do passado.

Além disso, pode haver constrangimento ao falar sobre temas relacionados à desigualdade de gênero, discriminação ou outras situações sensíveis vivenciadas ao longo da vida. No entanto, o entrevistador respeitará os limites de cada participante, podendo interromper a entrevista a qualquer momento, caso a pessoa deseje parar, descansar ou não queira continuar com algum assunto.

Todo o processo será conduzido com muito cuidado, escuta atenta e sensibilidade, sempre respeitando a vontade da participante. A participação é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou obrigação de justificativa.

✓ BENEFÍCIOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA:

A participação nesta pesquisa não trará benefícios diretos, como acesso a serviços, exames ou pagamentos. No entanto, espera-se que haja benefícios indiretos importantes, tanto para as participantes quanto para a sociedade.

Ao compartilhar suas histórias, as mulheres contribuem para a valorização da memória, da educação no campo e das experiências de vida das mulheres que estudaram em escolas multisseriadas. Esse conhecimento poderá fortalecer políticas públicas, práticas pedagógicas e discussões acadêmicas voltadas à educação do campo, à equidade de gênero e à valorização das trajetórias femininas em contextos rurais.

Além disso, ao serem ouvidas com respeito, cuidado e atenção, as participantes podem se sentir reconhecidas em suas vivências, saberes e lutas, o que pode gerar um sentimento de pertencimento, dignidade e reconhecimento simbólico de suas histórias.

✓ PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:

Todas as informações fornecidas pelas participantes serão tratadas com rigoroso cuidado ético, garantindo total privacidade e confidencialidade. As entrevistas serão gravadas em vídeo apenas com autorização da participante, e os vídeos ficarão armazenados em ambiente digital protegido por senha e de acesso exclusivo do pesquisador.

Em nenhum momento os nomes reais ou dados que possam permitir a identificação direta das participantes serão divulgados. Nas publicações acadêmicas, os relatos poderão ser utilizados de forma parcial ou integral, mas sempre com uso de nomes fictícios ou designações simbólicas (como “Dona Maria” ou “Participante 1”), de modo a preservar a identidade de quem participou.

A participação será voluntária e anônima, e nenhuma informação individual será compartilhada com terceiros fora do contexto da pesquisa. O conteúdo será usado apenas para fins científicos e educacionais, de forma ética e responsável, assegurando que as histórias contadas sejam protegidas contra qualquer forma de exposição indevida.

✓ **ACESSO A RESULTADOS DA PESQUISA:**

A participante terá direito de acesso aos resultados da pesquisa, caso deseje. Basta solicitar ao pesquisador responsável, que disponibilizará as informações de forma clara e compreensível, respeitando sempre a confidencialidade das demais participantes.

Ainda que a pesquisa não envolva exames clínicos ou laboratoriais, os resultados finais e reflexões construídas ao longo do estudo poderão ser compartilhados com quem demonstrar interesse, seja por meio de explicações verbais, cópia do relatório, resumo dos principais achados ou participação em encontros de devolutiva, a depender da disponibilidade e interesse da participante.

✓ **CUSTOS ENVOLVIDOS PELA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA:**

A sua participação nesta pesquisa não envolverá nenhum custo financeiro. Caso haja algum gasto necessário para que você participe (como transporte, alimentação ou outro custo direto relacionado à entrevista), esses valores poderão ser reembolsados pelo pesquisador, mediante apresentação de comprovantes, quando for o caso.

Não haverá nenhum tipo de pagamento ou compensação financeira pela participação na pesquisa. A sua contribuição será voluntária e feita por livre vontade, sem qualquer obrigação ou ônus financeiro para você.

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____ local e data: _____

Declaração do pesquisador

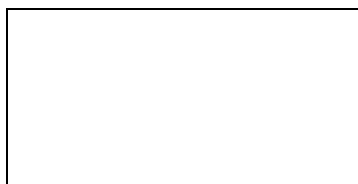
Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____ Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (quando não alfabetizado)