UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELAINE CASSIA DA SILVA

SOBRE VIVER E ENSINAR: DO SER MULHER E PROFESSORA NA REGIÃO SUDOESTE DO ESTADO DE MATO GROSSO

CÁCERES-MT
2026

ELAINE CASSIA DA SILVA

SOBRE VIVER E ENSINAR: DO SER MULHER E PROFESSORA NA REGIÃO SUDOESTE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora professora Drª. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk.

CÁCERES-MT

2026

© by Elaine Cassia da Silva, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

S586s Silva, Elaine Cassia da.

SOBRE VIVER E ENSINAR: DO SER MULHER E PROFESSORA NA REGIÃO SUDOESTE DO ESTADO DE MATO GROSSO / Elaine Cassia da Silva. - Cáceres, 2026.
154f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Universidade Do Estado De Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado"

1. Mulheres. 2. Professoras. 3. Histórias de Vida. 4. Educação. 5. Resistência. I. Seluchinesk, Rosane Duarte Rosa. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 37.091.321-055.2

ELAINE CASSIA DA SILVA

SOBRE VIVER E ENSINAR: DO SER MULHER E PROFESSORA NA REGIÃO SUDOESTE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____
Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk. (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

_____
Dra. Adir Casaro Nascimento (Membro Externo – PPGE/UCDB)

_____
Dr. Vilmar Alves Pereira (Membro Interno – PPGedu/UNEMAT)

_____
Dra. Amanda Pereira da Silva Azinari (Membro Externo – PPGedu/SEDUC-MT)

_____
Dra. Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira (Suplente Interno – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 25/03/2026

.

Dedico esta dissertação às mulheres que caminharam comigo e em mim.

Às professoras que transformaram o fazer pedagógico em território de resistência, e àquelas que nunca tiveram direito à palavra, mas ensinaram com o corpo e com a vida.

À minha ancestralidade de mulheres negras, indígenas, mestiças e sonhadoras, que me ensinaram a olhar o mundo com o coração e a escrever com as mãos de muitas.

Esta dissertação é nossa: uma oferta tecida entre as ruínas, as flores e as palavras que sobrevivem.

Agradeço...

A Deus, pela oportunidade de ter caminhado até aqui; nos momentos mais difíceis, sei que Ele me amparou e deu forçar para continuar a busca pelo meu sonho.

À minha irmã Patrícia, que, diante de todos as dores e desafios do último ano, foi o pilar que deu suporte à nossa família em minha ausência. Sua dedicação e amor é o elo que fortalece nossos laços, sempre cuidando de nossa mãe Dulcineia e tia Rose.

Aos meus filhos, Gustavo, que no meio das tardes, alegremente se vestia de garçom, preparava um lanche e, como ritual, me servia para que eu continuasse a escrever; Giovani, que assumiu o cuidado da casa e do irmão, se comprometendo com a rotina e compromissos diários; Sabrina, que, mesmo durante sua primeira gestação, entendeu minha ausência nas consultas e preparativos para a chegada de Elisa; e Elisa, que veio em meio a tanto desafios para nos mostrar que o amor é renovação, que esse sentimento continua sendo construído em novas vidas com pequenos e lindos detalhes.

Ao meu companheiro Marcelo, que tem sido parceiro, amigo e amparo nos dias mais difíceis, assim como partilha as alegrias que essa caminhada trouxe ao meu ser.

À professora Rosane, que, com amorosidade, me acolheu; suas palavras e ações me levam a contemplar a caminhada de uma mulher que luta por aquelas e aqueles que são marginalizados, sendo inspiração e força em toda sua afetividade.

Agradeço aos amigos/as da turma 2024 do PPGEDu, vocês foram fundamentais no processo de entendimento e aprendizado que construí durante esse percurso. Junto a vocês conquistei amizades que levarei para a vida.

As companheiras de estrada Patrícia, Luciana, Rosimeire, nos quilômetros percorrido não dividimos apenas o espaço físico de um carro nas jornadas de São Jose dos Quatro Marcos e Mirassol D´Oeste para Cáceres; ali dividimos a busca por um sonho, por dias melhores, dividimos risadas, dores, amores e conquistas, aprendemos com afetividade a partilhar o viver.

À Rosimeire, que, para além de companheira de mestrado, se tornou uma grande amiga, em sua amorosidade me acolheu, não me deixou, secou as minhas lágrimas, foi o abraço amigo e protetor em meu momento mais frágil. Mas também, é ela com quem partilho as conquistas que esse caminho me oportuniza alcançar; juntas, festejamos a vida, as pequenas e grandes vitórias.

Às amigas Aline, Gleice, Regiane e Adriana, que me moveram na direção da pós-graduação: elas são mulheres que fortalecem outras mulheres.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), que, com amorosidade, nos conduziu nesses dois anos; fui transformada ao ter a oportunidade de ocupar esse espaço.

À todas as mulheres que me fortaleceram durante esse processo, que foram inspiração e força para não desistir.

À todas as mulheres que vieram antes de mim, a ancestralidade que me movimenta e me possibilita existir.

Às mulheres, professoras e deusas que aceitaram, junto a mim, construir essa "costura" afetiva de histórias de vida e vicências pedagógicas.

Por fim, agradeço in memoriam aos meus avós, Abelardo, que partiu em novembro de 2024, pelo exemplo de superação e de amor, que, em toda sua simplicidade, me ensinou que amar significa nunca abandonar; dona Leonor, que partiu antes que eu conseguisse entender as formar de expressar a minha admiração, amor, e encanto por sua determinação e ensinamentos; e pai Bilim e mãe Nonora, que, com amor, nos conduziram partilhando os conhecimentos, mas, acima de tudo, nos ensinaram a força da família e da presença.

Decorre por esse espaço a urgência, daquelas que surgiram de uma construção, da subserviência à procriação.

Construída por tijolos a vistas, essas, precisavam ser rebocadas, pintadas, escondidas e silenciadas. Nesse processo, passou por revolução, abarcou-se de coragem esgueirando pela porta da frente da casa e ganhou o espaço da sala de aula, na busca para derrubar os rebocos que a sociedade construiu em volta das mulheres professora.

E na incompletude do meu existir parafraseando Manuel de Barros (2010) agarro-me a brincar com as palavras, trazendo à baila, aquilo que tem ficado perdido nos caminhos traçado por mulheres que atrelaram o seu existir a profissão docente. Nessa brincadeira as lutas, resistências de corpos calados, invisibilizados, as histórias de vidas diluídas em meio as jornadas de trabalho e os planos de aula ganham espaço, na escrita de quem não se contenta em apenas abrir portar e ver as horas do relógio passar.

(Elaine Cassia da silva)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa, realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEDu-UNEMAT), tem como título: *Sobre Viver e Ensinar: do Ser Mulher e Professora na Região Sudoeste do Estado de Mato Grosso*. A proposta de pesquisa tem como objetivo compartilhar as trajetórias de vida de mulheres professoras da rede pública de ensino em Mato Grosso, com foco em suas vivências, desafios e lutas na profissão docente. Percorremos um trajeto que possibilitou entender como essas mulheres conciliam a vida profissional com a pessoal, os desafios enfrentados em um ambiente majoritariamente feminino, que é o espaço escolar, e como elas resistem e se transformam diante das adversidades. A pesquisa se justifica pela necessidade de evidenciar as histórias de vida das mulheres professoras, que coexistem em meio à invisibilidade e se sobrecarregam com múltiplas responsabilidades. Ao analisamos essas histórias, esperamos contribuir para uma compreensão mais profunda do papel das mulheres na educação e na sociedade, além de identificar estratégias de resistência e superação que poderá inspirar outras mulheres. O percurso metodológico que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa foi qualitativo, com abordagem autoetnográfica. Realizamos entrevistas com mulheres professoras, na busca por captar suas narrativas de forma única e detalhada. Essas narrativas foram analisadas a partir de uma perspectiva decolonial, que considera as relações de poder e as desigualdades históricas que afetam as mulheres. A partir das vivencias com as mulheres professoras que participaram da pesquisa, foi possível conhecer suas trajetórias de vidas, formações e atuações como professoras, destacando as lutas e superações que constituíram suas vidas pessoais e profissionais. Para além disso, elas apresentaram a possibilidade de estabelecer uma relação entre as histórias de vida, as lutas, a resistência de mulheres e o trabalho docente como fator de transformação nas suas vidas. Esperamos, com a pesquisa, contribuir para o campo da educação, possibilitando um olhar mais aprofundado sobre a experiência das mulheres professoras e seus desafios e que os resultados posam ser subsídios para políticas públicas que promovam a equidade de gênero e valorizem o trabalho docente.

Palavras-Chave: Mulheres. Professoras. Histórias de Vida. Educação. Resistência.

ABSTRACT

This research, conducted within the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEDu-UNEMAT), is titled: On Living and Teaching: Being a Woman and a Teacher in the Southwest Region of the State of Mato Grosso. The research aims to share the life trajectories of female teachers in the public school system of Mato Grosso, focusing on their experiences, challenges, and struggles in the teaching profession. We followed a path that allowed us to understand how these women reconcile their professional and personal lives, the challenges faced in a predominantly female environment, the school space, and how they resist and transform themselves in the face of adversity. The research is justified by the need to highlight the life stories of female teachers, who coexist amidst invisibility and are burdened with multiple responsibilities. By analyzing these stories, we hope to contribute to a deeper understanding of the role of women in education and society, as well as identify strategies of resistance and overcoming that may inspire other women. The methodological approach that enabled the development of this research was qualitative with an autoethnographic focus. Interviews were conducted with female teachers, seeking to capture their narratives in a unique and detailed way. These narratives were analyzed from a decolonial perspective, which considers power relations and historical inequalities affecting women. Based on the experiences with the female teachers who participated in the research, it was possible to learn about their life trajectories, training, and roles as teachers, highlighting the struggles and triumphs that shaped their personal and professional lives. Furthermore, they presented possibilities for establishing a relationship between the life stories, struggles, and resistance of women, and teaching as a transformative factor in their lives. This research is expected to contribute to the field of education by providing a deeper understanding of the experiences and challenges faced by female teachers, and that the results may serve as input for public policies that promote gender equality and value the work of teachers.

Keywords: Women. Teachers. Life Stories. Education. Resistance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

B.O. – Boletim de Ocorrência

BR – Prefixo que identifica todas as rodovias federais

CANOPUS – Conjunto de empresas que atua no segmento automotivo no Brasil, incluindo consórcios e concessionárias de grandes marcas de veículos

CEOM – Colégio Estadual Onze de Março

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MT – Mato Grosso

PCD – Pessoa com Deficiência

PPGDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

TDA – Transtorno do Déficit de Atenção

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE MAPA FIGURA

Mapa 1 - Mapa das cidades que compõe a região sudoeste do estado de Mato Grosso e são consideradas fronteiras com a Bolívia 24

Figura 1 - Nuvem de Palavras: retalhos de memória e esperança 136

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Membros da Família da Pesquisadora: Vô Aberlado, Vó Leonor e a mãe Francisca 27
Fotografia 2 - Família da Pesquisadora: Tia Roseli, avô Abelardo, Elaine, avó Leonor e mãe Dulcineia..... 28
Fotografia 3 - Planta Bidens pilosa L. registrada no quintal da casa de Abelardo 31
Fotografia 4 - Figueira que se localiza as margens da Bahia do Garcês 42
Fotografia 5 - Convite para participação na pesquisa 65
Fotografia 6 - Registros das marcas..... 76
Fotografia 7 - Acampamento em Cuiabá após a Marcha dos 17 dias 77
Fotografia 8 - Mãos de Angra..... 88
Fotografia 9 - Oratório de Angra..... 95
Fotografia 10 - Cartas de baralho cigano..... 104
Fotografia 11 - Casamento dos pais de Picê..... 109
Fotografia 12 - Porto de Galinhas..... 120

SUMÁRIO

1. ONDE O SILENCIAMENTO HISTÓRICO "COSTURA" AS EXISTÊNCIAS DO SER MULHER E PROFESSORA 14

2. SOU FEITA DOS RETALHOS QUE O TEMPO COSTUROU COM AS LINHAS DE VIVÊNCIAS 25

2.1 Ao pé da figueira 38

3. PASSOS FIRMES NA TECITURA DE GRANDES HISTÓRIAS 43

3.1 Os caminhos históricos na invisibilização da mulher 48

3.1.1 Caminhos da mulher no mundo do trabalho 50

3.1.1.1 Caminhos para pensar a mulher ao sul do mundo 53

3.1.1.1.1 Autoetnografia 59

4. TECENDO DE OUTRO MODO: ESCUTAS DE LUTAS, RESISTÊNCIAS, ENCANTOS E DESENCANTOS NA VIDA E DOCÊNCIA FEMININA 64

4.1 Iyá-Mi Oshorongá 68

4.1.1 Angra 87

4.1.1.1 Picê 97

4.1.1.1.1 Nimba 119

5. NAVEGANDO EM OUTRAS PEDAGOGIAS 134

REFERÊNCIAS 149

1. ONDE O SILENCIAMENTO HISTÓRICO “COSTURA” AS EXISTÊNCIAS DO SER MULHER E PROFESSORA

A Mulher e a Casa
Tua sedução é menos
de mulher do que de casa:
pois vem de como é por dentro
ou por detrás da fachada.

Mesmo quando ela possui
tua plácida elegância,
esse teu reboco claro,
riso franco de varandas,

uma casa não é nunca
só para ser contemplada;
melhor: somente por dentro
é possível contemplá-la.

Seduz pelo que é dentro,
ou será, quando se abra;
pelo que pode ser dentro
de suas paredes fechadas;

pelo que dentro fizeram
com seus vazios, com o nada;
pelos espaços de dentro,
não pelo que dentro guarda;

pelos espaços de dentro:
seus recintos, suas áreas,
organizando-se dentro
em corredores e salas,

os quais sugerindo ao homem
estâncias aconchegadas,
paredes bem revestidas
ou recessos bons de cavas,

exercem sobre esse homem
efeito igual ao que causas:
a vontade de corrê-la
por dentro, de visitá-la.
*(*MELO NETO, 2008, p. 57)

As tessituras que seguem são compostas pelo caos da vida feminina, em sua magnitude de viver e existir, compostas por retalhos de vivências que unidas resultam na construção de uma colcha que, para além de apenas evidenciar as mulheres professoras que são a base deste trabalho, conta suas trajetórias de luta, resistência e sobrevivência em nossa sociedade e nas relações de trabalho na educação.

O silenciamento da existência das mulheres que são professoras é o que fervilha neste trabalho, realidade que também atravessa meu modo de existir. Seguindo o

pensamento de (Foucault, 2010, p. 289), “Só o escrevo porque não sei exatamente o que pensar sobre essa coisa em que gostaria tanto de pensar ... Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”, nesse movimento, escrever sobre as histórias de vida das mulheres é um caminho que percorro em transformação latente em meu corpo.

Retomemos o poema de Neto (2008): a mulher que é casa, vista por sua elegância externa, por sua utilidade em guardar, cuidar e seduzir, mas que somente pode ser vista quando observamos o que foi feito com ela, e não apenas o que ela traz dentro de si a partir do que fizeram dela. Essa mulher-casa, que desperta o desejo por ser percorrida, tem em si muito mais do que apenas a sugestão de paredes aconchegantes. Olhemos as fissuras, os rebocos e as paredes que se ergueram ao redor dessa mulher; é por esses labirintos que voltamos nossos olhos ao viver, existir e sobreviver das mulheres professoras.

Temos por objetivo geral que este trabalho nos leve a tecer, quais histórias, memórias e resistências emergem das “costuras” feitas junto às mulheres professoras do sudoeste de Mato Grosso, um território onde a colonialidade, o patriarcado e a divisão sexual do trabalho seguem moldando corpos, saberes e práticas educativas. Como objetivos específicos, buscamos registrar os relatos de trajetória, batalhas e superação de professoras que atuam nas redes públicas de ensino da região sudoeste do Estado de Mato Grosso; as resistências às marcas da colonialidade, do patriarcado e da divisão sexual do trabalho, por meio de uma escuta sensível e situada, própria da abordagem autoetnográfica; estabelecer as relações de complementaridade entre as histórias de vida e as lutas e resistência de mulheres professora, na “costuras” entre casa, escola e corpo; compreender a relação do trabalho docente como fator de transformação na vida de mulheres professoras; e evidenciar quais práticas pedagógicas emergem dessas trajetórias narradas pelas mulheres professoras.

Entendemos a colonialidade, conforme Lugones (2008), como um fenômeno amplo que não age apenas através raça e da exploração econômica; seus efeitos estão postos no sistema de gênero binário, patriarcal e heteronormativo construído e implantado durante a colonização, que segue na atualidade mantendo as relações de poder, hierarquia social, saberes e formas de construção de gênero e raça. Frente à perpetuação da colonialidade, a autora nos leva a refletir que o processo de decolonialidade é um caminho político, ético e epistêmico no enfrentamento à colonialidade, que busca resgatar e

fortalecer saberes, modos de vida e para que as pessoas possam retomar seus modos de existência de forma digna e autônoma, desvinculando-os dos modelos eurocêntricos.

Para a realização da pesquisa, com base na metodologia autoetnográfica, selecionamos quatro mulheres como participantes. Os critérios de escolha contemplaram professoras da rede pública de ensino de Mato Grosso, atuantes em diferentes níveis de ensino, com dupla jornada de trabalho, residentes na região sudoeste do estado (região escolhida por ser o local onde resido e trabalho, bem como por ter sido a partir dessa localidade que iniciaram suas inquietações acerca da temática), com foco na cidade de Cáceres e Mirassol D´Oeste. Priorizamos docentes em efetivo exercício nas instituições, com experiência significativa no magistério, por compreendermos que a vivência cotidiana do trabalho docente no contexto atual da educação pública é de suma importância para os objetivos desta pesquisa, especialmente no que se refere aos desafios e saberes produzidos no tempo presente.

Duplas ou triplas jornadas de trabalho fazem parte da realidade de muitas mulheres em todo o mundo; as mulheres professoras são um dos grupos especialmente afetadas por essa realidade. Transmitir conhecimentos aos estudantes, planejar aulas, corrigir trabalhos, provas e sempre buscar novas maneiras de envolvê-los e inspirá-los, constitui uma rotina de trabalho que não termina quando o sinal da escola toca ao final de cada período. O sinal não é apenas a organização dos horários; ele é a marca colonial do trabalho que opera sobre o controle do tempo, dos corpos e dos saberes. Em casa, essas mulheres realizam afazeres domésticos, além de cuidar dos filhos, esposos, pais e/ou parentes idosos ou, ainda, de pessoas da família que estão doentes. A função da mulher como cuidadora, naturalizada pela estrutura familiar patriarcal, ocupa praticamente todo o tempo delas com os afazeres domésticos e cuidados parentais. Desse modo, quando se soma a essas tarefas a função de professora, as horas do relógio não são suficientes para dar tempo para preparar atividades e material pedagógico para as aulas do dia seguinte.

A presença da mulher no sistema educativo é de extrema importância, pois são elas que estão inseridas diretamente na mediação do processo de ensino aprendizagem, em um ambiente que, com os anos, tornou-se majoritariamente feminino. Conforme Freire (2011), a educação deve ser um processo de libertação e conscientização, no qual professores e estudantes se envolvem em uma experiência de aprendizagem colaborativa. Professoras e professores são atravessados por essa perspectiva; contudo, as responsabilidades profissionais e o compromisso social com os alunos não se distribuem de forma igualitária, sendo historicamente atribuídas às mulheres expectativas ampliadas

de cuidado, escuta e disponibilidade emocional, evidenciando, como aponta Saffioti (2015), o funcionamento do patriarcado como estrutura que organiza desigualmente o trabalho e o cuidado na sociedade.

As desigualdades estruturais presentes em nossa sociedade invisibilizaram a historicamente as mulheres e, no ambiente escolar, essa realidade desigual tem sido reforçada a cada dia. Suas histórias de resiliência e trabalho árduo não estão aparentes quando entram nas salas de aula ou em seus planejamentos; o que se espera é que fique evidente seu compromisso com as metas e objetivos propostos para a melhoria dos resultados e desempenhos dos estudantes e, assim, invisibiliza-se a personagem envolvida, tornando as professoras e professores seres homogêneos, pautados em resultado e números.

Na História da Educação Brasileira, o magistério primário ocupa um lugar emblemático para a compreensão das relações de gênero que estruturam a escola enquanto instituição. A consolidação da docência como profissão feminina, sobretudo a partir do final do século XIX e início do século XX, esteve profundamente vinculada a um projeto educacional que associava o ensino das crianças às qualidades morais atribuídas às mulheres, como cuidado, docilidade e vocação para o serviço conforme Demartini e Antunes (1993). Esse processo de feminização do magistério, longe de representar emancipação profissional, operou como estratégia de organização do trabalho docente, na qual a presença massiva de mulheres foi acompanhada pela desvalorização salarial, pela precarização das condições de trabalho e pela manutenção dos homens nos cargos de direção, inspeção e formulação das políticas educacionais.

Romanelli (1986) nos diz que a educação no Brasil teve sua base muito bem estruturada, por aqueles detinham o poder e queriam sua manutenção. Dessa forma, as famílias patriarcais importavam as formas de pensamento que perpetuavam a diferença entre colonizador e colonizado:

> No Brasil, até o final da década de 920, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesse e valores, conseguiram organizar a ensino de forma fragmentada, tomando o país como um too, e ideal, considerado o modelo proposto de educação (Romanelli, 1986, p. 30).

Percorrer um caminho na busca pelas histórias de vida de mulheres professoras na educação é ter por base que a educação foi estruturada sobre modelos patriarcais e europeus, nos quais a afirmação do status e da diferença era fundamental. Pensar nessas

professoras me levou às palavras de Rubens Alves (1980), que nos fala da diferença entre professores e educadores: para os educadores, existe uma história a ser contada; são um habitat, com personalidade com alma. Já os professores são profissionais que obedecem aos interesses do sistema; o professor é um funcionário.

Diante dessa diferenciação, trazemos à cena as mulheres. Como elas têm servido aos interesses do Estado? O autor nos fala sobre estas características por meio de metáforas:

> Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma "estória" a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma "entidade" sui generis, portador de um nome, também de uma "estória", sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal (Alves, 1980, p.13).

Contar a história das mulheres, partindo de uma reflexão de Rubem Alves, é reconhecer que essas narrativas não se constroem a partir de feitos isolados ou datas oficiais, mas das relações, dos vínculos e dos sentidos tecidos ao longo da vida. Assim como as "velhas árvores" evocadas pelo autor, as mulheres carregam nomes, fases e estórias que se enraízam no tempo e no cotidiano, especialmente nos espaços invisíveis onde o cuidado, o trabalho e a educação acontecem. Suas trajetórias são marcadas por encontros singulares, por dores e esperanças compartilhadas, por saberes que não se aprendem nos manuais, mas na experiência vivida. Narrar essas histórias é, portanto, um gesto artesanal, feito a dois, entre quem conta e quem escuta, que valoriza a densidade das relações e afirma a educação, a memória e a vida como processos profundamente humanos e situados.

Essa "costura" que realizamos través de uma abordagem qualitativa, pautada em uma metodologia autoetnográfica, a fim de registrarmos o que é latente nessas vivências e aquilo que não é falado, que se perde entre as palavras, mão aflitas, garganta seca, lágrimas e sorrisos. Buscamos, ainda, compreender as nuances e complexidades das experiências das mulheres na docência, refletindo sobre o papel das mulheres na educação e nas transformações social. Assim, alinhavamos uma colcha de retalhos simbólica, em que os detalhes serão os pontos de ligação na construção desses desenhos formados pelas narrativas únicas dessas mulheres educadoras.

Para além de escrever as histórias de vida das mulheres professoras, buscamos estabelecer as relações de complementaridade entre lutas e resistências enfrentadas em

suas vivências pedagógicas de ensinar e aprender e verificar a relação do trabalho docente como fator de transformação na vida de mulheres professoras na região sudoeste do Estado de Mato Grosso.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em momentos de conversa, nos quais não houve roteiro de perguntas; eram duas mulheres e educadoras conversando sobre seus modos de existência. As perguntas surgiram durante as narrativas e abriram caminho para novos movimentos, novas indagações e encontros, um trabalho pautado por “confetos”, conforme Sato (2005), que se pauta na valorização das vivências humanas de forma ética, sensível, estética e cuidadosa com respeito a singularidade das sujeitas e de seus contextos.

A construção das narrativas foi conduzida por meio de uma escuta sensível, qualificada, atenta às narrativas das mulheres, elemento fundamental para subsidiar a abordagem etnográfica adotada na pesquisa. Conforme Oliveira (1996), o pesquisador precisa desenvolver uma escuta ativa e um olhar atento, indispensáveis para apreender os sentidos, os significados e as experiências que emergem nesse encontro com o outro:

> Olhar e de Ouvir são, a rigor, funções de um género de observação muito peculiar (...peculiar à antropologia), por meio da qual o pesquisador busca interpretar (...compreender) a sociedade e a cultura do Outro "de dentro", em sua verdadeira interioridade. Tentando penetrar nas formas de vida que lhe são estranhas, a vivência que delas passa a ter cumpre uma função estratégica no ato de elaboração do texto (Oliveira, 1996, p. 31).

A base metodológica etnográfica me levou à autoetnografia, de forma a permitir organizar um ambiente acolhedor e seguro para acolher as narrativas; dessa forma, as participantes se sentiram à vontade para compartilhar suas trajetórias de vida. Esse processo é fundamental, pois interfere diretamente nas informações que as participantes ofertaram à pesquisa.

A construção do texto foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, na qual as narrativas das mulheres professoras foram tratadas como fontes legítimas de conhecimento, capazes de revelar sentidos, significados e construções sociais presente em suas trajetórias de vida e atuação docente. O conhecimento emerge da experiência vivida e das relações estabelecidas no encontro entre pesquisadora e participantes, não sendo possível separá-lo dos contextos históricos, sociais e afetivos. Ao permitir que as falas das mulheres conduzam o fluxo da conversa, a investigação se inscreve em uma perspectiva de desobediência epistêmica, compreendida como o gesto de desvinculação

das formas dominantes e coloniais de produção do conhecimento, conforme Mignolo (2008).

As histórias compartilhadas pelas participantes não são tomadas como dados a serem extraídos, mas como saberes produzidos no interior das relações. Walsh (2013) nos diz que essa ação revela práticas, sentidos e resistências que atravessam o cotidiano e ampliam as possibilidades de compreensão da experiência docente feminina.

As tramas nas quais nos envolvemos enquanto conceitos teóricos foram dando pontos às "costuras" apresentadas no percurso histórico, no existir e resistir das mulheres professoras. Para pespontar as questões metodológicas, dialogamos com Alves (1980), Chizzotti (2001), Freire (1992, 1996, 2011), Mignolo (2008), Oliveira (1996), Villela (2000), Foucault (2010), Damasio (2022), Réche (2003), Versiani (2005), Santos (2017), entre outros.

Para alinhavar os conceitos, dialogamos sobre gênero com Hooks (2013, 2019, 2020), Federici (2017), Louro (1995), Freitas (2022) e Butler (2003, 2019); sobre divisão sexual do trabalho, com Federici (2017), Fuini e Paula (2023); sobre decolonialidade, com Lugones (2014), Mignolo (2017) e Quijano (2005); sobre interseccionalidade, com Crenshaw (2019), Bilge e Collins (2020); sobre patriarcado, com Saffioti (2015) e Lerner (2019); e sobre lugar de fala, com Ribeiro (2017), entre outros.

A dissertação está dividida em cinco seções. Na primeira, apresento um pouco dos processos históricos de silenciamento feminino, nos quais saberes e experiências foram deslegitimados nos discursos historiográficos. Proponho, com essa seção, desvelar como esse silenciamento não apenas molda subjetividades, mas também estrutura as relações de poder, muitas vezes de forma invisível, e como essa conduta social leva as mulheres a criarem estratégias para existir e resistir. É nesse espaço que apresento os pressupostos conceituais e metodológicos, os referenciais teóricos, os objetivos, os caminhos da pesquisa e a relevância de sua abordagem.

Na segunda seção, apresento as memórias que constituem minha identidade, enquanto mulher e professora. Como uma colcha de retalhos, as experiências são compostas por fragmentos de vida, momentos, afetos, dores, conquistas, desafios. Nesse percurso, apresento as tantas mulheres que contribuíram para minha formação.

Na terceira seção, trago a "costura" do alicerce teórico que sustenta a pesquisa. Parto do entendimento de que os caminhos percorridos historicamente pelas mulheres estão atravessados por estruturas opressoras, como a divisão sexual do trabalho, que se ancora no patriarcado e naturaliza a responsabilização feminina pelas atividades ligadas

ao cuidado e, assim, desvaloriza sua inserção nos espaços de produção de conhecimento e poder. Proponho um diálogo com as perspectivas decolonial e interseccional, bem como com a etnografia e a autoetnografia. Dessa forma, problematizo as estruturas que delineiam os caminhos que invisibilizam as mulheres e evidencio as epistemologias que validam saberes oriundos das vivências e resistências cotidianas da mulher professora.

Na quarta seção, são "costuradas" as narrativas das histórias de vida das mulheres professoras, nomeadas neste trabalho como deusas suleares, uma escolha teórico-política que busca fortalecer o diálogo com perspectivas decoloniais por meio da evocação de figuras femininas cultuadas por povos da América do Sul. A adoção dessa denominação não se configura como um recurso meramente estético, mas como um gesto de ruptura com a lógica patriarcal e colonial que historicamente apagou ou marginalizou as mulheres enquanto produtoras de saberes e sentidos. As deusas, enquanto figuras que não se constituem no interior de uma cultura patriarcal hegemônica, simbolizam cosmologias nas quais o feminino ocupa centralidade, deslocando a mulher da posição de subalternidade para o lugar de referência. Ao serem nomeadas a partir de deusas do Sul, essas mulheres carregam ainda as marcas de uma imagética atravessada por estigmas de exclusão, resistência e subserviência historicamente atribuídos aos sujeitos sul-globalizados. Importa destacar que tal escolha não pretende endeusar essas mulheres no sentido de torná-las inalcançáveis ou apartadas das dores do cotidiano, mas, ao contrário, reinscrevê-las em sua condição humana e situada, marcada por experiências de marginalização, trabalho e luta. Nesse movimento, as narrativas revelam não apenas encantos e realizações, mas também desencantos, dores e desafios que compõem as histórias de vida dessas mulheres, afirmando-as como sujeitos históricos e epistêmicos no interior de suas próprias trajetórias.

Na quinta seção, a colcha de retalhos se forma com base nas seções anteriormente construídas, bem como emergem as pedagogias que as narrativas nos oportunizam visualizar por meio dessas experiências partilhadas, que, em sua maioria, se desvelam distantes dos modelos hegemônicos socialmente normatizados.

Este trabalho está "encharcado" de quem o escreve, pois, ao falar de mim, falo também de tantas outras Elaines, professoras e gestoras que compartilham experiências semelhantes no campo da educação. Trata-se de uma escrita situada, que reconhece que as vivências das mulheres não podem ser compreendidas como experiências individuais ou naturais, mas como efeitos de processos históricos, sociais e políticos. Ao trazer minhas experiências na docência e, especialmente, na gestão escolar, parto do

entendimento de que os atravessamentos vividos pelas mulheres no mundo do trabalho são produzidos por uma ordem social patriarcal e colonial que estrutura as instituições, inclusive a escola.

Lugones (2014) aponta que a colonialidade de gênero instituiu uma organização social que hierarquiza corpos, saberes e existências, naturalizando a subordinação das mulheres e tornando invisíveis as violências que as atravessam. Nesse sentido, os conflitos, adoecimentos e sobrecargas vivenciados por mulheres na educação não são características inerentes ao feminino, mas resultados de um sistema que distribui desigualmente responsabilidades, poder e reconhecimento. Saffioti (2015), contribui com nossa argumentação ao afirmar que o patriarcado opera como uma engrenagem estrutural que sustenta a exploração do trabalho das mulheres, especialmente no campo do cuidado e da gestão da vida cotidiana, produzindo desigualdades que são frequentemente interpretadas como “naturais”.

A escola, enquanto instituição moderna, reproduz essas lógicas ao não dispor de políticas e formas de organização que reconheçam a diversidade de experiências, corpos e trajetórias que as mulheres carregam para dentro do espaço escolar. A ausência de reconhecimento do lugar de fala das mulheres contribui para o silenciamento de suas experiências e para a manutenção de estruturas que legitimam desigualdades, como reforça Ribeiro (2017). A falta de escuta institucional e políticas de acolhimento evidenciam o desconhecimento e/ou a recusa em compreender quem somos para além das funções que desempenhamos.

Essas inquietações, diante da naturalização das desigualdades e da invisibilização das condições que produzem o sofrimento das mulheres na educação, foram o motor propulsor para que este trabalho se constituísse. Ao afirmar que esses processos não são destino, mas construção social, esta pesquisa se coloca como um gesto político e epistemológico, comprometido com a denúncia das estruturas que produzem desigualdade e com a abertura de caminhos para outras formas de existir, trabalhar e educar.

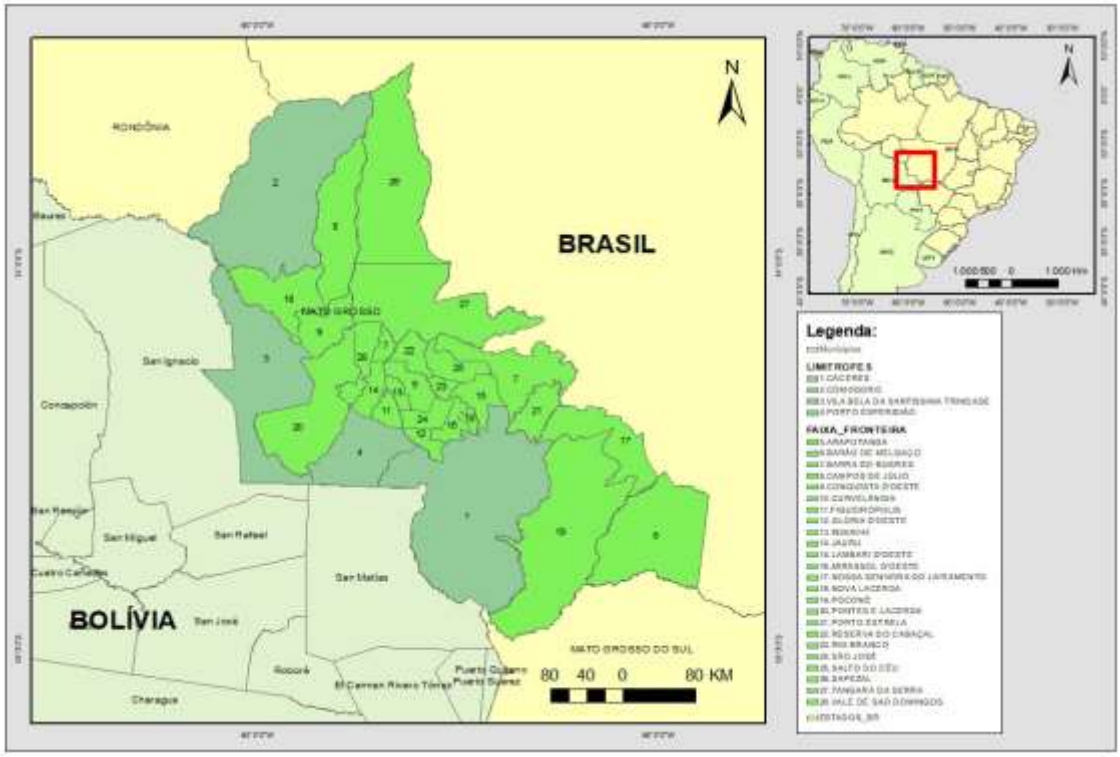
Não pautamos nosso trabalho em uma linearidade; buscamos trazer o movimento da vida feminina em sua plenitude, que faz e fala tudo ao mesmo tempo. Nesse percurso, construímos a colcha de retalhos das histórias de vida das mulheres professoras do sudoeste de Mato Grosso. Essa região foi escolhida porque é desse ponto do globo que trago as minhas inquietações e percepções, região essa serpenteada pelas planícies do Pantanal mato-grossense é bordada por uma faixa de fronteira com cerca de 730 km com

a Bolívia; desses, por volta de 450 km formam a fronteira seca e 280 km divididos pelas águas segundo, conforme Silva e Nora (2021).

Localização historicamente forjada pela colonização, carrega as marcas profundas de uma sociedade moldada pela lógica eurocêntrica. Os povos colonizados passaram a ser vistos não como sujeitos de conhecimento, mas como seres inferiores, irracionais ou próximos da animalidade, o que justificou práticas de dominação, exploração e violência. Lugones (2014) argumenta que esse processo implicou a imposição de uma organização social binária e patriarcal que não existia da mesma forma em muitas sociedades originárias, apagando cosmologias, formas de relação e sistemas próprios de organização da vida. O colonizador não apenas ocupou territórios; ele produziu um olhar que fragmentou existências, redefiniu os povos colonizados a partir da negação de sua humanidade, instaurando uma ferida colonial que permanece operando nas estruturas sociais contemporâneas, e a partir desse espaço que escrevo.

Essa região é composta por várias cidades, 24 no total; contudo, focamos nossa pesquisa em Cáceres e Mirassol D´Oeste, pois são as cidades onde residem as participantes da pesquisa. A metologia utilizada não nos permite estender o estudo para mais localidades ou ampliar o número de participantes, haja visto o tempo para sua realização, já que cada participante dita o ritmo, o tempo e a quantidade de encontros necessários para uma escuta sensível e atenta.

Mapa 1 - Mapa das cidades que compõe a região sudoeste do estado de Mato Grosso e são consideradas fronteiras com a Bolívia



Fonte: Elaborado por Silva e Nora, 2021.

O mapa nos mostra que a cidade de Cáceres está representada pelo número 1 e Mirassol D'Oeste pelo número 16. O espaço territorial entre as duas cidades é extenso; embora relativamente próximas, conforme as imagens, elas se distinguem em suas características. Cáceres possui 247 anos de fundação, enquanto Mirassol D'Oeste surge a partir das possibilidades abertas com a construção da Ponte Marechal Rondon, que possibilitou o transporte com maior rapidez sobre o rio Paraguai. A cidade de Mirassol D'Oeste possui 61 anos. A intencionalidade de apresentar essa configuração é justamente dar visibilidade aos lugares de onde as narrativas das mulheres professoras estão emergindo.

2. SOU FEITA DOS RETALHOS QUE O TEMPO COSTUROU COM AS LINHAS DE VIVÊNCIAS

Hoje tem suco de acerola
Acerola colhida no pé
Lavada e processada
Colhida por mãos negras cansadas
Marcadas por 87 de anos de lutas e de amor
Não gosto de acerola!
Ela coça, pinica é ácida
Mas bebo estarrecida,
pois foi oferecida por pai Bilim
e adoçada pelos laços do amor.
Há se eu soube a dor que seria a ausência de Bilim e Nonora,
juntaria o suco com os bolinhos de feijão,
Puxava uma cadeira os chamava para sentar-se à mesa
e saborearia agradecida as marcas do amor
que em mim, foram por eles construída
(Silva, Elaine Cassia.2025)

Por esse espaço são latentes as memórias que constituem minha identidade enquanto mulher e professora. Apresentamos uma colcha de retalhos, na qual as experiências são compostas por fragmentos de vida (momentos, afetos, dores, conquistas, desafios). Nesse percurso, apresentamos as tantas mulheres que contribuíram para a minha formação.

Em certo momento da vida, entre a adolescência e vida adulta, posso dizer que ainda uma menina perdida, mas já carregava as responsabilidades e vivências da vida adulta, sobretudo com a partida de mãe Nonora. Aos 16 anos, tornei-me mãe, perdida, sem saber para onde ir. Seguindo o curso natural como obrigatório, casei-me com meu primeiro namorado, saí do lar simples onde vivia e fui morar na casa dos meus sogros, a quem devo muito do que sou.

Recordo-me, como se fosse hoje, o dia que juntei minhas poucas roupas e fui embora. Patrícia, minha irmã, naquela época com seus 10 anos, correu atrás do carro chorando (e eu também chorei). Até ali, sempre moramos juntas: minha tia Roseli, avô Abelardo (pai Bilim ou só pai), minha mãe Dulcinéia, irmã Patrícia e eu.

Retomando o lugar que me constituiu, morávamos em uma casa simples de madeira, adquirida com muito custo e construída a muitas mãos, pela força da amizade.

A casa pertencia à tia Roseli, a quem chamamos de Rose. Ela sempre trabalhou como empregada doméstica e, posteriormente, foi contratada como auxiliar de serviços gerais na antiga Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, hoje Instituto Federal.

Pai Bilim fazia de tudo um pouco para nos sustentar: limpava e cuidava dos terremos baldios que ficavam nos quarteirões próximos à nossa casa e, junto com minha avó, fazia hortas e plantava legumes e verduras para vender. O principal item era a farinha de mandioca, cujo processo era realizado por nós no fundo do quintal de nossa casa, embaixo de dois frondosos pés de manga e uma casinha que cobria o forno que torrava a farinha. Todo o processo, desde plantar até ensacar, eu vivenciava e atuava. Não era um trabalho fácil, mas era a garantia de ter comida na mesa. Assim, constituímos nossas vidas no bairro Jardim Panorama, na cidade de Cáceres-MT.

Quando lá chegamos, não havia vizinhos; era um bairro novo, e os terrenos tinham baixo valor, o que possibilitou que minha tia o adquirisse. Por não haver moradores, meu avô buscou limpar o entorno de nossa casa e, gradativamente, foi utilizando os espaços para plantio. À medida que descobria os donos, pedia autorização para o cultivo, o que era facilmente concedido, já que os terrenos seriam mantidos limpos em troca do uso.

Nesses espaços, o cultivo principal era a mandioca para a produção da farinha, mas também plantávamos milho, feijão, quiabo, abóboras, caxi, gergelim. O espaço da horta sempre ficava separado, pois era, em sua maior parte, cultivado por minha avó Leonor, mãe Nonora. A família sempre foi um núcleo muito pequeno, o que se justifica pela migração que causou separação entre irmãos e parentes.

Para esclarecer esse ponto, é necessário retomar o período anterior ao meu nascimento. A força do encontro entre Leonor e Abelardo pode ser observada por meio desse retrato, no qual, da esquerda para a direita, encontram-se: Abelardo, Francisca (mãe de Abelardo) e Leonor. Não tenho registro do ano nem do local onde essa foto foi tirada, mas eles compõem as imagens que ativam as memórias afetivas das pessoas que foram a base da minha formação.

Fotografia 1 - Membros da Família da Pesquisadora: Vô Aberlado, Vó Leonor e a mãe Francisca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (s.d.).

Abelardo e Leonor, baianos e primos em primeiro grau, tiveram suas famílias migrando da Bahia para o Paraná quando Abelardo tinha 13 anos. O pai de Abelardo e o pai de Leonor eram irmãos. Dona Chiquita, mãe de Abelardo, ela teve 22 filhos, formando uma família numerosa, marcada por um marido violento, em que a vida era dedicada à lida na roça. A educação era uma prioridade para as meninas, enquanto Abelardo nunca frequentou a escola e não foi alfabetizado. O mais perto que chegava da escola era quando acompanhava as irmãs; em muitos desses momentos, ele as carregava nas costas, pois o percurso de casa à escola era longo, cerca de 10 km. O tio Joaquim, pai de Leonor, ao perceber a vida difícil que Abelardo levava e considerando que Leonor era filha única, decidiu ajudá-lo, trazendo o jovem para morar em sua casa. Assim, os primos Abelardo e Leonor acabaram se aproximando mais.

Os primos se casaram (segundo relato de pai Bilim), Abelardo “roubou” mãe Nonora. Vieram os filhos, e com eles as perdas: a consanguinidade representou uma problemática para o casal. Tiveram sete filhos, mas apenas Vera, Dulcinéia e Roseli sobreviveram. Nessa época, já moravam em Cascavel, Paraná, onde a vida não era fácil. Cercados pela pobreza, residiam no antigo bairro Boa Esperança, em um contexto de escassez de oportunidades de trabalho. Abelardo buscava, sempre que possível, atividades nas roças ou na construção de asfalto para sustentar a família.

Leonor colaborava com a renda familiar por meio de seus dotes culinários. Era uma grande cozinheira e trabalhou nas cozinhas de restaurantes. E meu nascimento surge desses movimentos de amizade entre a filha da cozinheira e o filho do patrão. Trago esta foto, tirada no bairro Boa Esperança, em Cascavel-PR, onde morávamos. Da esquerda para a direita: Roseli, Abelardo, Elaine, Leonor e Dulcinéia. Meu avô era um grande fã de fotos e, em todas as oportunidades, pedia que tirássemos um "retrato". Esse registro evidencia minhas raízes, regadas e adubadas ao longo da vida por essas pessoas.

Fotografia 2 - Família da Pesquisadora: Tia Roseli, avô Abelardo, Elaine, avó Leonor e mãe Dulcineia



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, Cascavel-PR, 1985. Digitalizada em 2026.

A fotografia guarda mais do que um instante familiar: captura uma condição histórica. A criança ao centro da imagem, eu, estou cercada por corpos negros adultos, marcados pelo trabalho árduo, pela falta de oportunidades e pelo sonho de sair daquela condição em que, até a fome, por vezes, nos alçava. Possuir um pedaço de terra seria a oportunidade de tentar mudar aquela realidade. Não se trata apenas de memória afetiva, mas de um retrato das estruturas que organizam raça, gênero e classe no Brasil. Ribeiro (2017) aponta que o racismo não se limita à exclusão material; ele opera como um sistema que produz lugares sociais e expectativas sobre os corpos negros, delimitando quais trajetórias são consideradas possíveis.

Voltemos ao ano de 1985. Leonor trabalhava na cozinha de um hotel por nome Trieste, cujo casal proprietário, os Zanella, tinha sete filhos. Vera era muito amiga do filho mais velho do casal, Ivandro, fez com que Dulcinéia começasse a frequentar o local. Foi ali que ela se envolveu com meu pai, Alcione, o filho mais novo dos patrões. Em 10

setembro de 1985, Elaine Cassia da Silva chegou para fazer parte da história de Leonor e Abelardo, em um nascimento cercado de desentendimentos, disputas e dificuldades financeiras, mas também repleto de sonhos e amor.

Dona Santina, matriarca dos Zanella, desentendeu-se com Leonor, pois queria criar a criança nascida do relacionamento entre Dulcinéia e Alcione. Contudo, Leonor se recusou a entregar a neta à família paterna. Pouco posso relatar sobre os conflitos entre as matriarcas, mas é possível afirmar que, durante minha infância, mãe Nonora jamais falava sobre a família de meu pai biológico.

Não há uma explicação clara para os motivos, mas meu avô me adotou legalmente. Essa situação nunca foi um assunto fácil, e ninguém gostava de falar a respeito. O certo é que, na certidão de adoção, constam apenas três nomes: o meu, o de meu avô e o do tabelião.

O sonho da prosperidade era muito forte naquele período. As campanhas de povoação do Mato Grosso eram amplamente divulgadas nacionalmente, tanto por empresas colonizadoras quanto pela mídia, despertando e aguçando o desejo pela posse da terra (Vieira, 2021), que apresenta como essa propaganda de desenvolvimento da cidade de Comodoro foi divulgada nacionalmente:

> No ano de 1984, o lugarejo que se transformaria na cidade de Comodoro foi notícia jornalística na imprensa de circulação nacional. A Revista Veja, nº. 0837, na edição do mês de setembro daquele ano publicou uma matéria acerca das cidades que surgiam na Amazônia numa relação estreita com a rodovia BR-364. Essa via asfaltada favoreceu e impulsionou os fluxos migratórios para a região Centro Oeste e principalmente para o norte do Brasil, bem como melhorou a relação de transportes de mercadorias dessas regiões para as demais regiões do Brasil, uma vez que esta cruza vários estados brasileiros, integrando-os aos grandes centros do país. Nessa matéria, a Revista Veja, apresenta a cidade Comodoro como um vilarejo em ascensão e intitula a reportagem como "O oeste mais perto: a nova BR-364 integra Mato Grosso e Rondônia ao resto do país" (Kuck, Revista Veja, 1984) (Vieira, 2021, p 88).

Esse modelo de propaganda, em forma de notícias vinculadas nas rádios, revistas e jornais, deve ter influenciado meus avós e seus irmãos de forma marcante, direcionando-os à localidade onde buscariam prosperidade no Mato Grosso. Assim, Abelardo e alguns dos irmãos com quem ainda tinha contato vieram para as terras mato-grossenses. Bilim deixou sua família com a promessa de que voltaria para buscá-los. Nesse período, muitos dos 22 irmãos Ribeiro da Silva já não tinham mais contato uns com os outros, pois se dispersaram pelos estados do Paraná e de São Paulo.

Os irmãos que vieram para Mato Grosso acabaram por se separar na busca por trabalho na cidade de Comodoro e perderam contato. Aqueles que mantiveram algum contato em terras mato-grossenses, decidiram voltaram para o Paraná quando perceberam que não conseguiriam realizar seus sonhos de fortuna. Abelardo, contudo, sem saber o que acontecia com os demais irmãos, empenhou-se no trabalho para reunir a família.

No ano de 1986, cumpriu sua promessa e nos buscou em Cascavel. A cidade de Comodoro tornou-se nosso lar por alguns anos, sempre com muito trabalho braçal: na roça, na lavoura e na mineração de ouro. Até que adoeci gravemente. Os médicos disseram que a melhor chance de tratamento seria em uma cidade com mais recursos; a opção disponível era Cáceres.

Mudamos, conforme as recomendações médicas, e fomos morar de favor na casa dos avós do esposo da tia Vera. O início na nova cidade foi muito conturbado. O tratamento exigia cuidados constantes, e logo fui internada. Lembro que a realidade do hospital fez parte das minhas brincadeiras de criança por muitos meses. O antigo Hospital Santa Lúcia, localizado no bairro Cavalhada, onde hoje funciona o Hospital Quality, foi minha morada. Mãe Nonora esteve comigo em todos os momentos.

Em um dia traumático, um médico entrou no quarto e informou, sem qualquer cuidado, que não havia mais nada a fazer por mim. Fui desenganada pela medicina. Vi nos olhos da minha avó o desespero. O médico disse que estava me dando alta para "morrer em casa". Escutei toda a conversa, e as palavras daquele profissional ficaram marcadas em minha memória.

Segundo o diagnóstico, eu havia contraído hepatite tipo D. Naquele período, não havia tratamento disponível. Mas minha avó cuidou de mim todos os dias, buscando uma cura. Não sei como ela soube que eu estava curada, pois não retornamos mais aos médicos. Contrariando a medicina, estou aqui para relatar que o amor me curou.

Mãe Nonora utilizou seus conhecimentos de ervas para preparar remédios que poderiam me trazer cura. Seu cuidado e amor salvaram minha vida. Os chás das plantas, abundantes próximas à nossa casa, foram minha água por mais de um ano. Recordo com clareza o quão difícil era o tratamento: ela cuidava para que nenhum outro líquido fosse ingerido, a não ser o chá de erva. Ressalto que ela tinha olhos e uma percepção única, pois eu sonhava em beber um gole de água pura, nem que fosse da chuva, mas de algum modo ela sempre estava lá para impedir. O tratamento consistia em ingerir apenas o chá

da planta conhecida popularmente como Picão Preto[1]. Ao ser fervida, a planta liberava um caldo amarelo; se colocada em excesso, o líquido ficava extremamente amargo. Passei um ano sem poder beber água pura e fui curada pelos laços do amor e do conhecimento popular!

Fotografia 3 - Planta *Bidens pilosa L.* registrada no quintal da casa de Abelardo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2025.

Essa imagem tem um significado ainda mais especial, pois foi registrada na última visita que fiz à casa do meu avô. O pé de picão estava verdinho e florido, no meio do quintal que já começava a ser tomado pelo mato. Foi uma despedida: com o falecimento dele em novembro de 2024, minhas tias e minha mãe decidiram vender a casa que pertencia a ele. Fui lá para me despedir das coisas que ele tanto prezava, e, no meio do quintal, encontrei essa marca de amor. Entre lágrimas e sorrisos, realizei o registro.

Fui criada por minha avó e meu avô. Minha mãe trabalha como doméstica e raramente vinha para casa. A figura materna que me constituiu foi dona Leonor, e a paterna, o senhor Abelardo. Mãe e pai, negros de uma força e de uma alegria que preenchia a casa todos os dias. A risada dela soava como o cantar dos pássaros que se alegram no despertar da manhã. A comida feita por ela tinha um cheiro e um sabor sem

[1] A espécie Bidens pilosa L., popularmente conhecida como picão preto ou carrapicho, de acordo com a literatura esta planta apresenta propriedades antioxidantes, anti-inflamatórias, antifúngicas e anti-hipertensivas demonstrando benefícios no tratamento e na prevenção de diversas patologias, dentre elas, hepatite, câncer e diabetes (PIO, 2015). Disponível https://resumos.sbpmed.org.br/index.php/spmb/article/view/69.

igual, fazia a casa se encher de gente para saborear seu tempero. O aroma dos pratos era um convite aos inúmeros amigos que disputavam espaço em nossa casa simples. A comida mais gostosa que já provei era temperada por suas mãos; o cheiro preenchia a casa e se arrastava pela rua, era seu um cartão de visitas.

O feijão com farinha e café era nosso desjejum, pois raramente tínhamos dinheiro para comprar pão. Eu adorava o bolinho de feijão que ela fazia com as próprias mãos e colocava em meu prato. A comida era variada, principalmente com os produtos que plantávamos. A carne era trazida pelos muitos amigos que sempre chegavam para almoçar ou jantar.

Leonor era sinônimo de amor, cuidado, amizade, magia, tempero, abraço e sorriso. Era a melhor companhia para uma boa pesca de barranco no Rio Paraguai, nosso único divertimento com meu avô. É assim que me recordo dela, pois nos deixou muito cedo, antes que eu tivesse consciência da profundidade da sua ausência. Eu tinha dez anos quando a beijei pela última vez.

Meu avô iletrado resistiu ao tempo e às lutas, mantendo a base do nosso núcleo após a partida de Leonor. Não foi uma época fácil para nenhum de nós. Após a perda da minha avó, comecei a compreender os caminhos mais difíceis que a vida nos impõe. A história do patinho feio caiu-me bem, pois eu me sentia assim por muito tempo: a criança mais feia, sem pais alfabetizados, com a pior letra e sem materiais escolares adequados. Eu tinha verdadeira aversão aqueles cadernos de brochura com folhas amareladas que a escola doava. Isso acontecia porque minha letra nunca ficava bonita nelas; entre tentativas, erros e rasuras, as folhas se destruíam. O tormento era ainda maior quando minha mãe, Dulcineia (a quem nunca consegui chamar de mãe, chamando-a carinhosamente de Dulce ou Néia) pegava o caderno. Havia sempre problemas e castigos, pois ela não entendia e nem eu conseguia explicar por que minha letra era tão desleixada.

Nunca tive dificuldade em aprender as matérias escolares, exceto em matemática. Era uma criança curiosa, sempre querendo aprender mais. Com o tempo, a escola tornou-se um lugar de prazer; eu não faltava, nem quando chovia ou fazia muito frio. Tive professoras fantásticas que me levaram a admirá-las. Minha primeira professora foi Iara, mato-grossense, de um carinho enorme pelos alunos; ela me alfabetizou em uma pequena escola de bairro que resiste até os dias atuais. Eu também tive aulas com professora Emília e com suas filhas Emilene e Valéria. Juciara era a diretora, de uma humanidade e cuidado impressionantes com todos os alunos. A melhor comida que já

provei na escola era feita por dona Sebastina (ou Sebinha) como a chamávamos carinhosamente. Pequena, não media mais de 1,50 m, mas fazia milagres com a comida.

Eu a admirava: com aquele tamanho, ela cozinhava em panelas maiores que ela e ainda sobrava tempo para ser carinhosa e atenciosa, conhecendo cada um de nós. Admirava também as professoras, pelo modo de falar e se vestir; eram uma inspiração para meus sonhos, que iam além das cercas dos mandiocais que rodeavam nossa casa.

Eu era muito tímida, quase não falava; difícil de acreditar, mas hoje falo demais. A minha avó dizia que isso se devia às inúmeras vezes em que eu desobedecia às suas ordens, pois criança que roda "tramelas[2]" "fala pelos cotovelos". Gostava de ir à escola; hoje vejo que era uma fuga do trabalho na roça. Em casa, havia mandioca ou milho para plantar, acerola e vagem para colher e, o mais temido de todos, catar e debulhar o feijão de Andu[3]. Ao terminar, tinha nódea por todo o corpo e aquilo não saia de forma alguma.

Na época da produção da farinha, trabalhávamos noite adentro: descascar, ralar, prensar, peneirar e torrar. Acordava de madrugada para essas tarefas e, ainda assim, ia à escola. Apesar de não entender completamente na época, aprendi a reconhecer que aquele mundo fazia parte da minha vida e do espaço que me cabia. Em momento algum fui proibida de estudar; embora não fosse encorajada, sempre me sentia motivada a aprender.

Foi na escola que conheci o pai dos meus filhos. Começamos a namorar e engravidei aos 15 anos; minha primeira filha nasceu cerca de um mês após eu completar 16 anos. Sair de casa, embora forçada, parecia uma oportunidade de mudanças. Não parei de estudar: estudei junto com tia Rose e terminamos o Ensino Médio juntas. No ano seguinte, minha mãe, Dulcineia, concluiu a educação na modalidade de Jovens e Adultos, e eu já havia iniciado o Ensino Superior no curso de História pela UNEMAT, em 2004.

Quando saí de casa, fui morar primeiro na casa dos meus sogros. Ali vivemos por cerca de três anos e, com a ajuda deles, compramos nossa própria casa. Acreditei que a mudança seria benéfica para nosso relacionamento, mas, olhando hoje, percebo que ali começou o fim. Meu ex-marido era muito ciumento; não tínhamos vida social. Nossas saídas de casa eram sempre em direção à casa da mãe dele ou da minha família. Eu tinha grande vontade de trabalhar, mas, devido à filha pequena, minhas tentativas eram frustradas. Assim, dediquei-me aos estudos.

---

[2] Pedaço de madeira retangular que serve para fechar portas ou janelas da casa.

[3] O feijão andu, também conhecido como guandú, é uma leguminosa originária da África, apreciada na culinária e rica em proteínas e fibras. Ele é muito versátil: os grãos cozidos podem ser usados em saladas, refogados ou para substituir o feijão tradicional.

Quando iniciei o ensino superior, minha filha tinha quatro anos. Meu ex-marido me levava todos os dias para a faculdade, enquanto minha sogra cuidava da nossa filha. Durante esse percurso, ele iniciou o curso de Geografia. Eu acreditava que ele estudava, mas, a cada fim de semestre, percebia que não se dedicava. Brigávamos com frequência. Ainda assim, eu deixava minhas atividades de lado para ajudá-lo a entregar trabalhos e passar de semestre.

Houve uma ocasião em que fiquei de dependência em uma disciplina e, como ele precisava concluir o semestre dele, parei de estudar para ajudá-lo. No fim, ele não foi aprovado na disciplina e eu, por muito pouco, também não reprovei. Quando o questionei a respeito do trabalho, ele alegou que já sabia que estava reprovado, mas, para evitar maiores confusões, preferiu dizer que estava apenas de dependência. Chorei muito naquele dia, pois deixei de estudar para ajudá-lo e ele, por egoísmo, não me disse a verdade.

Foram semestres frustrantes: estudávamos no mesmo prédio, mas ele frequentemente se dispersava com os amigos, enquanto eu permanecia em sala. Até que desistiu do curso, mas continuava me acompanhando todos os dias. Nesse período, as amizades que conquistei se tornaram fundamentais. Formamos um grupo que carrego para a vida toda: Fabyane, Sirlei, Elisangela, Marta e Geani.

Essas amizades me atravessaram e me deram forças para caminhar pelos quatro anos do curso de História. Cinco mulheres que entrelaçaram suas lutas e vivências com o objetivo de concluirmos o ensino superior, unidas também na vida pessoal. Apenas Elisangela ainda não era casada, mas, ao longo do curso, também se casou. Foi com elas que ganhei força para lutar por mim e por meus filhos.

Fabyane possui uma força e coragem palpáveis; luta pelos seus sonhos e permanece fiel a quem ama, mesmo em silêncio e distância. Sirlei nunca mediu palavras para dizer o que pensa e persegue seus objetivos com determinação. Elisangela, meiga e tranquila, transmite nos olhos a calma de um céu azul. Marta, batalhadora e resiliente, não tinha medo dos enfrentamentos e estava sempre pronta para nos defender. Geane dava cadência às nossas vivências, segurava a mão das outras e partilhava dores e sorrisos; nos intervalos, dividíamos dois espetinhos entre seis mulheres. Sempre achávamos que o “tio João”, dono do espetinho, via a cena e ficava com dó, colocando mais arroz nos dois pratos.

Parceiras de vida: todas casadas, apenas eu e Fabyane com filhos, mas com realidades muito parecidas. Elas enfrentavam jornadas cansativas, viajando diariamente

de cidades próximas, como Mirassol D'Oeste e São José dos Quatro Marcos, para estudar. Mas tínhamos um objetivo comum, e conseguimos concluí-lo juntas em 2008.

Naquele ano, eu estava grávida do meu terceiro filho, após uma perda gestacional do segundo. Havia grande expectativa em torno dessa gravidez. Amigos, colegas e parceiros foram cuidadosos e atentos, pois aquele bebê nasceria junto com a conclusão do curso, símbolo de estudo, esforço e entrega coletiva. Ele nasceu três dias após nossa colação de grau. Lembro que mestres e colegas se preocupavam, sabendo que a provável data do parto era 28 de fevereiro de 2008. No entanto, Giovani foi paciente e nasceu apenas em 4 de março de 2008.

Esse olhar amoroso e cuidadoso fez parte do meu processo de formação desde o ingresso, passando pelo estágio e chegando à conclusão do curso. Na Universidade do Estado de Mato Grosso, tive a grata oportunidade de ter como professora e, posteriormente, como orientadora, a Drª. Nauke Maria de Jesus. Em pouco tempo, cativou minha admiração. Mulher indígena, orgulhosa de suas raízes, evidenciava os movimentos que a constituíam. Mostrou-me os caminhos da pesquisa e me fez desdobrar ainda mais o encanto com todo o processo investigativo. Foi ela quem plantou em mim a semente do mestrado e me mostrou que eu era capaz de percorrer esse caminho.

Tornei-me professora e fui efetivada na rede estadual no ano de 2011. Nesse processo, houve a necessidade de me mudar de Cáceres para a cidade de Nova Olímpia e, cerca de um ano e meio depois, consegui a remoção para onde resido até os dias atuais, Mirassol D'Oeste.

Quando assumi o concurso em 2011, meu filho mais novo, Gustavo, fruto da minha quarta gestação, tinha apenas quatro meses. Não me foi garantido o direito de usufruir da licença-maternidade, pois seria necessário estar em sala de aula para ter acesso a esse benefício. Assim, saí de Cáceres com meus três filhos e fui morar sozinha em uma cidade desconhecida, sem parentes ou amigos. Naquele período, cheguei a ter seis pessoas diferentes cuidando das crianças, pois não conseguia encontrar alguém comprometido e de confiança. Após um mês, exausta e sem dormir, meu ex-marido também se mudou para o local. Foi um período conturbado. Eu precisava conciliar os cuidados com as crianças, que estavam crescendo, com o sonho de me tornar efetiva. Gustavo era muito doente e sofria de várias crises alérgicas, o que dificultava ainda mais a situação. O relacionamento conjugal tornou-se insustentável: discussões, inseguranças e ciúmes se acumulavam, e comecei a perceber o quanto suas palavras me feriam, sempre me rebaixando e desqualificando enquanto mãe, mulher e esposa.

Diante da distância da família, surgiu a oportunidade de remoção para Mirassol D'Oeste, localizada cerca de 80 km de Cáceres. Nesse caminho, dei os primeiros passos rumo a me desprender das amarras que me seguravam. Não foi fácil compreender claramente tudo o que acontecia: meu matrimônio estava falido, meus três filhos enfrentavam problemas de saúde e eu mesma já me encontrava debilitada. Inúmeras crises de ansiedade evoluíram para síndrome do pânico; dores, idas constantes à emergência e consultas médicas eram vistas como "frescura", já que os exames apontavam normalidade. Nesse processo, quem sempre esteve ao meu lado foi a Sirlei, uma das amigas da graduação. Ela me socorreu incontáveis vezes, me amparou e cuidou de mim e de meus filhos, principalmente depois que meu ex-marido se mudou para Comodoro ao ser aprovado em um concurso.

Com meu físico e psicológico debilitados, arrastava-me literalmente da porta de casa para a escola. Cumpria meus compromissos profissionais, já que clinicamente não havia diagnóstico, suportando na frente de colegas e estudantes. Ao chegar em casa, desabava. Diante da falta de respostas médicas, busquei ajuda psicológica. Nas sessões de terapia, pude me reconhecer, compreender e entender o que se passava até perceber que os abusos psicológicos que eu vinha sofrendo começavam a se direcionar aos meus filhos. Foi então que coloquei um fim no casamento: ele entrou, pegou suas coisas e nunca mais voltou à minha casa.

Quando saí da casa da tia Rose com a perspectiva de mudança, elas vieram, as experiências que vivi e as amizades que conquistei me estremeceram e moldaram meu caminho. Ser mãe me deu um novo objetivo: eu não estava mais lutando sozinha. A busca por ir mais longe passou a ser por eles. Sabrina me fez mãe em 2001, em 2005 tive uma gestação que não se concretizou devido a um aborto espontâneo no segundo mês. Em 2008 nasceu Giovani, que foi meu companheiro de pesquisa, pois engravidei no último ano da faculdade, e em 2010 veio Gustavo, completando o meu trio de amor.

Foi o amor por meus filhos que me levou a ver o contexto em que estávamos vivendo: depressiva e com um casamento que só me aprisionou. Quando terminei meu casamento, afastei-me de tudo aquilo que me fazia mal. Em menos de um mês, as crises findaram, as infecções desapareceram, minhas unhas cresceram, e eu, mesmo sem saber o que viria dali por diante, pois sempre estive ligada a alguém, senti-me livre!

Ser professora amparou e ampara o sustento de meus filhos e meu próprio. Foi a educação que me oportunizou conhecimento e experiências únicas. Assumi cargos que jamais pensei ter capacidade para ocupar. A profissão docente me permitiu sair das cercas

que me prendiam. Certo dia, um colega professor, que me conhece desde a infância, disse: “Quem iria imaginar que aquela menina simples, lá do Vila Real, seria a assessora pedagógica do município de Mirassol D´Oeste”. Respondi que nem mesmo eu acreditaria se me contassem. Ele, ainda com orgulho, relembrou nossa trajetória e, com os olhos marejados, trocamos um fraterno abraço. Ali, naquele abraço, estavam contidas as dores de uma vida simples e pobre, carregada de preconceitos raciais, resistências frente às adversidades e a memória de amigos que não sobreviveram.

Ao assumir cargos que jamais imaginei, percebi que a docência funcionou como uma brecha histórica: uma possibilidade concreta de atravessar cercas que delimitavam não apenas a terra, mas os destinos possíveis. O gesto de meu colega ao lembrar de minha trajetória evidencia o que Lugones (2014) denomina colonialidade de gênero e raça, um sistema que naturaliza a inferiorização de mulheres negras, especialmente aquelas oriundas de contextos rurais e empobrecidos, produzindo nelas a sensação de que determinados lugares não lhes pertencem.

O abraço trocado naquele reencontro carrega mais do que orgulho individual; ele concentra dores coletivas. Nele estão inscritos os preconceitos raciais vividos, as trajetórias interrompidas de amigos vítimas de violências estruturais e as resistências silenciosas que permitiram seguir adiante. Segundo Ribeiro (2017), falar a partir desse lugar não é um exercício de vitimização, mas de reposicionamento político: narrar a própria trajetória é disputar a produção de sentidos sobre quem somos e de onde viemos. Ao contar esta história, rompo com o silenciamento que historicamente empurrou famílias negras, pobres e migrantes para as margens da memória social. Aquela menina simples, do bairro Vila Real, não era socialmente imaginada como alguém destinada a ocupar espaços de decisão, formulação ou poder simbólico.

Nas diferentes funções de gestão que ocupei e ainda ocupo dentro da educação, tornou-se evidente o modo como as mulheres permanecem invisibilizadas por um sistema baseado em estruturas rígidas, que pouco se abre à pluralidade daquelas que, em número expressivo, o sustentam cotidianamente. Uma organização institucional que, ao desconsiderar as condições concretas de vida das professoras, reproduz desigualdades de gênero historicamente naturalizadas. Como aponta Saffioti (2015), o patriarcado opera justamente ao transformar necessidades sociais das mulheres, como o cuidado com filhos doentes, em obstáculos individuais, negando-lhes direitos básicos, sobretudo àquelas com vínculos de contrato de trabalho temporário. Nesse contexto, muitas mulheres silenciam suas vivências matrimoniais, inclusive situações de violência, não por escolha, mas por

medo, vergonha e ausência de redes institucionais de apoio. Hooks (2019) discute que o silenciamento feminino, produzido pelas estruturas, acaba fomentando a naturalização da violência doméstica.

A necessidade de uma renda extra emerge como estratégia de sobrevivência diante da sobrecarga econômica e emocional, revelando o que Federici (2017) identifica como a intensificação do trabalho feminino, que se estende para além do espaço escolar e doméstico, sem reconhecimento social. Ser professora, nesse contexto, tem se constituído como um desafio cada vez maior, marcado pelo acúmulo de jornadas, pela precarização e pela mecanização de uma prática que é, antes de tudo, pedagógica, exigindo cuidado, escuta e presença, dimensões que o sistema insiste em invisibilizar. Como fechar os olhos para essa realidade? Como dizer que a educação é um ambiente equitativo que acolhe nossas diferenças e singularidades, quando tantas mulheres seguem invisibilizadas dentro das escolas?

Essas inquietações surgem ao perceber que minhas lágrimas e dores, por muitos anos, jamais foram vistas. Estando fisicamente presente em sala, minha mente muitas vezes se perdia, sem direção, expectativas ou um amanhã, sendo constantemente ameaçada e julgada por minhas próprias ações. Quantas outras mulheres também permanecem invisíveis, escondidas atrás de livros, planejamentos, lápis e cadernos?

Foi a partir dessa percepção que surgiu a necessidade de juntar a minha história às de outras mulheres professoras, na perspectiva de tecer uma colcha de retalhos. Nessa colcha, nossas narrativas se entrelaçam ponto a ponto, “costurando” experiências, dores, resistências e conquistas, e revelando, assim, um pouco das histórias de vida das mulheres que atuam como professoras no sudoeste de Mato Grosso.

2.1 Ao pé da figueira

O local onde cresci e morei por anos foi fundamental na constituição do meu eu: “Cáceres, amor para vida inteira”, como diz a canção de Emerson Dorado. Ali, junto aos meus avós e familiares, vivi experiências únicas.

Testemunhamos mudanças e fomos afetados por elas, mas o afeto e amor nos manteve unidos às margens do rio Paraguai. As linhas que segue são o relato de uma menina que vivenciou, um amor que não cabe nessas linhas, mas que tento registrar para que essas lembranças não se apaguem.

Assim como relatei anteriormente, raramente saímos de casa para alguma festa ou evento; mas dona Leonor tinha uma grande satisfação na vida: estar à beira do rio pescando. Os olhos dela brilhavam; havia uma alegria indescritível nos dias em que ela amanhecia dizendo que iríamos pescar.

Lembro que, na maioria das vezes, íamos nós três: meu avô, minha avó e eu. No dia anterior, pai Bilim arrumava as linhas de pesca naquelas antigas latas de óleo, colocava a chumbada e o anzol. Era um ritual que eu acompanhava com olhos atentos; quando finalizava as linhas, saía à procura das varas de bambu. Cerca de duas quadras longe de nossa casa havia uma grande moita de bambu, e ele voltava com três varas, que seriam preparadas como fizera com as linhas nas latas de óleo. Dona Leonor preparava a comida à noite, deixava tudo guardado e organizado para que, ao clarear do dia, pudéssemos ir para o rio.

Pela estrada de terra de poeira vermelha, nas duas bicicletas Monark, íamos de garupa. Partíamos pela Avenida José Pinto de Arruda até chegar ao bairro Garcês; quando passávamos pela escola municipal, era ali que a aventura começava. O cheiro do rio já podia ser sentido no ar, e o coração batia mais forte, na expectativa de quem pegaria o primeiro peixe.

Aos meus olhos de criança, tudo era festa: uma longa aventura que parecia estar chegando ao fim quando pegávamos a rua lateral da escola que leva à beira do rio, conhecida popularmente como Bahia do Garcês.

Íamos até a figueira que fica no fim da estrada, já às margens do rio, e de lá descíamos pela margem direita. Naquela época, não havia casas, cercas, muros; andávamos cortando a mata pelos trieiros[4] já marcados pela passagem de outros aventureiros pescadores de barranco, caminhando até onde pudéssemos retornar para casa ainda com luz do dia.

Passei muitas horas dos meus dias brincando com argila branca, fazendo brinquedos e bonecos embaixo das árvores, cujos troncos exibiam as marcas da última cheia. Pescava, brincava, colhia sementes e frutos, um verdadeiro círculo de diversão que só terminava quando percebia as linhas e varas sendo recolhidas do rio. Voltávamos para casa com os peixes e com as histórias dos perrengues à beira do rio, que também serviam como combustível para as próximas pescarias.

[4] Caminho, atalho ou trilha estreita, geralmente aberta pelo costume de passagem de pessoas ou animais no meio da mata.

Inúmeras vezes, minha avó me colocava na garupa da bicicleta e apenas nós duas descíamos em direção ao rio. Vimos a mudança chegando e se instalando à beira da Bahia do Garcês, assim como os peixes, que antes eram abundantes, ficarem cada vez mais raros. As mãos retalhadas de Dona Leonor, após a luta para fisgar um peixe grande na linhada, foram se tornando cada vez mais esporádicas, e voltávamos para casa com, no máximo, alguns lambaris, quando tínhamos sorte.

Fomos testemunhas do cercamento e do "crescimento" que agrediu a paisagem e expulsou a comunidade que pescava nos barrancos do rio. A chegada das casas, das cercas, dos condomínios e dos clubes tornava-se cada vez mais numerosa, e eu não entendia por que não podíamos mais pescar com liberdade à beira do rio.

Minha avó dizia que "a beira do rio era pública e não podiam nos proibir de pescar, nem impedir a passagem às margens do rio". Essa foi uma mudança que se tornou muito comum, e surgiram muitas placas de "proibido entrar" e "proibido pescar" por toda a extensão da beira do rio. Escutávamos muitos relatos de que havia pessoas armadas cuidando das propriedades, e não nos arriscávamos a entrar como antes, margeando o rio.

Com o passar do tempo, a figueira, que era ponto de partida para a pesca, tornou-se nosso único refúgio. Ficamos cerceados ao pé da árvore, em um espaço pequeno, muitas vezes dividido com outros pescadores, que também já não podiam usar as margens para pescar. O aumento do fluxo de pessoas no local interferiu diretamente no ambiente, fazendo com que os peixes deixassem de ocupar aquele espaço como antes.

Era triste voltar para casa com as mãos vazias; mais triste ainda era ver o brilho dos olhos de Dona Leonor desaparecer. Parecia que ela havia perdido uma parte de si. Acredito que a pesca era, de fato, um refúgio daquela vida difícil que levávamos.

Com o tempo, minha avó foi desanimando e, ainda assim, fizemos várias idas ao rio, que foram se tornando cada vez mais escassas. Por fim, restaram apenas as lembranças, que hoje, adulta, me parecem quase loucura. Recordo que, na época da chuva e com a cheia do rio, minha avó e eu partíamos para o rio. Para chegar à figueira, era necessário atravessar um alagado. Ela me colocava em pé no quadro da bicicleta Monark e ia a pé, empurrando. A água chegava à altura do seu pescoço, até conseguirmos sair do outro lado.

Recordo o som dos bichos, o aprendizado dos nomes dos peixes e das aves, os insetos dos quais eu deveria me afastar, e o barulho dos estalos quando o barranco era levado para o fundo do rio, junto com todas as tralhas e o pescado do dia. Lembro também

do susto ao precisarmos nos segurar em algum arbusto para não sermos arrastados rio abaixo.

As tantas vivências junto a pai Bilim e mãe Nonora, às margens do rio Paraguai, me encheram de riqueza, pois eu partilhava ali a calmaria que nem sempre se via em meu avô. Não havia discussões entre eles à beira do rio, algo que em casa era muito comum. Ali também não se consumiam bebidas, o que, para mim, era o meu maior dissabor.

Foi ali que aprendi a escutar barulhos finos, a reconhecer cheiros característicos, a conhecer as plantas e frutos comestíveis, assim como aqueles considerados venenosos, e a estar sempre atenta ao meu redor. A mata, como era naquele período, tinha muitos perigos, e a vigilância era fundamental. O gosto pela pesca permaneceu em mim como uma paixão, acesa como uma vela que trepida com o vento, mas que não se apaga.

Com a partida de mãe Nonora, tornou-se evidente que, embora meu avô gostasse de pescar, raramente fazia esforço para realizar aquele trajeto que fazíamos nós três, ou mesmo para ir a outro local. Aqueles momentos de pesca foram únicos, compartilhados por nós três.

Atualmente, a figueira segue imponente, resistindo às transformações do tempo. Suas raízes já estão distantes das águas que, outrora, banhavam a base de seu tronco. As mudanças climáticas, responsáveis por períodos de chuva mais amenos, não permitem que o rio permaneça tão cheio quanto antes. Essa imagem nos permite observar não apenas essas transformações ambientais, mas também o isolamento de um espaço que, em outros tempos, foi ponto de partida e referência para a pesca de muitos moradores da região.

Fotografia 4 - Figueira que se localiza as margens da Bahia do Garcês



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2026.

A figueira foi testemunha de muitas histórias, e a nossa foi mais uma delas. Mesmo com toda a sua imponência, não resistiu ao chamado “progresso”, conforme Ferreira (2007):

> A expansão das cidades é um fato, e as formas com que tais expansões acontecem deixam marcas em todos os lugares. Cáceres foi crescendo e por isso recebeu o reconhecimento de uma das maiores cidades de Mato Grosso. Os efeitos provocados pela expansão, pelo “progresso”, provocaram impactos que comprometeram a biodiversidade pantaneira, inclusive os seres humanos. Dentre esses impactos, podemos dizer que a expansão urbana, que no Pantanal acontece quase sempre às margens do rio e na atualidade confere construções de pousadas turísticas, trouxe impactos no desmatamento das matas ciliares, acúmulo de lixo às margens e muitas vezes o seu lançamento na água. Também observamos o lançamento no rio de 13 esgotos domésticos, hospitalares, industriais etc. Essas ações afetam a biodiversidade do rio, do solo e a vida do ser humano (Ferreira, 2007, p. 12 e 13).

Testemunhamos as mudanças que ocorreram com a chegada do desenvolvimento econômico e, fortemente afetados por elas, vimos o rio ser cercado, e a população ribeirinha e pobre dos bairros adjacentes ser afastada de suas margens pelos proprietários das pousadas, que prometiam trazer crescimento econômico para a região. Restaram as memórias saudosas de um tempo que não volta, mas que moldou o meu ser, às margens do rio Paraguai e ao pé da figueira.

3. PASSOS FIRMES NA TECITURA DE GRANDES HISTÓRIAS

> O que ainda não foi reconhecido é que a caça às bruxas constituiu um dos acontecimentos mais importantes do desenvolvimento da sociedade capitalista e da formação do proletariado moderno. Isso porque o desencadeamento de uma campanha de terror contra as mulheres, não igualada por nenhuma outra perseguição, ... A caça às bruxas aprofundou a divisão entre mulheres e homens, inculcou nos homens o medo do poder das mulheres e destruiu um universo de práticas, crenças e sujeitos sociais cuja existência era incompatível com a disciplina do trabalho capitalista, redefinindo assim os principais elementos da reprodução social (Federici, 2017, p. 294).

Propomos retomar os caminhos que, conforme nos apresenta Federici (2017), levaram a mulher a ser invisibilizada historicamente, "costurando" tais caminhos com os referenciais teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Partimos do entendimento de que os caminhos percorridos pelas mulheres estão atravessados por estruturas opressoras, como a divisão sexual do trabalho, que, ancorada no patriarcado, naturaliza a responsabilização feminina pelas atividades ligadas ao cuidado e desvaloriza sua inserção nos espaços de produção de conhecimento e poder. Dialogamos, portanto, com a decolonialidade, interseccionalidade, etnografia e autoetnografia, problematizando as estruturas que oprimiram e ainda oprimem as mulheres, apagando-as dos processos históricos, e afirmando epistemologias que validam saberes oriundos de vivências e resistências cotidianas das mulheres que se são professoras.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que decolonialidade, interseccionalidade, etnografia e autoetnografia foram sendo constituídas não como conceitos estanques, mas como lentes analíticas que se tensionam e se atravessam mutuamente. A decolonialidade passou a ser compreendida como um posicionamento ético, político e epistemológico que questiona a produção moderna de conhecimento, denunciando a hierarquização dos saberes e a deslegitimação histórica das experiências de sujeitos subalternizados. Inspirada em autoras e autores decoloniais, essa perspectiva permite reconhecer que narrativas, memórias, espiritualidades e experiências corporificadas não ocupam um lugar marginal, mas são centrais na produção de conhecimento, sobretudo no que se refere às histórias de mulheres.

A interseccionalidade, por sua vez, surge como ferramenta analítica indispensável para evitar leituras simplificadoras da experiência feminina. A partir dela, torna-se possível perceber que gênero, raça, classe, trabalho, território e espiritualidade não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção das desigualdades e das resistências narradas. As histórias analisadas evidenciam que as opressões não se somam

mecanicamente, mas se entrelaçam, produzindo experiências específicas que só podem ser compreendidas em sua complexidade.

No campo metodológico, a etnografia foi compreendida como uma prática de escuta atenta, de convivência e de atenção aos sentidos produzidos no cotidiano. Mais do que descrever contextos, a etnografia possibilita compreender as narrativas como expressões de modos de vida, valores, afetos e pedagogias que se constroem fora dos espaços escolares formais. Já a autoetnografia ampliou esse movimento ao reconhecer que não ocupo uma posição externa ao campo da pesquisa, mas este implicada nas histórias que narro e analiso. A escrita de si, longe de ser um exercício individualista, foi assumida como prática situada, que articula experiência pessoal e análise cultural, tornando visíveis os atravessamentos que constituem tanto as participantes quanto a mim mesma.

O conceito de atravessamento, mobilizado ao longo do texto, é utilizado como categoria analítica para compreender como as experiências narradas são constituídas por múltiplas dimensões sociais, históricas e afetivas. Versiani (2005) afirma que o sujeito que narra não é único nem estável; ele é formado por sobreposições de vivências, pertencimentos e deslocamentos. Assim, os atravessamentos dizem respeito às marcas inscritas no corpo, na memória e na trajetória, revelando que a narrativa de si é sempre atravessada por relações sociais mais amplas, que extrapolam o individual e expressam processos coletivos.

Deste modo, os conceitos adotados consolidaram-se como fundamentos que sustentam a escolha por uma escrita em primeira pessoa, por narrativas fragmentadas e por uma análise que não separa vida e conhecimento. Decolonialidade, interseccionalidade, etnografia e autoetnografia, longe de operarem como categorias isoladas, compõem um mesmo movimento de ruptura com a neutralidade científica, afirmando que produzir conhecimento é sempre um ato implicado, atravessado por história, corpo, memória e relações de poder.

Ao seguir com “passos firmes”, intencionamos para além de rememorar trajetórias, tecer com elas novas compreensões sobre o ser mulher docente em sua dimensão histórica, afetiva e política. Esses passos, realizados por meio da autoetnografia, tomam a memória individual como base para entrelaçá-la à coletiva, na construção de conhecimento e contribuindo para a quebra de estruturas normatizadas em nossa sociedade.

Discutir a construção histórica da inferiorização das mulheres é fundamental para reconhecermos que a crítica ao patriarcado antecede, em muito, as formulações feministas contemporâneas. Ainda no início do século XV, Christine de Pizan já denunciava os discursos misóginos que sustentavam a exclusão das mulheres do campo do saber, da política e da produção intelectual. Ao reunir, por meio da escrita, narrativas de mulheres reais e simbólicas, a autora constrói uma alegoria de resistência que questiona a naturalização da subordinação feminina e afirma a dignidade, a racionalidade e a capacidade intelectual das mulheres. Sua obra evidencia que a opressão de gênero é um fenômeno histórico, produzido e mantido por narrativas que desqualificam a experiência feminina, e não uma condição inerente ao ser mulher.

Ao reivindicar a palavra como espaço de defesa e existência, Pizan antecipa debates centrais do feminismo contemporâneo e dialoga com Saffioti (2015) e Hooks (2019), ao compreender o silenciamento das mulheres como estratégia de dominação e a escrita como prática política de enfrentamento.

O percurso metodológico desta pesquisa apoia-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela intencionalidade de compreender a temática em sua complexidade e em relação direta com os contextos históricos, sociais e culturais nos quais as participantes estão inseridas. Essa escolha metodológica dialoga com perspectivas decoloniais, que tensionam a produção de conhecimento desvinculada da vida concreta e das experiências situadas, reconhecendo que todo saber é produzido a partir de um lugar específico, conforme nos indicam Mignolo (2008) e Lugones (2014). Ao privilegiar as narrativas e as singularidades das experiências, a pesquisa rompe com a lógica universalizante da modernidade/colonialidade, assumindo, como propõe Walsh (2013), uma postura ético-política que reconhece os sujeitos historicamente subalternizados como produtores legítimos de conhecimento.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa não se configura apenas como uma escolha técnica, mas como uma opção epistemológica que valoriza a escuta, a experiência e a memória como dimensões fundamentais para compreender os atravessamentos de gênero, raça, classe e território que constituem as trajetórias das participantes. Dessa forma, essa abordagem nos permite alcançar os objetivos propostos, pois possibilita identificar os diferentes contextos nos quais as mulheres professoras estão inseridas e compreender suas particularidades ao relatarem suas histórias de vida.

Com base na ideia de que é necessário pensar a partir do Sul global, orientando nossas perspectivas metodológicas nesse sentido, sobre as mulheres que coexistem nestes

espaços e, consequentemente, nas suas interpretações de mundo, bem com as problemáticas que elas enfrentam, é que nos propomos a realizar uma pesquisa pautada na decolonialidade.

É preciso levar em consideração o contexto geográfico e histórico em que a pesquisa se desenvolve e os sujeitos envolvidos, particularmente as mulheres que fazem parte deste estudo. Elas emergem de um mundo colonizado, atravessado por paradigmas e estruturas de poder que historicamente subjugam e invisibilizam seus corpos, mantendo-os sob um sistema patriarcal e capitalista que persiste até os dias atuais.

> "Colonialidade" equivale a uma "matriz ou padrão colonial de poder", o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. A decolonialidade é a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade (Mignolo, 2017, p.13).

A crítica pós-colonial reconhece a existência desses dois lugares em que a modernidade é justificativa para a violência da colonização e para a suposta incapacidade dos colonizados na produção do conhecimento. Faz-se fundamental resgatar o lugar de enunciação, colocando em xeque a legitimidade do sujeito universal como portador de uma verdade sobre o outro, sobre as minorias discriminadas, vistas como "objeto" de etnografias "neutras", sem nome e sem rosto.

Ao buscar uma perspectiva decolonial para a realização de nosso trabalho, consideramos as contribuições de Freitas (2022). Em suas abordagens, ela nos convida a questionar e desafiar as estruturas de poder e os padrões de conhecimento que, historicamente, marginalizaram e silenciaram certos grupos sociais. A autora nos lembra que a pesquisa deve ser sensível às vozes e às experiências das comunidades historicamente oprimidas e que devemos estar atentos às obliquidades e aos preconceitos que podem estar presentes em nossas metodologias e interpretações. Para a autora, trabalhar com a decolonialidade é:

> Assumir uma postura descolonial é, também, contribuir com a reconstrução de narrativas que foram silenciadas e conhecimentos que foram subalternizados, é desenvolver um olhar singular para os sujeitos capaz de reconhecer sua trajetória com múltiplas dimensões e possibilidades. É ir além da visão condicionante do regime colonial moderno que rotula determinados saberes e sujeitos como inferiores (Freitas, 2022, p. 40).

A busca por trabalhar com as múltiplas dimensões e possibilidades nos leva a compreender a colonialidade de gênero, que impactou ferozmente os corpos colonizados. Nesse sentido, trazemos Lugones (2014), que reforça que

> É nas histórias de resistência na diferença colonial onde devemos residir, aprendendo umas sobre as outras. Compreende-se a colonialidade do gênero como exercícios de poder concretos(...) Conforme a colonialidade infiltra cada aspecto da vida pela circulação do poder nos níveis do corpo, do trabalho, da lei, da imposição de tributos, da introdução da propriedade e da expropriação da terra, sua lógica e eficácia são enfrentadas por diferentes pessoas palpáveis cujos corpos, entes relacionais e relações com o mundo espiritual não seguem a lógica do capital (Lugones, 2014, p. 948).

Diante dessa contribuição, verificamos que esse cenário necessita ser ponto de reflexão; afinal, fazemos parte desse mundo, e as histórias de vida das mulheres professoras estão inseridas em um meio social historicamente dominado pelo patriarcado e pelo capitalismo.

Por isso, este percurso metodológico pressupõe uma linha de estudos pós-colonial, permitindo a elaboração de uma nova narrativa sobre o nosso presente histórico. Balestrini (2013) contribui para a compreensão das distinções entre decolonial, descolonial e pós-colonial: o pensamento decolonial surge como movimento teórico, político e epistemológico que resiste à lógica da modernidade e colonialidade, propondo alternativas ao eurocentrismo e à colonialidade do poder, do saber e do ser; o termo "descolonial" diferencia-se do projeto de libertação nacional da Guerra Fria; e o pós-colonialismo, precursor do pensamento decolonial, é criticado por sua filiação ao pós-estruturalismo europeu e por não romper completamente com o eurocentrismo.

> Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Dessa forma, ele não é prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas (Balestrini, 2013, p. 91).

É justamente essa amplitude e essa pluralidade de vozes que permitem compreender que o pensamento pós-colonial não se configura como um campo homogêneo ou linear, mas como um movimento intelectual e político que emerge da necessidade de enfrentar as assimetrias produzidas pela colonização.

Ao reconhecer a historicidade, a pluralidade e a dimensão política do conhecimento, essa perspectiva também demanda uma postura metodológica compatível com tais pressupostos epistemológicos. Nessa direção, conforme Chizzotti (2001, p. 79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

A história das mulheres precisa ser mais valorizada para que se torne um campo de possibilidades de estudo. Só assim será possível conhecer as muitas forças que tantas mulheres dedicam aos mais variados campos do saber e do trabalho. O estudo das histórias das mulheres pode, também, nos direcionar a uma melhor compreensão do papel das mulheres na sociedade ao longo do tempo, desde as sociedades antigas passando pelos movimentos de emancipação e igualdade de gênero.

3.1 Os caminhos históricos na invisibilização da mulher

As narrativas da História oficial frequentemente funcionam como instrumentos de apagamento e marginalização das mulheres ao longo do tempo. Federici (2017) nos oferece uma perspectiva fundamental para compreender o início desse processo, situando-o na transição do feudalismo para o capitalismo. Nesse período, observa-se um avanço radical do patriarcado, da propriedade privada e da organização do trabalho, que passam a controlar o corpo feminino, tornando-o terreno de disciplina, disputa e subordinação. O cenário que se desvela, gradativamente, é de dependência feminina à figura masculina, e, consequentemente, a mulher torna-se invisibilizada nas estruturas político-sociais. Diferentes teóricos ao longo do tempo buscaram compreender e explicar essa marginalização em variadas culturas, identificando elementos que se consolidam de forma específica em cada contexto.

Na cultura cristã, por exemplo, o processo de desvalorização é reforçado pela ideologia dogmática ao longo dos séculos, que constrói uma narrativa moral e religiosa sobre a mulher. Ela é frequentemente apresentada como portadora da culpa original, responsável por expulsar o homem do paraíso por meio de suas ações, sendo então marcada como impura, frágil e pouco confiável. Chassot (2013) identifica três raízes centrais para o apagamento e marginalização feminina nesse contexto.

O poder dor argumentos criados nas sociedades cristãs ocidentais, nas quais a mulher é ontologicamente subordinada ao homem, fortificando as bases de uma cultura

patriarcal. Nessa perspectiva, a mulher foi responsabilizada por desviar o homem do caminho de Deus, levando a humanidade ao caminho da perdição.

Esse discurso utilizou a Bíblia como instrumento para justificar a marginalização da mulher, pois ela deveria ser alvo de desconfiança e exclusão dos espaços de poder, saber e produção científica. Socialmente, passou a ser marcada como fonte de pecado, de irracionalidade e de desconfiança, o que a afastava das possibilidades no campo do conhecimento, oficialmente considerado "objetivo" e "neutro". Essas características, por sua vez, foram fortemente atribuídas apenas ao homem.

> Teólogos e médicos se fundamentavam nesta história sagrada e nesses ensinamentos cristãos- aqui considerados como a terceira das raízes, tia como basilar de nossa tradição para explicar a dependência e a maior fragilidade da mulher. Aliás, é nessa História Sagrada- criação da mulher e sucumbência à tentação dessa a sua posterior tentação do homem - que se alimentam fortes preconceitos. Assim Santo Isidoro, no século 6º, ensinava que a partir do relato bíblico, ..., estava implícito que a mulher deveria andar curvada, pois a costela que lhe deu origem era torta, mostrando assim sua submissão àquele que lhe dera arte do corpo (Chassot, 2013, p. 89).

A partir dessa leitura, torna-se claro que a tradição bíblica não apenas narrava a história da mulher, mas estruturava crenças e práticas sociais que reforçavam sua marginalização. Assim, podemos afirmar que a ideologia da mulher como origem do pecado e subordinada ao homem foi fortemente alicerçada e perpetuada ao longo do tempo.

Outro vetor dessa construção histórica encontra-se na tradição filosófica grega. Aristóteles, segundo Chassot (2013), contribuiu para a consolidação da ideia de que a mulher seria biologicamente inferior ao homem e incapaz de exercer plenamente a razão, concebendo-a como um "homem imperfeito". Esse pensamento não apenas fortaleceu estereótipos de inferioridade intelectual, como também excluiu as mulheres dos espaços de produção do saber.

A tradição científica moderna, por sua vez, aprofundou o processo de invisibilização. A ciência, historicamente, foi estruturada a partir do sujeito masculino, branco, europeu e burguês, delegando à mulher papéis secundários: reprodutora, paciente, esposa ou assistente, mas jamais como agente construtora do conhecimento científico. Assim, a tradição científica consolidou a visão da mulher como objeto, excluindo-a do pensamento e da razão.

Esse processo está profundamente arraigado às ideologias de uma sociedade patriarcal. A marginalização das mulheres não é apenas um episódio isolado, mas uma

construção estrutural de controle e poder. A consolidação da divisão sexual do trabalho subjugou as mulheres ao cuidado com os filhos, à manutenção da casa e ao suporte emocional da família, fortalecendo sua dependência econômica em relação ao salário masculino. No século XIX, a criação da figura da dona de casa em tempo integral transformou a posição das mulheres na sociedade. Segundo Federici (2017, p. 145-146), essas mudanças aumentaram sua dependência e sujeição.

> Essas mudanças históricas – que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral – redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens. A divisão sexual do trabalho que emergiu daí não apenas sujeitou as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, permitindo que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino como instrumento para comandar o trabalho das mulheres.

Consoante com a autora supracitada, a divisão sexual do trabalho subjugou as mulheres ao cuidado da casa e da família, reforçando sua dependência econômica do salário masculino. Essa lógica ainda influencia o lugar das mulheres no mercado de trabalho. Para Federici, o acesso feminino ao trabalho formal não foi natural nem linear, mas fruto de lutas contra as estruturas patriarcais, coloniais e capitalistas que historicamente invisibilizaram sua contribuição à produção da vida e da economia.

3.1.1 Caminhos da mulher no mundo do trabalho

Os caminhos percorridos pelas mulheres para chegar ao mundo do trabalho foram marcados por tensões, desafios, invisibilidade e resistência. Historicamente, o trabalho feminino não aparece nos registros oficiais, uma vez que atividades ligadas ao cuidado da casa e da família eram consideradas tarefas sem valor, atribuídas exclusivamente às mulheres.

A divisão do trabalho tem seu início com as mudanças no século XIX. A partir daquele período, as mulheres passam a ter a função doméstica como seu único atributo no trabalho.

> Essas mudanças históricas – que tiveram um auge no século XIX com a criação da figura da dona de casa em tempo integral – redefiniram a posição das mulheres na sociedade e com relação aos homens. A divisão sexual do trabalho que emergiu daí não apenas sujeitou as mulheres ao trabalho reprodutivo, mas também aumentou sua dependência, permitindo que o Estado e os empregadores usassem o salário masculino como instrumento para comandar o trabalho das mulheres (Federici, 2017, p. 145-146).

Ao analisarmos o texto, fica evidente que a divisão sexual do trabalho, impulsionada pela mudança do feudalismo para a capitalismo, foi uma forma de sujeitar as mulheres a um projeto de domínio através do controle. O controle e o domínio, exercidos através da naturalização da divisão sexual do trabalho, são pontos centrais para a marginalização das mulheres, sendo o argumento de que a mulher pertence ao espaço doméstico construído ideológica e historicamente e propagado como verdade absoluta

Quando nos referimos às verdades construídas historicamente e pela história oficial, estamos direcionando nosso olhar para a história escrita pelas mãos das elites, do colonizador, escrita a partir do ponto de vista eurocêntrico, de dominação e silenciamento, por parte daqueles que tinham o interesse na manutenção dos status sociais, e assim deixam de fora dessa escrita todas as outras formas de epstemologias e existências. E é a partir dessas escritas que são criados os protagonistas ou marginalizados. Reduzir as mulheres ao espaço doméstico não deve ser visto como um argumento natural para o feminino; precisa ser observada a historicidade e o que está por trás desse argumento e, principalmente, a quem ele serve enquanto verdade. Saffioti (1987, p. 11) nos fala um pouco sobre esse argumento de naturalização do espaço doméstico:

> Quando se afirmar que é *natural* que a mulher se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, esta-se, rigorosamente, *naturalizando* um resultado da história...história oficial pouco ou nada registra da ação feminina no devir histórico. Isto não se passa apenas com mulheres. Ocorre com outras categorias sociais discriminadas, como negros, índios, homossexuais. Deste fato decorrem movimentos sociais, visando ao resgate da memória, geralmente não registrada, destes contingentes humanos que, atuando cotidianamente, ajudaram e ou ajudam a fazer história.

Esse apagamento histórico torna evidente a importância de compreender a ontologia de mulheres e outros grupos marginalizados, mostrando como a ideologia da exclusão se perpetua e apontando caminhos para a transformação social. A falta de conhecimento de suas histórias e a constante reafirmação da subalternidade perante a hegemonia masculina gerou à mulher a seguinte consequência, segundo Gerda Lerner (2019, p.367): "...enfraqueceu a noção de valor próprio da mulher individualmente. A versão masculina da história, legitimada como a "verdade universal", apresentou as mulheres como marginais à civilização e como vítimas do processo histórico".

É importante reconhecer que a posição subalterna das mulheres frente aos homens é uma construção histórica. Lerner (2019, p. 367) lembra que, apesar da

resistência, "...o progresso das mulheres ao longo da história é marcado pela luta contra essa distorção incapacitante." Essa subalternização revela a força de uma ideologia que mantém e legitima o poder patriarcal.

> A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido da liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal... Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido do estabelecimento de um acesso sistemático dos homens ao corpo das mulheres (Saffioti, 2015, p. 56-57).

A autora nos evidencia que a mulher perde toda a sua liberdade ao se submeter totalmente ao homem, pois apenas ele teria direito à liberdade ao exercer seu poder sobre a mulher. Dessa forma, podemos afirmar que as mulheres não mandavam sobre seus próprios corpos; eles eram propriedades e, como tal, os donos podiam utilizá-los como bem lhes conviesse. Saffioti coloca ainda que um dos vieses do patriarcado é o controle da sexualidade feminina, de modo que os maridos garantiam que suas mulheres fossem fiéis.

Outro conceito importante que pauta nosso trabalho é o patriarcado, e tomaremos como base a análise de Saffioti ao apresentá-lo em nossa escrita.

> ...patriarcado, que, como o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens. Para situar o leitor, talvez convenha tecer algumas considerações sobre gênero. Este conceito não se resume a uma categoria de análise, como muitas estudiosas pensam, não obstante apresentar muita utilidade enquanto tal (Saffioti, 2015, p. 47).

Se retomarmos as questões do trabalho, podemos analisar que, mesmo fora dos lares, o trabalho delegado às mulheres era visto como tarefa doméstica, pois, para elas, o casamento e o esposo deveriam ser considerados como carreira.

> ...o trabalho feminino, quando realizado em casa, seria definido como "tarefa doméstica", e até mesmo quando feito fora de casa era pago a um valor menor do que o trabalho masculino – nunca o suficiente para que as mulheres pudessem sobreviver dele. O casamento era visto como a verdadeira carreira para uma mulher, e a incapacidade das mulheres de sobreviverem sozinhas era algo dado como tão certo que, quando uma mulher solteira tentava se assentar em um vilarejo, era expulsa, mesmo se ganhasse um salário (Federici, 2017.p 184).

Diante desse contexto de exclusão e dependência, a abertura do espaço escolar oportunizou que as mulheres saíssem de seus lares e buscassem uma ocupação profissional e remunerada. Os desafios que as mulheres enfrentam ao buscar espaço no mercado de trabalho são uma luta constante, pois, ainda que desempenhem as mesmas profissões que os homens, a história, a perspectiva e a ontologia das mulheres existem em meio a esse processo de apagamento histórico.

3.1.1.1 Caminhos para pensar a mulher ao sul do mundo

Pensar a mulher ao sul do mundo é um caminho árduo, pois, ao falar de tantas mulheres, estamos falando sobre nós, sobre a forma como nossos corpos foram subjetivados, explorados e silenciados. É um percurso desafiador, a busca pela decolonialidade de corpos, mentes e existências que foram massacradas no processo de colonização. Assim, caminhar ao sul do mundo feminino é um percurso sinuoso e cheio de ranhuras, que revela o quanto nosso existir foi moldado pela colonialidade e pelo patriarcado.

Para Lugones (2008), o conceito de colonialidade é amplo, pois invalida os sexos em toda a sua extensão de produção.

> Desse modo, "colonialidade" não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, da subjetividade, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade (Lugones, 2008, p.10).

Pautemo-nos nesse conceito para refletir tanto sobre as análises dos caminhos percorridos pelas mulheres do sul quanto sobre as histórias de vida que entram em cena em nosso trabalho. Entender o apagamento dos seres, implantado pela colonização, é fundamental para o processo de percepção da importância de estudar aqueles que foram colocados à margem, principalmente a mulher, que, além desse processo, historicamente já enfrentava a inferiorização decorrente de seu gênero.

Quando analisamos as escritas acerca do processo de colonização por um viés colonial, podemos perceber aquilo que a história oficial não evidenciou, pois esta atendia aos interesses dos colonizadores.

As narrativas nos mostram que o processo de colonização foi extremamente violento. Não havia motivos para se pensar ou respeitar aqueles que estavam nas terras do sul; afinal, se não tinham raízes europeias, não havia razão para valorizá-los.

Lugones (2014), ao se referir à violência da colonização, apresenta-nos a visão que o colonizador carregava sobre as civilizações, a qual "justificaria" a forma como o domínio foi realizado os considerados não civilizados.

> Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (Lugones, 2014, p. 936).

Essa lógica de hierarquia e controle não se limitava à Europa: se a mulher burguesa já tinha seu corpo e sua função regulados, a mulher do sul, situada fora do espaço de civilização europeu, sofria uma dupla marginalização (racial e de gênero). Quão cruel evidencia-se esse processo: os povos do sul eram tidos como animais incontroláveis, e tudo que está fora controle deveria ser controlado. Esse controle foi fortemente exercido pelas mãos dos colonizadores. Agora, pensemos na mulher: se a mulher burguesa não era entendida como complemento do homem, e sim como responsável pela pureza da produção, como era vista a mulher do sul?

De acordo com Lugones (2014, p. 937-938), o colonialismo redefiniu humanidade e gênero, colocando mulheres e homens colonizados em posições de extrema desumanização:

> Fêmeas eram julgadas do ponto de vista da compreensão normativa como "mulheres", a inversão humana de homens. Desse ponto de vista, pessoas colonizadas tornaram-se machos e fêmeas. Machos tornaram-se não-humanos-por-não homens, e fêmeas colonizadas tornaram-se não-humanas por-não-mulheres. Consequentemente, fêmeas colonizadas nunca foram compreendidas como em falta por não serem como-homens, tendo sido convertidas em viragos...A "missão civilizatória" colonial era a máscara eufemística do acesso brutal aos corpos das pessoas através de uma exploração inimaginável, violação sexual, controle da reprodução e terror sistemático (por exemplo, alimentando cachorros com pessoas vivas e fazendo algibeiras e chapéus das vaginas de mulheres indígenas brutalmente assassinadas).

Consoante a reflexão da autora, o colonialismo desumanizou as pessoas colonizadas ao impor categorias rígidas de gênero. Mulheres eram tratadas como

“fêmeas”, subordinadas e fora da plena humanidade, enquanto homens também eram excluídos dos padrões europeus de humanidade. Essa lógica legitimava violência extrema, incluindo exploração sexual, controle sobre os corpos e terror sistemático, sob o pretexto da “missão civilizatória”.

A colonialidade de gênero, segundo Lugones (2008), é uma força que permanece em nós e molda nossa compreensão histórica das relações de opressão. Como ela aponta, “... Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral” (Lugones, 2008, p. 939). Por isso, é fundamental reconhecer a colonialidade de gênero a partir da “diferença colonial” e refletir sobre os impactos que essa estrutura produziu em nossas sociedades e vidas.

A educação no período colonial brasileiro esteve profundamente vinculada ao projeto de dominação política, religiosa e cultural imposto pela metrópole portuguesa. Longe de se constituir como um direito universal, a educação operou como instrumento de controle social, catequização e hierarquização dos sujeitos colonizados. Conforme aponta Azevedo (1976), o ensino colonial não visava à formação crítica ou emancipatória, mas à reprodução da ordem social, garantindo a submissão dos povos indígenas, dos africanos escravizados e das camadas populares às estruturas do poder colonial.

Os jesuítas, principais responsáveis pela organização do ensino formal no Brasil colonial, estruturaram a educação a partir do *Ratio Studiorum*, documento normativo da Companhia de Jesus que orientava conteúdos, métodos e finalidades do ensino. Esse modelo priorizava a formação religiosa, moral e disciplinar, tendo como público central os filhos dos colonizadores e das elites locais, enquanto indígenas e negros eram incluídos apenas na medida em que pudessem ser catequizados e moldados aos valores cristãos e europeus (Saviani, 2008). A educação colonial reforçava uma lógica de exclusão racial e social, negando a esses grupos o reconhecimento como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

No que se refere às mulheres, a educação colonial foi ainda mais restritiva. Como demonstram estudos de Priore (1993) e Filho (2000), às mulheres era reservado um ensino voltado à moral cristã, à domesticidade e à obediência, reforçando papéis de gênero associados ao cuidado, ao silêncio e à submissão. As mulheres negras e indígenas, por sua vez, foram praticamente excluídas dos espaços formais de escolarização, sendo vistas apenas como força de trabalho ou como objetos de tutela moral e religiosa, o que evidencia a articulação entre colonialidade, patriarcado e racismo.

Segundo Saviani (2008), esse modelo educativo, sob a tutela da Igreja Católica, instituiu uma tradição autoritária e excludente, que deixou marcas profundas na história da educação brasileira, cujos efeitos ainda se fazem sentir nas desigualdades contemporâneas de acesso, permanência e reconhecimento escolar.

Dessa forma, ao analisar a educação no período colonial, observamos como ela serviu a um projeto civilizatório que negou a plena humanidade dos povos colonizados, especialmente das mulheres racializadas. Revisitar esse período não significa apenas narrar o passado; possibilita compreender a opressão enquanto resultado de uma articulação complexa entre sistemas econômicos, raciais e de gênero, na qual cada sujeito envolvido na relação colonial passa a ser reconhecido como um ser histórico.

O sistema de ensino saiu gradativamente da orientação da Igreja e passou a ser responsabilidade do Estado. Este surge como pilar de uma nova concepção de Estado, agora sob a tutela do conceito republicano. A inovação representada pelo advento de uma noção de escola laica não ocorreu sem a manutenção da estrutura patriarcal. Por isso, a presença contínua das mulheres tanto nos cursos de formação de mão de obra para a escola quanto na ocupação de espaços no sistema ainda se dá em uma perspectiva de profissão maternal, tornando-se uma extensão dos trabalhos desenvolvidos dentro dos lares. Dessa forma, a profissão de professora passou a ser uma das poucas saídas para a participação da mulher no mercado de trabalho.

Exatamente por isso, ainda é tão comum nos sistemas de educação nos referirmos ao “professor” como categoria profissional, como se fosse um conjunto homogêneo, negando, de modo político, a grande proporção de professoras, que, como representantes do gênero feminino, muitas vezes não são sequer percebidas. Dessa forma, as histórias de vida das mulheres que estão na educação e a fazem são amordaçadas; tudo fica diluído em meio aos planejamentos, aulas excedentes e jornadas duplas ou triplas de trabalho, sem contar os fins de semana, nos quais, para garantir uma renda extra, muitas dessas mulheres acabam se dedicando a outras fontes de renda informal.

Ao considerar a realidade política e social do Brasil, observa-se que a emancipação da mulher em nossa sociedade é relativamente recente. A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi outorgado o direito à igualdade jurídica para a mulher. Pensemos: há apenas 37 anos temos igualdade jurídica!

Alves (2022) explica que, no Brasil, a educação era ministrada pelos jesuítas desde os primórdios, com foco no ensino masculino. Esse modelo perdurou até o final do século XVIII, quando foi sancionada a Lei Geral de Instrução Pública, em 15 de outubro

de 1827, que instituiu o ensino primário gratuito e público para ambos os sexos, de 7 a 14 anos de idade, em todas as províncias.

> Art. 1° Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.
> Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.
> Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6°, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.
> Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres (Lei Geral de Instrução Pública, 1827).

Os artigos da lei de 15 de outubro de 1827 evidenciam como a organização da instrução pública no Brasil foi atravessada por uma lógica de gênero desde sua origem. Embora o texto legal reconheça a necessidade de escolas para meninas, ele delimita de forma explícita os conteúdos a serem ensinados às mulheres, restringindo sua formação intelectual e direcionando-a às chamadas "prendas", ligadas à economia doméstica. Tal normatização revela que a educação feminina foi concebida como extensão do papel social atribuído às mulheres, vinculando ensino, moralidade e domesticidade, ao mesmo tempo em que instituiu uma diferenciação hierárquica dos saberes considerados apropriados para homens e mulheres.

A Lei Geral de Instrução Pública de 1827 representou um avanço importante, pois garantiu o direito à educação a todas as crianças, independentemente de gênero. No entanto, a lei não foi suficiente para assegurar a universalização do ensino primário no Brasil, já que, na época, apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à escola. Ainda assim, constituiu um marco importante na história da educação brasileira, por estabelecer os princípios básicos da educação pública e gratuita no Brasil.

Com a abertura das escolas normalistas no século XIX, as mulheres passaram a ocupar algum espaço fora dos afazeres domésticos. Segundo Villela (2000, p. 119):

> Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

Em pouco tempo, profissões antes dominadas por homens passaram a abrir espaço para mulheres em busca de trabalho digno e reconhecido. As políticas públicas

voltadas às populações minoritárias no Brasil e em todo o mundo são construídas para prevalecer os interesses do capital, o que nos coloca diante de um grande desafio:

> A sociedade política globais está constituída não por milhares, mas por milhões de pessoas que se agrupam em projeto para ressurgir, reemergir e re-existir. Isto já é não só resistir, porque resistir significa que as regras do jogo são controladas por alguém a quem resistimos. Os desafios do presente e do futuro consistem em poder imaginar e construir uma vez que nos liberamos da matriz colonial de poder e nos lançamos ao vazio criador da vida plena e harmônica (Mignolo, 2017. p. 31).

Hoje, a luta é pela mudança das estruturas sociais, por tirar da marginalidade essas mulheres que não aparecem nas narrativas históricas, mas que foram fundamentais para as transformações da sociedade. Apesar desses avanços sociais, a entrada da mulher no mercado de trabalho ainda enfrenta obstáculos e estigmas importantes. Alves (2022) nos leva a refletir que houve um avanço lento, contínuo e permanente da presença da mulher no mercado de trabalho. No entanto, essas relações trabalhistas impõem barreiras que são ignoradas pelo gênero dominante, o masculino, o qual acaba por estigmatizar o cargo de professora, conferindo-lhe grande desprestígio social.

São inúmeros os desafios enfrentados pelas mulheres professoras e, nesse sentido, retomamos Freitas (2022, p. 31):

> Ao se inserir em uma sociedade mantida em critérios patriarcais, clientelistas e conservadores, que, em todos os expedientes de poder e institucionais, valoriza a supremacia do homem branco, a maioria das Professoras se depara com uma enormidade de práticas e preconceitos machistas, contrários a si, aos seus modos de subjetivação e ao reconhecimento de sua profissão.

Vivemos em uma sociedade cujas leis não foram pensadas para a inserção da mulher no contexto social e, principalmente, no mundo do trabalho. Afinal, nossa sociedade tem suas bases no patriarcado, em que a mulher era responsável pelo cuidado dentro do lar. Dessa forma, essas leis, que servem a quem detém o poder, impactam diretamente a vida da mulher, em seu viver e sobreviver. A autora afirma ainda que os critérios patriarcais e conservadores estão presentes hoje em nossa sociedade, e a mulher professora resiste a essas barreiras, buscando sobreviver enquanto mulher, mãe e professora.

O processo de industrialização no Brasil fomentou a feminilização do magistério, pois surgiram mais oportunidades de trabalho para os homens, que, segundo o ideal machista, tinham a missão de prover a família e educar os filhos. Ao passo que,

para as mulheres, restou a profissão de cuidadora, estendida além do lar, com a missão de cuidar do processo educativo das crianças, diante de sua suposta fragilidade e da dúbia competência, propagadas pela sociedade patriarcal.

Mesmo diante das tantas lutas e dificuldades pelas quais passaram e ainda passam, as mulheres têm vencido algumas barreiras do patriarcado. Essas pequenas vitórias têm possibilitado que construam suas histórias na educação, e esse legado permite caminhar na direção de superar os estereótipos impregnados na sociedade.

3.1.1.1.1 Autoetnografia

A opção pela autoetnografia neste trabalho não se apresenta apenas como uma escolha metodológica, mas como um posicionamento epistemológico e político. Ao assumir a própria experiência e as narrativas de mulheres como fonte legítima de produção de conhecimento, a pesquisa rompe com modelos tradicionais de investigação que separam sujeito e objeto, pesquisadora e pesquisadas, vida e ciência. A autoetnografia permite compreender que o conhecimento não é produzido fora da experiência, mas no interior dela, atravessado por corpo, memória, afetos e relações sociais.

Diferentemente da História Oral, que se constitui como um campo metodológico voltado à coleta sistemática de relatos de sujeitos sobre determinados acontecimentos ou períodos históricos, a autoetnografia desloca o foco da narrativa como documento para a narrativa como experiência interpretada. Minayo (2001, 2024) e Chizzotti (2001) destacam que a História Oral se preocupa com a organização, registro e análise de narrativas como fontes históricas; já a autoetnografia valoriza não apenas o que foi vivido, mas como o vivido é sentido, narrado e ressignificado por quem escreve.

De modo semelhante, a pesquisa biográfica ou autobiográfica busca compreender trajetórias individuais a partir de relatos de vida, enfatizando percursos formativos e processos de construção identitária. No entanto, como observa Versiani (2005), a abordagem biográfica tende a manter certa distância analítica entre o pesquisador e o narrador. Na autoetnografia, essa separação se dissolve: quem narra é também quem analisa, interpreta e se expõe. Trata-se de uma escrita que assume a implicação do sujeito e reconhece que toda produção de conhecimento é situada.

Essa implicação ganha especial relevância quando articulada às perspectivas decoloniais. Mignolo (2008) e Quijano (2005) enfatizam que a colonialidade do saber instituiu hierarquias epistemológicas que deslegitimam conhecimentos produzidos a

partir da experiência, da oralidade e da vida cotidiana, especialmente quando esses saberes emergem de corpos racializados, femininos e subalternizados. A autoetnografia, ao valorizar a experiência vivida como fonte de conhecimento, tensiona essas hierarquias e afirma a legitimidade das epistemologias produzidas nas margens.

Quando trazemos a autoetnografia para o campo das discussões de gênero e patriarcado, sua potência se torna ainda mais evidente. Conforme Hooks (2013, 2019, 2020), as experiências das mulheres foram historicamente silenciadas ou interpretadas a partir de olhares externos, masculinos e coloniais. Escrever a própria experiência, nesse sentido, é um gesto de resistência e afirmação política. A autoetnografia permite que as mulheres narrem suas trajetórias a partir de seus próprios referenciais, evidenciando como o patriarcado organiza o trabalho, o cuidado, a maternidade, o adoecimento e as relações afetivas.

Nesse mesmo sentido, Saffioti (2015) contribui para compreender que, ao narrar experiências marcadas pela divisão sexual do trabalho, pela sobrecarga feminina e pelo silenciamento, a autoetnografia torna visível aquilo que frequentemente é naturalizado. A escrita de si, nesse contexto, não é um exercício individualista, mas uma forma de denunciar estruturas de opressão que se reproduzem no cotidiano. Narrar a própria trajetória e as experiências de outras mulheres é um movimento de conscientização, no qual a experiência pessoal se articula à compreensão crítica das estruturas sociais. Assim, a autoetnografia não se encerra na descrição, mas se projeta como prática reflexiva capaz de produzir conhecimento comprometido com a transformação social.

Damásio (2022) reforça essa dimensão metodológica e ética da escrita de si, salientando a potência da autoetnografia como escolha metodológica e política, que rompe com a ilusão de neutralidade científica. Evidência que escrever a partir de si não significa fechamento no individual, mas, ao contrário, constitui um movimento de implicação ética, no qual a experiência pessoal se torna via de acesso às estruturas sociais, históricas e afetivas que atravessam os sujeitos. A autoetnografia, nesse sentido, permite visibilizar marcas de gênero, raça, classe e território inscritas no corpo e na memória, afirmando a escrita como prática de conhecimento situada.

> Questionamos como, por exemplo, não é possível fazer ciência sem o próprio corpo! Sabemos que não é possível fazer ciência sem posição. Percebemos o mundo, mas também somos percebidos. A ciência é feita com inúmeros marcadores sociais das diferenças, assim como nossos textos, escolhas teóricas e metodológicas. A ciência tem classe, endereço, gênero, raça e sexualidade (Damasio, 2022, p. 6).

A partir dessa reflexão, Damásio reforça que a produção científica não pode ser dissociada do corpo que pesquisa e escreve, pois todo conhecimento é necessariamente situado. Essa compreensão desloca a ciência de um lugar abstrato para um campo encarnado, no qual quem pesquisa é também afetado e percebido pelas relações de poder que estruturam a sociedade.

Versiani (2005) contribui para aprofundar a dimensão narrativa da autoetnografia ao compreender a escrita de si como processo formativo. A autora nos diz que as narrativas autobiográficas não apenas registram uma trajetória, mas produzem novos sentidos sobre ela, possibilitando releituras do passado à luz do presente. Nesse movimento, o sujeito que narra também se transforma, pois a escrita atua como espaço de reflexão, reorganização da memória e construção de consciência. A autoetnografia, portanto, não se limita à descrição do vivido, mas opera como prática de formação e autoformação.

> Podemos dizer que no termo autoetnografia o prefixo *auto* é consensualmente associado por estes antropólogos a noção de multiplicidades de *self*. Multiplicidade compreendida não como complexidade e singularidade, sobreposição simultâneas e cumulativa de papeis, identificações e sentimentos de pertença decorrente dos contantes deslocamentos geográfico ad continua interação com outros *selves* e da atribuição recíproca de identidades de *selves* (Versiani, 2005, p. 212).

A autora auxilia a entender que a autoetnografia pode ser concebida como uma escrita que reconhece que uma pessoa não é formada por uma identidade única e fixa. O termo *auto* não se refere apenas a um "eu" individual, mas a um conjunto de modos de ser que se constroem ao longo da vida. Esses diferentes "eus" são formados pelas experiências vividas, pelos lugares por onde passamos, pelas relações que estabelecemos e pelos papéis que ocupamos em distintos contextos sociais. Assim, ao escrever sobre si, o sujeito autoetnográfico mobiliza memórias, sentimentos e pertencimentos que se sobrepõem e se transformam continuamente. A autoetnografia, nesse sentido, permite compreender como a história pessoal se entrelaça com processos coletivos, sociais e culturais, tornando a experiência individual uma chave para refletir sobre realidades mais amplas.

Ao articular essas contribuições, entendemos que a autoetnografia adotada neste trabalho reconhece que narrar é também um gesto cognitivo, emocional e político. O corpo que adoece, que trabalha, que sente e que crê é também o corpo que narra, escreve e analisa. Essa perspectiva tensiona modelos científicos que dissociam razão e emoção,

reafirmando que a produção de conhecimento passa, necessariamente, pela experiência sensível.

Arias (2010) nos leva a refletir sobre a condição da emoção nos trabalhos científicos. Para o autor, a extirpação das emoções foi uma ação necessária para a dominação das subjetividades dos povos colonizados. Esse discurso suscitou o entendimento de que só se faz ciência com a razão, enquanto sentimentos e emoções passam a ser vistos como parte da irracionalidade.

> Los sentimientos, las emociones, las sensibilidades, la ternura, no podrán ser parte del mundo académico, no serán consideradas como fuentes otras de cono cimiento. Sentir sólo podía darse en aquellos sujetos que se encontraban en esferas no racionales, como las mujeres, los locos, los poetas, los artistas y los niños; puesto que la razón tiene lugar, pues era y sigue siendo euro-gringo-céntrica; tiene color, pues la razón es blanca; y tiene género, pues es hegemonicamente masculina (Arias, 2010, p. 11).

Ao desqualificar sentimentos, emoções e afetos como fontes legítimas de conhecimento, a racionalidade moderna instituiu fronteiras que afastaram do campo científico muitos atores sociais. Essa crítica revela que a razão não é neutra nem universal, mas situada, e definiu quais experiências poderiam ser reconhecidas como conhecimento válido. Dessa forma, Arias nos convoca a repensar o fazer acadêmico, abrindo espaço para epistemologias que reconheçam o sentir, o corpo e a experiência como dimensões fundamentais da produção de saber, especialmente em pesquisas comprometidas com perspectivas decoloniais, feministas e críticas.

Desse modo, a autoetnografia se consolida como uma metodologia que integra narrativa, subjetividade e análise social. A escrita autoetnográfica constitui-se como um espaço de produção de conhecimento situado, comprometido com a compreensão crítica das experiências femininas e com a desnaturalização das estruturas que as atravessam.

A perspectiva desenvolvida por Réche (2003), ao compreender a narrativa como um gesto de sobrevivência, afirma que narrar não é apenas registrar uma trajetória, mas um modo de permanecer existindo frente às perdas, às fraturas e às interrupções impostas pela história. A escrita de si, nesse sentido, emerge como prática que resiste ao apagamento e à desintegração da experiência. As narrativas analisadas neste trabalho não se organizam como relatos lineares ou totalizantes, mas como fragmentos de memória, ruínas de experiências que, ao serem narradas, ganham sentido e continuidade. Tal como propõe Réche, a narrativa não busca restaurar uma totalidade perdida, mas afirmar a vida possível a partir do que restou.

O que se arquiva aqui são experiências encarnadas, afetivas e situadas, que carregam marcas do patriarcado, da colonialidade e das desigualdades de gênero. Narrar, portanto, não é apenas contar o que aconteceu, mas produzir um arquivo vivo das experiências que insistem em não desaparecer. Narrar torna-se, assim, uma estratégia de sobrevivência simbólica e epistemológica, na qual a experiência feminina é reconhecida como fonte legítima de conhecimento.

Para definirmos os caminhos que a pesquisa deveria tomar, foi realizado, logo no início da escrita, um levantamento bibliométrico sobre as produções acerca da história de vida de mulheres professoras na região sudoeste de Mato grosso, usando a Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil). Conforme Silva, Santos e Seluchinesk (2024), esse levamento adotou três descritores: “dupla jornada de trabalho”, “mulheres professoras” e “profissão docente”. Dos 291 trabalhos inicialmente identificados como próximos do tema, apenas dois abordavam o descritor “dupla jornada de trabalho”, dois abordavam “mulheres professoras” e apenas um tratava de “profissão docente”. Nenhum dos trabalhos encontrados atendeu integralmente aos objetivos da pesquisa. Portanto, evidenciamos a relevância de buscarmos as histórias de vida de mulheres professoras no sudoeste de Mato Grosso.

4. TECENDO DE OUTRO MODO: ESCUTAS DE LUTAS, RESISTÊNCIAS, ENCANTOS E DESENCANTOS NA VIDA E DOCÊNCIA FEMININA

COM LICENÇA POÉTICA
Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas, o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
(dor não é amargura).
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida, é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.
(Prado, 1993, p. 11)

Nas tramas de Adélia Prado, abrimos caminho para a "costura" da colcha de retalhos, na qual as histórias de vida das mulheres professoras são os retalhos que aqui serão costurados e que formarão um desenho único e coletivo. *Com licença poética,* Prado (1993) nos oferece uma carta de alforria simbólica para o corpo, a palavra e o fazer feminino. O eu lírico recusa-se a reduzir a mulher àquilo que o patriarcado convencionou como o "destino natural" feminino, permitindo que ela se reinvente e se narre. No verso "Sou mulher, e escrevo", evidencia-se o gesto político que rompe com a invisibilização histórica do feminino no campo da arte, da escrita e, por extensão, da docência.

Essa autoafirmação dialoga diretamente com o que Hooks (2013) chama de falar como um ato de resistência, prática que desafia os discursos hegemônicos e reinscreve a mulher como sujeito epistêmico.

A forma como iniciamos esta seção não se trata apenas de estética, mas de política. A poesia funciona como escuta e grito: escuta das histórias e memórias das professoras e grito contra as forças que tentam reduzir suas experiências ao silêncio ou à normalização. Assim como a poetisa reivindica licença para ser e criar, aqui pedimos licença poética para escrever "de outros modos". Este trabalho também se propõe a tecer,

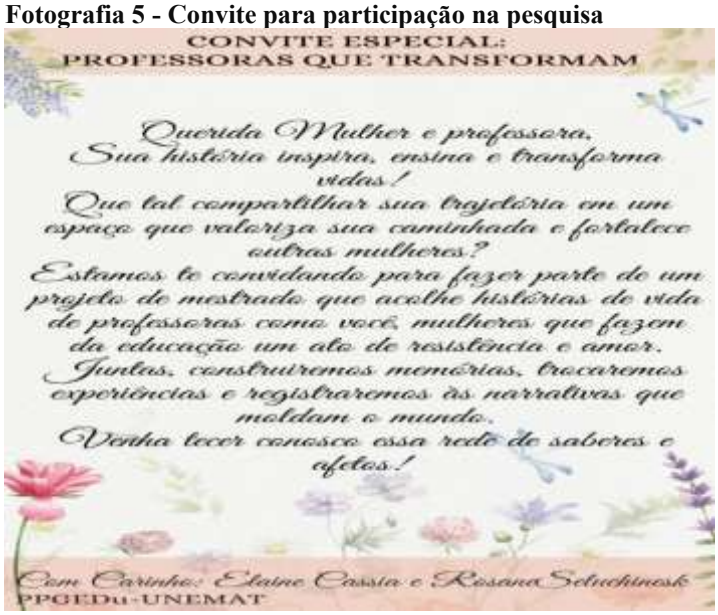
de outros modos, a valorização das lutas, resistências, encantos e desencantos que compõem o cotidiano das mulheres que são professoras.

Para desenvolver esse tralho, contamos a força de quatro mulheres professoras, atuantes na rede estadual, municipal e no ensino superior público. Todas são parte integrante de minha história de vida, pois também sou professora na rede estadual, há 17 anos. Assim, suas histórias de vida, em diferentes momentos, atravessam o meu viver, e fazem parte da minha constituição como mulher e professora.

Escolhê-las não foi tarefa fácil, considerando a riqueza de histórias que nos cercam. Para fins de delimitação do estudo, estabelecemos os seguintes critérios: serem professoras da rede pública de ensino de Mato Grosso, atuando em qualquer nível de ensino; possuírem dupla jornada de trabalho; residirem na região sudoeste do estado; e, preferencialmente, apresentarem experiência significativa no magistério, sem estarem em vias de aposentadoria.

Diante da perspectiva de um trabalho que envolve tantos afetos, foi construído um convite afetuoso, no qual apresentamos a pesquisa e as convidávamos as participantes a fazer parte do projeto. Encaminhamos o convite via mensagem por aplicativo *WhatsApp* a seis mulheres; dessas, quatro aceitaram prontamente. Após a aceitação, realizamos uma explicação mais detalhada do projeto, assim como a necessidade de agendamento para que os momentos de conversa fossem realizados de forma presencial, em locais e horários escolhidos por elas.

Fotografia 5 - Convite para participação na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Não estava preparada para as emoções que surgiram a cada conversa. Embora eu conheça essas mulheres, seus relatos me atravessaram e transformaram meu modo de existir. Hoje, existo com outros olhos a cada passo que dou e a cada sorriso que ofereço, carregando mais sororidade e reverberando em mim as vivências e histórias que cada uma carrega em seu caminhar.

A opção pelo uso de codinomes teve como objetivo garantir o anonimato das mulheres que contribuíram com esta pesquisa. Dessa forma, ao descrever o perfil das professoras, tratei o grupo como um todo, sem destacar as especificidades de cada uma. As quatro mulheres são professoras da educação pública, com idades entre 30 e 60 anos, atuantes nas redes municipais e estaduais e vinculadas, em sua maioria, por contratos temporários. Elas realizaram suas formações neste e em outros estados, em diferentes idades; assim, o ingresso na profissão também ocorreu em tempos diferentes. Embora essas informações estejam sintetizadas, os dados revelam dimensões profundas das desigualdades estruturais que atravessam o trabalho docente no Brasil. A predominância de vínculos precários, como os contratos temporários, evidencia a instabilidade laboral que marca a feminização do magistério, associada a baixos salários, pouca valorização social e condições de trabalho fragilizadas. Como demonstram Demartini e Antunes (2002), o magistério foi constituído como profissão feminina, vinculado a atributos morais e ao cuidado, o que contribuiu para sua desvalorização e precarização ao longo do tempo.

A diversidade etária das participantes indica diferentes gerações atravessadas por transformações nas políticas educacionais e nas condições de trabalho docente. A presença de uma professora efetiva no ensino superior e na pós-graduação contrasta com a predominância de vínculos temporários na educação básica, revelando uma hierarquização interna no campo educacional, na qual estabilidade e reconhecimento tendem a aumentar conforme se avança nos níveis de ensino. Essa desigualdade reflete o que Saffioti (2015) identifica como a divisão sexual do trabalho, em que atividades associadas ao cuidado, como a educação básica, permanecem menos valorizadas.

Do ponto de vista territorial, a atuação em municípios do interior de Mato Grosso evidencia a centralidade da escola pública como espaço de sustentação social e comunitária. Nesses contextos, à docência ultrapassa a dimensão pedagógica, assumindo funções de acolhimento, cuidado e mediação social. Collins (2019) destaca que mulheres que atuam em profissões de cuidado frequentemente sustentam redes comunitárias e

relações de suporte coletivo, ampliando o significado do trabalho para além da função formal.

Na perspectiva decolonial, a escolha de nomes simbólicos, como Iyá-Mi Oshorongá, Angra, Picê e Nimba, por exemplo, desloca a lógica burocrática de identificação e reafirma a dimensão identitária, cultural e espiritual das participantes. Esse gesto metodológico aproxima-se do que Walsh (2013) denomina práticas de pesquisa baseadas na escuta, no reconhecimento e na co-construção de saberes, rompendo com modelos extrativistas e despersonalizados.

Associar mulheres a divindades femininas constitui uma das expressões mais antigas da relação simbólica do feminino com o sagrado. Em algumas culturas, estabelecia-se uma metáfora entre o corpo e a experiência da mulher com a fertilidade, a abundância e a continuidade da vida, conferindo às figuras femininas uma dimensão que vai além do social, alcançando também o cósmico. Conforme nos lembra Lerner (2019, p. 42): "O poder feminino metafísico, em particular o poder de dar a vida, é venerado por homens e mulheres na forma de deusas poderosas mesmo bastante tempo depois de as mulheres serem subordinadas aos homens na maioria dos aspectos da vida".

Ao atribuir nomes de deusas das culturas da América do Sul, procuramos fortalecer as epistemologias dos povos do Sul global. Essa ação não é apenas uma metáfora poética, mas um caminho que se abre para retomar as experiências femininas ao seu lugar de origem no imaginário do sagrado, na centralidade do feminino, na construção de cosmologias e na resistência perante as formas de apagamento cultural.

As participantes não escolheram seus nomes no primeiro encontro, embora eu as tenha explicado essa metodologia; o nome veio depois. Em nosso último encontro, apresentei-lhes uma relação com nomes de deusas e solicitei que elas escolhessem aquele com o qual o significado do nome fizesse mais sentido a sua trajetória de vida. Essa ação, além de respeitar suas trajetórias, me permitiu perceber como elas se veem diante do sagrado.

Com cada uma delas, o ritmo foi diferente, sempre respeitando suas possibilidades, e com nenhuma foi apenas uma vez. Juntas, partilhamos almoços, cafés da tarde, corte de cabelo, suco de laranja, bolo de milho, bala de canela e sala de aula.

A autoetnografia me levou a compreender que preciso enxergar além de meus próprios olhos. No primeiro momento, ainda que nossos encontros não tivessem a formalidade de uma entrevista, havia resistência na fala; mesmo conhecendo a maioria delas, revelar o que é mais íntimo leva tempo, e eu lhes dei esse tempo. Não

internacionalizamos uma pesquisa que colhe informações e vai embora. Essas mulheres, ao relatar suas vivências, foram vistas: eu segurei suas mãos, sorrimos, partilhamos nosso caminhar, e em um único encontro esse vínculo não se constrói.

Quando iniciei as conversas com Iyá-Mi Oshorongá, isso se evidenciou fortemente: para obter mais, eu precisaria me doar mais, e foi com muito respeito que esse processo foi construído junto a cada uma delas.

Assim, cada nome escolhido tem um significado, sendo selecionado por afinidade e representação. Minha busca teórica por esses nomes foi de pouco sucesso, pois há pouca produção cientifica acerca das divindades que não são afrodescendentes. Dessa forma, o significado desses nomes foi obtido por meio de pesquisas em sites não acadêmicos, que me levaram às seguintes definições:

- **Iyá-Mi Oshorongá**: Refere-se às Mães Ancestrais e ao poderoso poder feminino na religião iorubá e no Candomblé, simbolizando a fertilidade e a maternidade. Elas são vistas como entidades que detêm tanto a força criadora quanto a destruidora, sendo associadas ao mistério, às feiticeiras, aos pássaros (como a coruja) e à noite. O culto a essas entidades é envolto em rituais e respeito, devido à sua grande energia espiritual, chamada *Axé*.
- **Angra**: Na mitologia tupi-guarani, pode se referir à deusa do fogo ou a um mensageiro divino.
- **Picê**: Deusa da poesia, da alvorada e da luz, na mitologia tupi-guarani. Ela é responsável por soprar cânticos e poesias nos ouvidos dos humanos, ensinando-os a criar versos. Originária da força feminina da floresta, Picê simboliza o renascimento da luz e o poder da criação artística.
- **Nimba**: Deusa da fertilidade e da abundância. A figura de Nimba também simboliza a Mãe-Terra e o poder criador feminino.

Para dialogar com mulheres nesse percurso de conversas, também me torno uma deusa, e nos relatos apareço como **Açutí**, que na mitologia Tupi- Guarani é responsável pela escrita e pela sabedoria. Segundo a lenda, ela escreve textos no céu, sendo que seis deles foram dados aos indígenas, revelando grandes segredos do mundo.

4.1 Iyá-Mi Oshorongá

A primeira deusa escolheu seu nome pela força da representação, e seus olhos, assim como o sorriso no canto dos lábios, se destacaram quando finalizei a explicação do

significado de Iyá-Mi Oshorongá. Ela tem 37 anos e é professora da rede municipal de educação, com vínculo em contrato temporário.

Conheci Iyá-Mi Oshorongá no ano de 2022. Na época, eu estava como coordenadora pedagógica, e ela era professora de História em uma unidade escolar que atende apenas o Ensino Médio. Nossas vidas se atravessaram em um momento em que ela revelou a fragilidade em que se encontrava, e sua história se tornou uma inspiração para este projeto.

Tudo parecia caminhar bem, até que, em um determinado dia, ela chegou à coordenação visivelmente abalada. Com a voz embargada, confidenciou não ter mais condições de seguir com as aulas, pois atravessava um período de profunda fragilidade: havia se separado do esposo, saído do sítio com os dois filhos, estava sem residência fixa e utilizava o automóvel de um amigo para levar os filhos à escola, localizada na zona rural de Mirassol D'Oeste. Os filhos já estavam sentindo o abalo emocional desse processo de separação, e a escola entrou em contato por estar preocupada com o estado de saúde do filho.

Ela foi em busca do filho, e eu fiquei ali, parada, estática, pensando na dor que aquela mulher acabara de me relatar. Seu relato me despertou muitos gatilhos, pois já estava naquela situação há um mês, e eu, enquanto sua coordenadora, só tomei conhecimento diante da intercorrência que a levou a ir buscar o filho. Naquele momento, ela se deixou desabar, mas o que não estaria carregando há dias, sem que ninguém soubesse?

A vivência que me foi confidenciada na sala da coordenação, longe de ser apenas pessoal, revela as múltiplas opressões que configuram a experiência das mulheres em termos de gênero, classe e território. Como nos leva a compreender a perspectiva da interseccionalidade, segundo Crenshaw (2002), essa vulnerabilidade das mulheres não pode ser lida como fragilidade isolada; ela faz parte de um sistema que historicamente desloca as mulheres. O ato de narrar a própria dor e expor suas fragilidades emerge como uma forma de resistência. Assim, entendemos a força de uma pesquisa autoetnográfica no registro das vivências das mulheres professoras.

Passamos a ter outros olhos em relação àquela mulher, pois, naquele momento, éramos uma equipe gestora composta por duas coordenadoras e uma diretora, e aquela situação também já havia sido a realidade de nós três em outro momento.

Foi com muita felicidade que recebi a devolutiva de aceitação para participar do nosso projeto, pois havia um grande desejo de partilhar essa travessia em que nossos

caminhos se cruzaram. Nesse movimento de escutar as histórias das mulheres que são professoras, fomos atravessadas mais uma vez.

A autoetnografia nos conduz a percorrer a memória e a experiência, como nos lembra Réche (2013, p.15): “Narra-se para lembrar e esquecer: com isso, é possível libertar o passado e, assim, deixá-lo sobreviver no presente. O fragmento do que já foi, ainda pulsante, deve ser falado, lembrado, interpretado. Mesmo que por meio da recriação e dos indizíveis”.

O relato da rotina de Iyá-Mi Oshorongá permite materializar a reflexão proposta pela autoetnografia, evidenciando as experiências concretas que percorremos por meio da memória e da narrativa. Nossos momentos de conversa não foram fáceis de agendar, pois atualmente Iyá-Mi Oshorongá possui dois vínculos na rede municipal de Mirassol D’Oeste. Atua no período matutino em uma escola da zona rural, localizada no Assentamento Margarida Alves, cerca de 17 km da zona urbana; no período vespertino, trabalha em outra unidade escolar na zona urbana; e, no período intermediário ao noturno, cumpre hora-atividade em uma terceira unidade, localizada no centro da cidade. É importante ressaltar que Iyá-Mi Oshorongá reside na zona rural, no Assentamento Margarida Alves, próxima à escola em que atua no período matutino. Assim, ao final do dia, ainda precisa percorrer os 17 km de volta para casa. É casada, tem dois filhos, 37 anos e é formada em História e Pedagogia.

O duplo vínculo e deslocamento cotidiano refletem o que Fuini e Paula (2023) identificam como expressão da divisão sexual do trabalho, em que as mulheres, além de ocuparem funções profissionais, seguem socialmente responsabilizadas pelas tarefas domésticas e de cuidado. Essa divisão impõe jornadas fragmentadas e extensas, que no caso de Iyá-Mi Oshorongá se materializam nos múltiplos turnos de docência somados às responsabilidades familiares, evidenciando a permanência de desigualdades estruturais de gênero.

Para entender a configuração da oferta de ensino no município de Mirassol D’Oeste, é importante destacar que o município estabeleceu uma Cooperação Técnica com a rede estadual de educação. Isso significa que a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com o município, dividiu a oferta de ensino na cidade: a rede municipal passou a ser responsável pelo atendimento da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, enquanto as escolas estaduais ficaram responsáveis pelo Ensino Fundamental anos finais e pelo Ensino Médio. Essa divisão fez com que todos os professores pedagogos que atuavam em sala de aula nas escolas estaduais tivessem que

fazer uma escolha: ir para as turmas das escolas municipais em regência ou permanecer em alguma função de apoio dentro das escolas estaduais, como auxiliar de coordenação ou professor nas Salas de Recursos.

Outra função criada foi a de Professor de Apoio Pedagógico Especializado, na qual o professor é destinado a auxiliar pedagogicamente até três estudantes da educação especial em sala de aulas de aula regulares. Atualmente, essas funções estão regulamentadas pela Portaria Nº 958/2025/GS/SEDUC/MT. Tal situação afetou diretamente a vida de muitas professoras em todo o estado de Mato Grosso, já que essa cooperação ocorreu em muitos municípios. Os pedagogos foram "arrancados" das salas de aula e, de um dia para o outro, receberam uma nova função, que até hoje é motivo de grande debate. Vale ressaltar que não há uma lei que regulamente essa mudança; existem apenas orientações e organizações por parte da Secretaria de Estado de Educação, e a função de professor regente de sala de aula deixou de existir em muitas escolas.

A cooperação realizada implica que esses professores, embora cedidos ao município, continuam sob responsabilidade financeira do Estado, que, além disso, forneceu contrapartida financeira para auxiliar o município a atender à nova demanda estudantil. Ao mesmo tempo, escolas estaduais foram extintas, e os prédios passaram a ser geridos pelas prefeituras. Atualmente, Mirassol D'Oeste possui três Centros de Educação Infantil, três escolas urbanas, uma escola rural e uma pré-escola na zona urbana.

O primeiro encontro com Iyá-Mi Oshorongá ocorreu no dia 23 de abril de 2025, às 17 horas. O local escolhido por ela foi a escola onde cumpre sua hora-atividade, pois não havia outro horário ou local em que pudéssemos conversar, já que sua agenda quase impossibilitava outros momentos. No mês de abril, os fins de tarde trouxeram uma brisa fresca que nos envolvia ao anoitecer.

Nesse primeiro encontro, apresentei o projeto detalhadamente, expliquei a metodologias escolhida para a pesquisa, assim como apresentei e li o termo de sigilo e confidencialidade, colhi sua assinatura, deixei claro que poderia desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si ou para outros.

Foi nesse momento que ela me detalhou sua rotina de trabalho, justificando as dificuldades para agendarmos nossa conversa. Relatei que, se fosse possível, gostaria de nos encontrar em outro ambiente, não importando o dia da semana, e me dispus a ir até sua casa na zona rural ou mesmo nos encontrarmos no sábado, já que ela relatou vir à cidade para levar os filhos à escolinha de futebol pela manhã.

Ela informou ainda a necessidade de fazermos uma pausa na conversa por volta das 18 horas, horário em que precisava buscar os filhos nas aulas de inglês ou nos treinos de futebol, nos momentos em que realizássemos nossos encontros. Assim, combinamos que os próximos encontros ocorreriam sempre que possível às 17 horas, na escola do centro da cidade.

Nossos encontros foram registrados por meio de gravações, previamente acordadas. Optei por gravar em um aplicativo no meu celular e busquei, nesses momentos, não interferir com informações externas. O celular, por ser algo natural em nosso cotidiano, permaneceu ali apenas com a função de registrar; nenhuma de nós o utilizou para qualquer outra finalidade. Ele ficou quase como as cadeiras que nos cercavam, como espectador de nossas vivências sendo revisitadas.

O segundo encontro ocorreu no dia 5 de maio, no horário estabelecido. Nesse dia, fui à escola e a encontrei em uma das salas, já realizando sua hora-atividade, oportunidade que compartilhava o local com outra professora, que, após certo tempo, nos deixou a sós.

Conversamos no fundo da sala, e o tema sugerido para o início da conversa foi a infância. Esse movimento inicial permitiu desvelar como essa mulher foi sendo constituída, evidenciando as marcas dos afetos, das aprendizagens e dos pertencimentos. Assim, temos a possibilidade de abrir caminho para compreender as estruturas maiores de atravessamento que moldaram suas vivências.

Iyá-Mi Oshorongá iniciou seu relato com um sorriso no rosto, falando do sítio dos avós, na cidade de Curvelândia-MT, local de extrema importância para sua formação. Nesse sítio, morava com outros tios, em um espaço pequeno que abrigava várias famílias. Quando chegou a notícia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), seu pai se juntou ao movimento e se tornou um dos líderes.

> Eu sou de Pontes Lacerda, mas só nasci lá, meus pais trabalhavam em uma fazenda de seringa. Eu nasci lá, depois nos mudamos para Plaquelândia. Cresci lá, até os oito anos de idade. Mas nós morávamos na casa do meu avô. É uma chácara pequena, bem pequenininha. Naquela época a família toda morava lá na verdade, morava minha outra tia, irmã da minha mãe que tinha um monte de filho. A gente estava do lado da família toda. Com oito anos de idade chegou notícia do movimento Sem Terra aí os militantes chegaram, para falar do movimento, mas na verdade meu pai foi um dos líderes que ajudou a buscar essas pessoas, para fazer o debate da luta pela terra aqui na região. Começou as primeiras reuniões para fundar o movimento Sem Terra aqui, elas aconteciam lá em casa, na chácara que a gente morava. Meu pai era um dos coordenadores, lá na comunidade. Tinha gente do Rio Branco, Quatro Marcos, da região toda tinham pessoas envolvidas, mas começou por lá, pela Plaquelândia! (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Podemos “costurar” sua narrativa com os ensinamentos de Freire (1996), que nos instrui que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. É nesse sentido que a análise da narrativa se ancora: ao fazermos os resgates das memórias e trajetórias, tornamos visível o modo como as vivências revelam determinações sociais mais profundas. Os fragmentos de vida, quando narrados e analisados, possibilitam também compreender um pouco da totalidade social que cerca essas mulheres. A narrativa da infância foi realizada como se fosse um sonho passando diante de seus olhos; em cada palavra, a alegria e suas vivências de criança se faziam concretas, como se pudéssemos assistir à cena de um filme se desenrolando diante de nós.

Temos, no relato, uma tessitura de memórias que, entrelaçadas, fazem emergir infância, laços familiares e luta social. Ter crescido em uma pequena chácara onde “toda a família morava junto” não é apenas uma recordação afetiva, mas a expressão de um modo de vida camponês organizado a partir da partilha, da convivência coletiva e do fortalecimento dos vínculos comunitários, que também, nesse caso, foi resultado das privações econômicas pelas quais a família passava. Bosi (1994) nos lembra que a memória não é apenas individual, mas se constitui no entrelaçamento das relações, no cotidiano e no espaço partilhado e vivido. Esses entrelaçamentos revelam conexões profundas e são indicadores das marcas sociais que operam conjuntamente na constituição das trajetórias de vida, por meio de gênero, raça e classe, conforme Crenshaw (2019).

Ao relatar a chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é possível perceber o momento em que a comunidade é atravessada pela politização da vida e pela inserção em uma luta histórica por direitos. A chácara do avô deixa de ser apenas um espaço de convivência familiar; torna-se território de mobilização e luta.

Observamos uma infância feminina moldada pelo convívio familiar e pelo entrelaçamento precoce com processos políticos que configuram sua identidade e seu lugar de fala enquanto mulher do campo. Ao contar sua trajetória de vida, Iyá-Mi Oshorongá não apenas rememora o passado, mas reinscreve-se como sujeito histórico e reconhece-se como parte de uma coletividade insurgente.

A família acompanhou o pai para o maior acampamento do movimento ocorrido na região de Mato Grosso, localizado na região de Cáceres, próximo ao Caramujo. Durante seis meses, permaneceram acampados ali. Ela relata ter muitas lembranças: com um sorriso no canto dos lábios, mas a voz embargada, fala da epidemia de piolhos, quando

todos tiveram que cortar os cabelos bem curtos, e das travessuras das crianças, que pisavam nos sapatos das pessoas arrogantes que chegavam ao acampamento.

Observemos, conforme Benjamin (1987), que a narrativa que surge da memória de uma família que migrou do campo para um acampamento do movimento MST é carregada de experiências históricas. Não se trata apenas um deslocamento territorial, mas também um repertório de conhecimento que se reinscrevem no novo espaço. O autor afirma que a narrativa transmite um saber que não é meramente informativo, mas que traz as marcas de vida e de luta, de uma herança coletiva.

A lembrança mais marcante que Iyá-Mi Oshorongá relata desse período refere-se à caminhada do movimento rumo a Cuiabá, conhecida como a Marcha dos 17 Dias.

> Enfim, fundamos o primeiro acampamento do movimento Sem Terra, eu tinha uns oito anos de idade, no Caramujo, na fazenda Santa Amélia, foi o maior acampamento que já existiu em nossa região e no estado, mil quinhentas e três famílias. E nós ficamos um tempo lá. Então nessa época a UNEMAT também já tinha o curso e apoiava, vários sindicatos apoiavam a luta pela terra. E fiamos acampado durante seis meses. Nesses seis meses fizemos várias coisas e muita luta, muita luta mesmo, nossa Senhora! Mais as mais marcantes que eu lembro, e eu era criança, foram os trancamentos de BR5, lembro do dia que aconteceu dia dezessete de abril, aconteceu o massacre em Dourados do Carajás. Meu Deus do céu! Nessa época a gente não entendia muito, eu não entendia, lembro que foi todo mundo para BR se mobilizar. A gente de Cáceres, Salomão com o pessoal da igreja. Aquele movimento porque tinha um massacre, mataram Sem Terras, marcado até hoje. É um dia de luta nacional pela reforma agrária, está na lei isso, lembro desse dia! Lembro de marchas, tenho até uma foto nossa chegando na ponte de Cáceres andando. Marchas para Cáceres para o INCRA. E a maior marcha que teve, foi para Cuiabá, fomos do Caramujo até Cuiabá a pé. Foram 17 dia andando, na hora do almoço tinha a equipe de cozinha que ia na frente, minha mãe era da cozinha, e ia andando depois parava para almoçar e depois a noite para dormir. (pausa devido a emoção) Falar da minha mãe que faleceu é muito difícil (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

O relato remete aos oito anos de idade, quando ela se encontrava no maior acampamento de sua região. Esse período não é apenas cronológico, mas profundamente formativo, moldando sua subjetividade na pedagogia da luta. Sua educação foi iniciada fora dos muros de uma escola dita convencional; sua formação iniciou no encontro com o mundo, na leitura crítica da realidade e no aprendizado ligado a prática, conforme Freire (1996). Para aquela criança de oito anos, o acampamento, as marchas e os trancamentos de estrada constituíram sua primeira escola.

A memória da mãe emerge como um eixo afetivo e político nessa narrativa. A mãe, ao cozinhar para as famílias, não preparava apenas alimentos; sua ação nutria os

[5] A sigla BR é o prefixo que identifica todas as rodovias federais, nesse caso a 070.

corpos em marcha e oferecia sustento à resistência coletiva. Como nos ensina Hooks (2020), o ato de cuidar, quando situado em contextos de opressão, transforma-se em gesto de luta e afirmação da vida. Ao rememorar a mãe, ela retoma a luta: a cozinha se apresenta como uma trincheira improvisada, e o amor materno converte-se em força comunitária. Por meio dessa mãe, percebemos a dimensão feminina da resistência, frequentemente invisibilizada. O preparo dos alimentos, longe de se reduzir a uma tarefa funcional, assume uma profunda dimensão simbólica, afetiva e política. Cozinhar, nesse contexto, torna-se um gesto que mantém a vida em movimento e fortalece tanto o corpo quanto o ânimo daqueles que seguem na luta.

A partir desse ponto, sua fala tornou-se abrupta, tentando se desprender das lembranças. Era visível sua emoção e o desconcerto ao ser interrompida pelo choro; quando as lágrimas escorriam pelo rosto, carregavam muito mais do que a garra pelo movimento e a luta pela terra, estavam encharcadas do amor que envolvia toda a família na busca por seus direitos. A perda de sua mãe durante a pandemia de Covid-19 é uma dor que se evidencia nos tremores contidos nas palavras, nas mãos que se entrelaçam buscando acalento, e nas cenas narradas, onde sua mãe aparece como figura central, e o amor se revela na dor pela sua ausência.

Diante dessa percepção, não insisti para que continuasse a falar sobre sua mãe; optei por deixar que seu relato conduzisse minha escuta, sem interferências. Esse gesto, ainda atravessado pela minha própria comoção, pois também conheço a dor da perda, constituiu uma escolha ética e técnica de pesquisa: o exercício da escuta sensível e do respeito ao silêncio, assegurando que a narrativa fosse conduzida por Iyá-Mi Oshorongá, e não por uma imposição externa.

E no transcorrer de nossa conversa, ela retoma a essência de nosso trabalho para falar da força das mulheres no movimento e a força de sua mãe se evidencia mais uma vez em sua fala, cheia de emoção.

> E como teve mulheres, nessa luta também, não só crianças, quando o movimento chegou, a gente fala movimento, mas o movimento são as pessoas. As primeiras lideranças era formada por três rapazes, chegaram aqui na região eu era criança é muito curiosa então minha mãe perguntou, se tinha mulheres na luta, e tem o jornal Sem Terra, e no início de ano tinha luta das mulheres, eles trouxeram jornais que mostrava a luta das mulheres, na capa do jornal tinha um monte de mulheres, eles mostraram para a mãe o jornal, como que as famílias participavam, que não é uma luta só de homens é uma luta da família. Daí a gente ter essa participação toda, a nossa base em casa foi a mãe, nossa senhora! Era ela que realmente estava no dia a dia, cuidando da gente, o pai estava na organização externa (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Temos aqui a dimensão essencial da luta pela terra: a centralidade das mulheres. Ao falar da curiosidade da mãe quanto à presença feminina no movimento, e ao ter como resposta materializada as mulheres na capa do jornal Sem Terra, percebemos um gesto de afirmação política, que reconhece que a luta não é apenas de homens, mas de famílias inteiras. O jornal é uma prova concreta de que a luta tem rosto feminino, mesmo quando a narrativa oficial insiste em invisibilizar esse protagonismo.

Trago, com autorização de Iyá-Mi Oshorongá, registros fotográficos que são parte das memórias partilhadas por ela junto ao movimento MST. Eles compõem justamente que ela nos relata sobre as marchas e o acampamento após a marcha dos 17 dias em Cuiabá-MT. Essas imagens nos tocam com mais força, pois nos levam a ver para além da escuta: conseguimos entrelaçar olhar da criança e o da mulher, situados em um local e tempo históricos.

Fotografia 6 - Registros das marcas



Fonte: Acervo pessoal de Iyá-Mi Oshorongá (s.d.).

A imagem registra o que a memória de Iyá-Mi Oshorongá conseguiu gravar com detalhes. Só tive acesso a essas fotos muito tempo depois de nossa conversa, e, ao observá-las, é como se retornássemos àquele momento: o sorriso daquela menina está estampado nos olhos da mulher. A foto nos transmite a força coletiva de um movimento que caminha com o corpo inteiro da vida. Crianças segurando cartazes, mulheres e homens ocupando a pista e avançando juntos revelam que a luta não se restringe aos adultos nem se separa do cotidiano, e que se aprende no próprio ato de caminhar. Para além disso, a imagem não registra apenas um deslocamento físico, mas um movimento

de afirmação de vidas que se recusam ao silêncio, transformando a estrada em espaço de educação, memória e insurgência.

Fotografia 7 - Acampamento em Cuiabá após a Marcha dos 17 dias



Fonte: Acervo pessoal de Iyá-Mi Oshorongá (s.d).

Aqui vemos as barracas onde o acampamento, que permaneceu ativo por cerca de 30 dias, as crianças que, após a epidemia de piolhos, tiveram que cortar os cabelos, e a resistência das mulheres, que não abandonam a luta enquanto alguns descansam e outros permanecem de pé resistindo. Assim, a imagem não registra apenas o "depois" da marcha, mas revela a continuidade da resistência: o acampamento como espaço pedagógico, político e afetivo, onde a luta pela terra se traduz em modos de viver juntos, partilhar recursos, educar as crianças e sustentar a esperança coletiva. Trata-se de uma cena que torna visível que a marcha não termina ao chegar ao destino; ela se prolonga na vida cotidiana do acampamento.

Voltemos ao relato de Iyá-Mi Oshorongá, que evidencia ainda a divisão dos papéis: o pai estava inserido "na organização externa" e a mãe, "no dia a dia", garantindo o cuidado, permanência e força para a luta cotidiana. Essa separação nos leva a perceber como a resistência é tecida em várias frentes e a importância do trabalho invisível das mães.

A curiosidade de criança de Iyá-Mi Oshorongá era diferente da das demais. Os irmãos sentiam ciúmes da relação criada com o pai e diziam que ela era a preferida. No entanto, ela relata ser diferente, pois os irmãos não se importavam com o que o pai trazia das viagens e das reuniões do movimento. Enquanto as crianças brincavam pelo terreiro, ela estava no meio dos adultos escutando o que diziam, vendo os jornais e folhetos e

"especulando[6]" junto ao pai sobre os acontecimentos que vivenciou (aquilo era diversão para ela).

A forja de sua identidade se deu na luta pela terra: ao chegar ao Ensino Médio, Iyá-Mi Oshorongá já integrava lideranças locais. Sua trajetória acadêmica reflete a articulação entre mobilização social e oportunidade educativa, pois cursou História na Universidade Federal da Paraíba por meio de uma bolsa ofertada pelo MST, destinada a jovens do movimento. Essa possibilidade surgiu diante da ausência de condições e oportunidades para ingressar em uma universidade pública próxima de sua região, evidenciando como sua formação se entrelaça com a experiência política e coletiva do movimento.

Sua voz embarga novamente, quando relata os caminhos de luta para cursar a educação superior, que se oportunizou longe de casa, com seus passos amparados por ajuda de amigos, pois a família não tinha condições financeiras de bancar seu deslocamento até a Paraíba. A bolsa de estudo só se efetivou a partir do momento em que foi aprovada no vestibular. Toda sua formação foi movimentada junto ao MST, com formação profissional e formação social.

A docência se inicia logo após a finalização da graduação. Durante nossa conversa, levantei a questão de como foi sair de uma vivência integral ao movimento e se tornar professora, e seu relato me levou a refletir sobre a palavra "prisão". Essa categoria aqui é analisada como metáfora de controle institucional do tempo e do corpo docente e feminino, pois passa a se manifestar a partir desse momento em diferentes contextos.

> Olha! Os primeiros meses foi assim, porque eu saí do Ensino Médio em 2005, até 2011 a minha vida foi extremamente livre eu estava 24 horas na estrada, minha mochila era preparada, estava 24 horas andando. (ela faz uma pequena pausa, como se buscasse as palavras para continuar) De repente eu me vi prisioneira, eu pensei em desistir de dar aula, porque era uma prisão que eu vivia, eu emagreci, fiquei pensando 50 kg me senti em uma prisão, porque não tem como sair, tem que cumprir horários, ter tudo certinho e tem reunião o primeiro ano foi assim, os primeiros meses foi muito, mais muito ruim, meu Deus do céu a diretora uma vez me chamou para conversar, ela estava percebendo que eu não estava gostando, mas eu não estava gostando de dar aula, eu não gostava dessa prisão. Ela falou um monte de coisa para mim, que agora as coisas eram diferentes, que eu tinha que me adequar, tinha que trocar de aula, não podia ficar faltando nas aulas, muito tenso esse primeiro momento até no meio do ano. Inclusive nas férias eu vazei para São Paul, para a reunião com o Encontro de Educadores, então passei as minhas férias em reunião na

[6] Analisar atenciosamente, estudar tendo em conta os detalhes. Significado atribuído segundo o Dicionário Online de Língua portuguesa. https://www.dicio.com.br/especular/

> Escola Nacional e voltei direto para a sala de aula e eu sentia essa prisão, no primeiro momento uma prisão (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Observamos, nesse relato, a tensão entre dois mundos: o da militância, marcado pela liberdade de circulação e engajamento coletivo, e o da docência formal, atravessada por horários rígidos, regras e exigências institucionais. Essa ruptura com a estrada, que leva ao movimento constante, e a estaticidade da sala de aula, onde há regras e horários para todas as ações, surge como uma 'prisão'. Isso pode ser compreendido à luz de Freire (1996), para quem a educação é uma prática social que deve dialogar com a experiência concreta dos sujeitos. Esse sentimento de confinamento não é apenas pessoal; ele reflete o choque entre lógicas de vidas distintas, trazendo à tona a disputa entre a autonomia docente e a rigidez dentro das instituições educacionais.

Podemos observar, a partir do relato, uma tensão entre a identidade formada pela luta e a profissão que surgiu através da formação docente. Iyá-Mi Oshorongá não rejeita a docência, mas a tensão se forma no modo como ela se estrutura institucionalmente, passando a cercear seu corpo, que agora faz parte do espaço da escola enquanto professora. Sua fala nos leva a refletir que, quando a docência é vivida apenas dentro das paredes da escola, parece amputar uma parte vital de sua história e subjetividade. Frente a essa nova realidade, há a necessidade de se reinventar, pois ela não abandona a militância e encontra formas de encarar esse desafio. Isso fica claro quando aproveita as férias para ir a São Paulo em um encontro de educadores ligados ao movimento. A estrada ainda pulsa viva dentro dela, agora “costurada” com os limites da sala de aula. Não podemos esquecer que a unidade escolar em que ela trabalha já a conhecia e sabia de sua luta no movimento. Essa unidade escolar surgiu dentro do Assentamento Roseli Nunes, com a força do movimento pelo direito de crianças e adultos ao acesso ao ensino básico. Atualmente, a unidade escolar tem como mantenedora a SEDUC-MT.

Iyá-Mi Oshorongá percorreu um caminho singular, ao sair de casa para a militância e a luta coletiva, e depois retornar a espaços delimitados, como a sala de aula e o lar, uma experiência intensamente sentida diante das responsabilidades de cuidado, historicamente atribuídas às mulheres. Essa vivência ilustra, como observa Lugones (2010), como a colonialidade do poder e do gênero organiza espacialidades, corpos e tarefas segundo padrões socialmente impostos, restringindo a autonomia feminina e reproduzindo hierarquias de cuidado e trabalho.

> No meio do ano eu me envolvi com uma pessoa do assentamento e engravidei, me casei e entrei em outra prisão que é família.(fala realizada entre pequeno sorrisos, buscando amparo no que estava dizendo por saber que a experiência de família era partilhada) Não é uma prisão assim, mas a família está ali e a escola também, até fui chamada para sair e ir pra Cuiabá morar no Centro de Formação, mas agora ficou mais pesada a responsabilidade, agora eu vou ter um filho, ficava pensando no filho à questão da renda preocupada. Tive meu filho em seguida já tive meu segundo filho, foi muita coisa e morando na casa do meu sogro, eu saí da escola e fui morar na casa do sogro, nesses 2 anos eu não sei como eu consegui, mas eu consegui, essa época era muito sofrida, meu Deus! Que lugar, longe de tudo, lá nos 300[7] no pé da serra longe, quanto alagava não tinha como sair de casa, meu Deus, que sofrimento, quando sofrimento eu passei! (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Essa fala nos mostra como as mulheres, especialmente em contextos rurais e assentados, vivenciam uma dupla trama de responsabilidades e limitações, onde aparece a escola que traz possibilidade de manutenção de sua de emancipação, mas também a força com que as amarras familiares e sociais podem se configurar como prisões ainda que de forma simbólicas. Ela traz à tona o sofrimento que essa dualidade impôs ao corpo dessa mulher. Quando relata que o casamento foi "outra prisão que é família", podemos retomar Federici (2017), que nos coloca que o espaço doméstico foi naturalizado como destino da mulher.

Não estamos e nem pretendemos negar o valor da família, mas reconhecer o quanto a colonialidade e o patriarcado estruturam esse espaço, onde a mulher necessita se dedicar de forma ininterrupta gerando sobrecarga e renúncia. A maternidade aparece em meio à preocupação com renda, exigindo de Iyá-Mi Oshorongá um esforço maior para buscar o sustento da família, um chamado à responsabilidade que pesa sobre os corpos femininos, sempre mais cobrados que os masculinos, conforme Lugones (2008).

Ao compartilhar suas memórias entre lágrimas e sorrisos, Iyá-Mi Oshorongá não nos remete apenas à dureza da caminhada; ela nos leva além, onde percebemos sabedoria e resistência, como forma de "costurar" sentidos para sobreviver. A militância não é apenas uma atuação política, mas, conforme seus relatos, um elemento central na construção de sua identidade. O engajamento, ainda que menor nas ações do movimento diante das mudanças no modo de vida, configura seu modo de ser e de existir.

Assim, ela relata os desafios da maternidade, docência e militância:

> O primeiro ano com aquela criança, aquele bebê foi um sofrimento que eu nunca imaginei passar, a gente nunca pensa que vai acontecer, mas vai e foi tenso. E de moto, quando eu tive meu primeiro filho eu andei 3 meses de moto com ele naquelas estradas, pensa, um dia ele recém-nascido eu vim para cidade

[7] Nome de uma das localidades mais distantes do núcleo central do Assentamento Roseli Nunes- Mirassol D´Oeste-MT.

> de moto com meu esposo e estava chovendo, trouxe ele para vacinar, enrolei ele em uma sacola mesmo para protege da chuva, aí eu parei falei para o meu marido, para aqui! E nessa época tinha a CANOPUS[8], meu marido era mais novo que eu, e eu tinha mais conhecimento da cidade, ele ficava mais no sítio. Falei, para aqui que eu vou comprar um carro, ele me disse você está doida, eu disse, vou fazer o consorcio de um carro pois, não vou ficar nessa vida mais não! Fiz o consorcio sem falar para ninguém, depois contei para mãe, e ela falou que eu estava doida, (risos). Eu disse que não iria conseguir juntar dinheiro para comprar um carro e iria ficar nessa vida de sempre dependendo de marido para me carregar, pois eu não saia mais sozinha, antes eu pegava a moto e tô indo ali fazer reunião do assentamento, agora preciso do marido para me levar ou deixar a criança (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Esse relato potente evoca a maternidade, onde o deslocamento e a dependência marcam profundamente o lugar da mulher, tanto no campo quanto na docência. A imagem de andar de moto com um bebê recém-nascido, envolto em uma sacola para não se molhar, é extremamente dolorosa e difícil de visualizar. É dor e coragem, e também o retrato de tantas outras mulheres que, à beira da estrada enlameada, carregam não só o filho nos braços, mas também a responsabilidade de sustentar a vida. Esse sofrimento, que como ela mesma diz, 'não se imagina viver até que se vive', revela o peso de uma maternidade naturalizada e romantizada como o destino das mulheres, mas que raramente vem à tona para ser reconhecida em sua dureza.

Percebemos a rebeldia que nasce em meio ao medo e à precariedade. O ato de parar e dizer 'vou comprar um carro', sem pedir licença ou aprovação do marido e da mãe, rompe com o modo de vida que a aprisionava. Na assinatura do consórcio, pulsa a desobediência, pois a ação não estava relacionada apenas a adquirir um bem material, mas a retomar sua autonomia.

Nessa “costura” de dores e insurgências, dialogamos com Freire (1992), que nos fala dos inéditos viáveis, que surgem quando a vida parece condenar à repetição das opressões, aparecendo pequenas brechas onde a liberdade, poderíamos dizer, retorna.

Frente a todas as dificuldades, o movimento continuou sendo parte de sua caminhada. Mesmo com novos desafios a superar para se manter engajada, ela seguiu firme.

> Engravidei após 9 meses do meu primeiro filho, nessa época também eu tinha comprado um lote na Curvelândia, no dia que eu fiquei sabendo que eu estava gravida eu cheguei em casa assim. Meu Deus do céu, outra criança que situação, sentei na rede na casa da minha mãe, e recebi a ligação que eu tinha

[8] Conjunto de empresas que atua no segmento automotivo no Brasil, incluindo consórcios e concessionárias de grandes marcas de veículos.

> sido sorteada na pedra[9] do carro, meu marido não queria, porque eu já tinha comprado o lote e estava passando um sufoco, porque eu não queria morar mais na casa do meu sogro, nessa época meu cunhado tinha falecido e minha sogra estava muito doente no hospital e faleceu logo em seguida, eu queria construir uma casinha para mim, só que nessa época eu estava na escola e ao mesmo tempo eu não deixei movimento, eu fazia parte da coordenação do mesmo jeito, mas agora fazia parte do setor de educação no movimento estadual, nessa época saiu o assentamento Silvio Rodrigues, mesmo eu sendo professora eu tinha um cadastro no assentamento, então eu sempre estava me deslocando para lá, nos fins de semana, as vezes eu dava aula à tarde, às vezes eu vinha de manhã eu voltava para saber o que estava acontecendo. Eu estava em Cuiabá em reuniões, eu colocava substituto que dava aula quando precisava sair, por isso a diretora me questionou (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Quando ela fala sobre esse deslocamento entre os assentamentos Silvo Rodrigues e Margarida Alves, parece algo simples e rápido, mas é importante contextualizar que entre eles há uma distância de aproximadamente 85 km. Esse ir e vir é cansativo e cheio de desafios, realizado entre trechos de asfalto e estrada de terra.

Ao não renunciar ao movimento, com um bebê pequeno e grávida, ainda que tenha recebido chamadas de atenção pela direção da escola devido às constantes saídas, Iyá-Mi Oshorongá evidencia práticas de saber e de luta que não cabem nos registros oficiais, mas que se configuram como insurgências que, para Santos (2010), são entendidas como práticas sociais e epistemológicas que emergem das margens, afirmando saberes e modos de vida historicamente deslegitimados pela modernidade colonial. Seu vínculo e atuação na sala de aula, na coordenação do movimento e no assentamento, simultaneamente, revelam os muitos papéis que a história oficial insiste em invisibilizar, mas que constituem os fios da docência feminina enquanto prática de resistência.

A figura do esposo, diante de tantas funções que ela já exercia, aparece em seu relato, e é possível identificar a tensão pela qual ela passava devido às diversas tarefas nas quais estava envolvida. Quando relata as dificuldades de aceitação que ele tinha em relação ao seu envolvimento no movimento e os desfechos de seu casamento, percebe-se um conflito interno que permeia sua vivência. Quando fala sobre o ex-marido, o tom de sua voz abaixa, o olhar se desvia e os relatos tornam-se mais curtos, ganhando uma forma de tópicos rápidos que nos conduzem a outras abordagens. Não busco forçar a continuidade; sua narrativa nos leva a novas “costuras”.

> Ele cortava cana, não era assim tão de boa de aceitar, ele não se opunha, mas também falava as vezes. (pausa) Não gostava, (pausa) e ainda nesse medo,

[9] Ser contemplado em um consórcio significa ser selecionado por meio de um sorteio mensal, onde a 'pedra-chave' é o número sorteado, o qual determina a cota vencedora. Isso permite que o consorciado utilize a carta de crédito para adquirir o bem desejado.

> depois quando eu estava com meu filho eu passei em um curso de especialização no PRONERA também em Cuiabá na UFMT, a gente ficava duas 2 semanas lá para cada etapa, foi assim por 2 anos, o PRONERA, pagava as passagens, hospedagem alimentação tudo e tinha bolsa, era curso de especialização Socioeconômico Político e de Desenvolvimento de Assentamentos de Reforma Agraria, voltado para a organização de assentamentos, fiz esse curso atuando ainda. Quando eu tive meu segundo filho a minha sogra já tinha falecido e eu não tinha construído a casa ainda, e tinha saído a terra aqui do Silvio Rodrigues e eu estava lá e cá, eu ficava a semana aqui no Madre Cristina e no final de semana a gente ia para o Sílvio Rodrigues, eu já tinha um sítio lá, em 2015 o dia que eu ganhei meu filho, foi o dia do sorteio da terra eu estava no hospital, saiu o sorteio da Terra foi onde eu peguei o sítio lá. Nessa época abriu as sala anexa da Madre Cristina, aqui no Margarida Alves de EJA e lá também abriu, mas ia ser mais difícil pois era época de pre-assentamento, de organização, não tinha energia, não tinha nada, eu já estava ficando mais na casa da minha mãe, por que minha sogra tinha falecido e eu pedi para ser removida e com a abertura da sala deu certo, me mudei para Margarida Alves ,voltei para casa fui morar com meus pais, nessa época fomos eu, meu marido e meus filhos. E nesse ano que eu fiquei ali a gente mobilizou para abrir uma sala lá no Silvio Rodrigues de EJA, depois eu fui para lá e fiquei lá uns 4 anos dando aula (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Freire (1996) nos lembra que toda prática educativa é também um ato de esperança e transformação. Iyá-Mi Oshorongá, ao enfrentar o luto, a precariedade e os deslocamentos, sempre apostou na educação como ferramenta de emancipação e transformação, tanto para si quanto para sua comunidade. O curso de especialização e a mobilização pela abertura de salas de EJA não são apenas conquistas individuais; suas ações formativas e o engajamento geraram benefícios para toda a comunidade.

Ao voltarmos nosso olhar para a trajetória de Iyá-Mi Oshorongá, percebemos que a tríade da maternidade, luta pela terra e docência são dimensões indissociáveis de sua vida. Sua trajetória não é de submissão, mas de resistência cotidiana.

O momento em que nossos caminhos se cruzaram foi um divisor de águas. Para além de olhar, pude enxergar. Passei a observar as mãos, as unhas, o sorriso, os cabelos, a fala apressada, sobrecarregada pela carga de trabalho ou pela emoção no fim do dia. Acolhendo essas mulheres, passei a me sentir acolhida de alguma forma.

Essa atenção aos detalhes cotidianos dialoga com a perspectiva autoetnográfica. Versiani (2005) nos diz que a autoetnografia possibilita ao pesquisador articular experiências pessoais e emoções à compreensão crítica de contextos sociais. A escrita se torna uma ferramenta de análise e reflexão sobre as vivências que vão sendo relatadas.

Nossas existências vibram para além dos planejamentos e das formações docentes. E por falar em unhas, as de Iyá-Mi Oshorongá estão sempre pintadas com um vermelho vivo, assim como suas vivências, que reverberam em sua fala, no caminhar e, para além da sala de aula, ao corrigir os filhos. Em dado momento, relatou que se espantou

e chegou a brigar com o filho mais velho, que, durante as constantes idas e vindas para casa, lhe relatou o desejo de cursar agronomia.

O desejo do filho revela um conflito profundo entre dois projetos de vida: o caminho acadêmico que ele deseja seguir e a tradição da agricultura camponesa e familiar, que fundamenta a identidade e a luta coletiva da família.

Esse espanto não é apenas uma reação pessoal, mostra a resistência simbólica, pela defesa da tradição e coletiva frente às pressões de lógicas externas.

> O momento foi como um choque, ele falou dentro do carro eu fiquei revoltada e eu acho que é falta de estar em espaços como os que eu estive, de abrir a mente. Agora eles estão estudando na cidade, é as ideias que entram na cabeça dele, são ideais de pessoas que são do contra e esses dias ele falou para mim que vai fazer Agro, eu falei, respirei assim eu falei P. H. você sabe o que é Agro? E fui falando e fui falando.... (Risos) Ele assustou, tá bom mãe, tá bom! Está faltando colocar esses guris para estar no movimento de estudar de ver a realidade. A gente vivia no acampamento e eles tiveram momentos com o movimento, não é viver! (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

Nesse ponto, abre-se espaço para refletirmos sobre o conflito geracional entre mãe e filhos, e os atravessamentos das experiências formativas em contextos distintos. A mãe, enraizada nas lutas do campo, nas vivências do acampamento e na resistência coletiva, teve sua formação social profundamente embasada na luta, enquanto percebe no filho não apenas um choque de ideias, mas de mundos. Consegue visualizar como a formação influencia nas ideias que vão se construindo na identidade dos filhos? A criança, que agora é estudante da cidade, passou a ser atravessada por discursos hegemônicos que circulam nesses espaços, como é o caso do ideário do agronegócio, que contrasta com as práticas da agricultura camponesa, o trabalho coletivo e a reforma agrária que moldaram a vida da mãe e da família.

Conforme Freire (1996), a educação nunca é neutra, ela contribui e influencia para a manutenção da ordem dominante, ou se coloca como prática de liberdade. A cidade e a escola urbana não apenas transmitem conhecimento, mas também veiculam valores e projetos de sociedade diferentes dos que são difundidos dentro das escolas do campo e dos assentamentos. O vínculo entre mãe e filho mostra que a luta pela terra vai além das questões políticas; ela também é afetiva e geracional, uma “costura” contínua entre passado, presente e futuro.

Mesmo diante de tantos desafios, Iyá-Mi Oshorongá não parou. Na busca por conhecimento, se aventurou pelo mestrado, tornando-se mestre em Educação pelo PPGEDu-UNEMAT. Foi orientanda do professor Laudemir Zart, figura que se destaca

em sua fala com muito respeito, carinho e gratidão. Embora tenha estudado apenas na UNEMAT na pós-graduação, sua ligação com os professores da instituição é muito forte, já que vários deles sempre estiveram presentes nos projetos que ela colaborou e organizou nos assentamentos. E o professor Laudemir foi um deles. Movida pelo incentivo de outros professores que trabalhavam com ela na escola do campo, Iyá-Mi Oshorongá se encheu de coragem para mais essa aventura na busca por formação.

A ansiedade de passar pelo processo de seleção demonstra muito mais que a coragem de seguir lutando por um ideal. A madrugada em que perdeu o sono antes de prova evidência as raízes freirianas que fervilham em seu interior. Ao escrever a redação para se acalmar durante a noite, ela buscou em Freire amparo. E na hora da prova, a temática escolhida pelo programa para que pudesse ser realizada a dissertação do texto foi justamente Paulo Freire.

> Quando decidi fazer a prova do mestrado, foi incentivada pelas professoras também da escola que trabalhava, lá da Madre Cristina, que também já tinham feito e elas eram orientandas do professor Laudemir. Mas eu conheço o Laudemir há muitos anos, desde a minha juventude quando eu fazia faculdade, já tinha contato com ele, pois sempre estava nas lutas do movimento social. E elas ficaram no meu pé, para que fizesse o curso de mestrado. Meu Deus do céu! Aquela correria para escrever o projeto, pensando no professor Laudemir que era a pessoa mais próxima que da gente, por afinidade política, afinidade de conhecimento também e na mesma linha de pensamento. Eu escrevi o projeto sobre Educação de Jovens e Adultos era o que eu trabalhava na época. Então pensei esse meu trabalho, partindo da experiência de vida, inclusive a gente partiu disso, né? Escrever a partir da nossa realidade. Meu projeto foi aprovado, graças a Deus. Nessa época a gente estava desenvolvendo outros projetos também em parceria com UNEMAT o curso de Realidade Brasileira, CRB que chamava. O Laudemir era o coordenador pela escola e eu fazia parte da coordenação também. Passei na primeira fase do seletivo do mestrado e veio a redação, Meu Deus do céu, eu morria de medo, não tinha nada assim, estuda isso, faz isso. Era um tema livre e aí naquela noite da redação, eu lembro que não dormi, como eu perdi o sono, eu falei assim, vou escrever uma redação sobre Paulo Freire, vou fazer umas pesquisas umas palavras-chaves e escrevi essa redação à noite dormindo e acordada, naquela ansiedade. Quando escrevi, digitei essa redação, li, falei está feita. Quando chegou na hora da prova, parece que Deus tinha me iluminado, tudo que eu tinha escrito na redação. Eu só fui lá e fiz, eu li o texto da redação eu não acreditava que era tudo que eu tinha escrito durante a noite, foi bem tranquilo. Consegui passar na prova também. O Laudemir é essa pessoa, muito humana, então, é essa conexão que eu tive com o Laudemir desde antes do mestrado, a gente vinha desses movimentos de luta, da educação do campo, trabalho solidário, economia solidária, pedagogia do trabalho. Então já tinha esse caminhar junto com ele (Iyá-Mi Oshorongá, 37, 2025).

A trajetória narrada revela como o caminho acadêmico não surge isoladamente, mas se entrelaça com experiências de vida, trabalho e militância. A decisão de fazer o mestrado não aparece apenas como um projeto individual, mas como um movimento

coletivo, sustentado por uma rede de apoio nutrida por diversas forças. Sua fala nos leva a refletir sobre como o conhecimento acadêmico pode se abrir a partir da realidade vivida, com suas dores, conquistas e esperanças.

Em nosso último encontro, ela estava mais leve, havia um sorriso em seu rosto que evidenciava confiança. Relatou, em dado momento, que em seu cotidiano dentro das salas de aula não deixa transparecer, tampouco fala sobre a liderança junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, principalmente diante do atual contexto político em que vivemos. Entre a constante tensão dos apoiadores de direita e esquerda, teme represálias tanto por parte das famílias como dos estudantes, principalmente quando sua atuação estava exclusivamente no Ensino Médio de escolas da zona urbana, onde há um estigma preconceituoso e pejorativo quanto aos membros do MST. Assim, poucas pessoas conhecem o que seu relato de vida me ofertou. Essa mulher é força, coragem, ressignifica o seu existir e fomenta o de tantas outras pessoas.

A educação popular, como nos apresenta Brandão (2006), nasce da vida compartilhada e do reconhecimento de que o saber não está restrito à escola, mas se produz nos caminhos coletivos, nas lutas e nas experiências cotidianas. Nos relatos de Iyá-Mi Oshorongá, essa compreensão ganha forma quando ela narra a marcha de dezessete dias, o preparo dos alimentos ao longo do percurso e a convivência solidária entre as famílias. Ali, aprender não era um ato formal, mas uma experiência vivida: caminhava-se juntos, partilhava-se o alimento, cuidava-se dos mais cansados e fortalecia-se a esperança comum. A educação popular se dá quando o povo aprende com a própria prática de viver e lutar, transformando a experiência coletiva em fonte de conhecimento e consciência.

O ato de cozinhar, caminhar e resistir transforma-se em prática educativa, pois fortalece vínculos, produz pertencimento e alimenta a compreensão de que ninguém luta sozinho. A educação popular, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas floresce nos gestos cotidianos. Nos passos da marcha e no alimento partilhado, a aprendizagem acontece como uma experiência sensível e política, onde o saber nasce do encontro e a esperança se constrói no caminhar coletivo.

Por fim, reafirmamos que a narrativa de vida Iyá-Mi Oshorongá não é apenas memória individual, mas também herança coletiva, que carrega resistências, afetos e o compromisso de “tecer de outro modo” a educação, história e luta pela terra.

4.1.1 Angra

Essa mulher negra caminha envolta por suas origens, que não pesam, mas sustentam. São elas que lhe dão chão, força e direção em cada passo dado. Nossos caminhos se cruzaram logo que cheguei em Mirassol D´Oeste, no ano de 2012. Ela fez parte do crescimento dos meus filhos, que rodeavam sua mesa dentro da biblioteca da escola, fez e faz "minha cabeça", alisou, descoloriu, pintou, cortou e incentivou as minhas raízes afrodescendentes. Na escuta, dividimos nossas angústias, dores, amores e alegrias. Ela, para além de companheira de trabalho, é minha cabeleireira. Professora de Ciências Biológicas, mãe de dois filhos adultos (o mais novo está no seminário em formação sacerdotal para se tornar padre, e o mais velho é educador físico), ela tem 45 anos, cursa uma segunda graduação em Química, é uma avó apaixonada e ministra da Eucaristia na comunidade católica em que reside, além de ser professora na rede estadual de educação com contrato temporário.

O movimento com ela surgiu de forma diferente: sentada em sua cadeira giratória e escutando o tilintar da tesoura, nos últimos anos, conversamos sobre tudo um pouco. Não há pudores ou restrições em nossa troca, movida pela conversa franca e clara; estar com ela é uma terapia, sua energia e alegria de viver são contagiosas. Ela comemorou comigo a aprovação no mestrado, curiosa queria saber como era esse processo, e eu aproveitei cada minuto para lhe transmitir de toda amorosidade que recebi ao ingressar no PPGEDu-2024.

Assim, ela viu meu projeto tomar forma, já que, uma vez a cada 50 dias, eu ocupo sua cadeira e a tesoura canta enquanto os fios caem ao chão. O convite para participar do projeto foi realizado em um desses momentos de corte de cabelo.

Nossos momentos de conversa ocorreram em seu salão, entre o lavatório e a cadeira de corte. O salão se localiza em sua residência, onde ela transformou a sala em espaço de atendimento. Todos os nossos encontros ocorreram a partir da agenda já habitual de horário para cortar meu cabelo, prática mantida há muitos anos. Com o convite para a pesquisa, esses encontros passaram a assumir uma dupla intencionalidade: além do cotidiano corte, tornaram-se espaços de partilha de experiências**,** nos quais memórias, afetos e histórias de vida foram sendo tecidas.

Fotografia 8 - Mãos de Angra



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2026.

Agendar o corte/encontro com ela é sempre um desafio, pois sua rotina é bastante exaustiva. Ela é professora interina em uma escola da rede estadual localizada na zona rural de Mirassol D'Oeste, cerca de 11 km da zona urbana. Essa unidade oferece Ensino em Tempo Integral, e nos dias em que leciona, permanece o dia todo na escola devido à dificuldade de locomoção. Dessa forma, quase não possui tempo livre, e nossos encontros ocorreram no início da manhã, ao fim do dia e nas tardes de domingo.

Em nosso primeiro encontro para corte, com a intencionalidade de pesquisa, apresentei o projeto de forma detalhada, expliquei a metodologia de um trabalho autoetnográfico e li o termo de confidencialidade, explicando a garantia do anonimato. Solicitei também sua autorização para realizar as gravações dos nossos encontros.

Nesse dia, quando cheguei, ela estava tomando café e quis me servir algo, mas a tranquilizei, pois já havia tomado café da manhã. A princípio, ela ficou deslocada, sem saber como deveria proceder. Informei que poderia cortar meu cabelo como sempre fez, e que nossa conversa giraria em torno desses momentos. Ela relaxou, ficou mais confiante e começou a realizar o que suas mãos hábeis fazem tão bem.

Quando lhe apresentei as possibilidades de nomes de deusas, ela se identificou com Angra, justificando que seu signo tem uma ligação muito forte com o fogo. Logo, o ritmo da conversa se torna igual ao das mãos: ela não tem medo de cortar, e eu não tenho medo que ela corte meu cabelo. Assim, ela inicia com a fala sobre as dores que passaram a fazer parte de sua vida desde dezembro 2024, após contrair Chicungunha. Relatou que

não conseguia ficar em pé por muito tempo devido à forte dor nas pernas, e descreveu as sequelas que a doença tem deixado em quase todos que a contraem. Informou que vários professores estavam sofrendo com a doença, bem como a demora para se recuperar e retomar a rotina. Ela mencionou que ficou quase um mês sem conseguir segurar a tesoura devido ao inchaço nos dedos, e falou sobre a dificuldade de voltar a se exercitar, afirmando que nós não podemos deixar de treinar.

> Uma dor do lado, não sei se é coluna ou o que é, nem na academia eu vou, uma dor aqui (aponta para a lateral da perna esquerda) eu vou fazer esse exame e levar a quinta-feira para eles olharem, se disserem que não tem nada, então que quero fazer uma ressonância Laine10 é uma dor constante, ela não para quando ataca entendeu, eu tenho que tomar remédio, então ela para, mas eu não vou ficar a base de remédio corticoide com a cara inchada. Agora na quinta-feira eu levo esses exames, graças a Deus e vou pedir para doutora, eu quero uma ressonância dos meus ossos, da minha perna, da coluna para baixo e a gente paga parcela no cartão, revira minha vida, mas eu vou fazer essa ressonância, para ver o que eu tenho na perna, eu quero malhar, não quero ficar com perna fina pelo amor de Deus! (Angra, 45 anos, 2025).

Angra apresenta um corpo atravessado pela dor, mas também pela resistência. Sua fala oscila entre a experiência física da enfermidade e os sentidos sociais que a dor carrega. Não é apenas a perna que "dói"; há na dor a interrupção dos fluxos da vida: trabalho, academia, cuidado e a autonomia sobre si. Foucault (1979) nos lembra que o corpo é lugar de inscrições de poderes e normatizações sociais. O corpo feminino é como um território de disputas, entre saúde e dor, medicalização e desejo de vitalidade, estética e luta pela sobrevivência.

A realização da ressonância, ainda que precise ser parcelada no cartão, evidencia que o corpo não é apenas físico e biológico; é também econômico e social, exigindo esforço maior para o pagamento, e sua força de trabalho terá que se intensificar diante do desafio de cuidar de si.

O relato intenso e repetitivo, evoca não apenas o sofrimento, mas demonstra como Angra age frente à dor. Ela não se posiciona como vítima resignada; ela deseja e busca soluções, recusa a constante medicalização, que acaba se torando excessiva, assim como não aceita diagnósticos superficiais que não tragam respostas à dor que a limita. Alzandua (2000) nos fala que os corpos que se recusam a se submeter passivamente às leituras hegemônicas afirmam-se como territórios de conhecimento, onde a experiência

[10] Forma carinhosa como familiares e amigos me chamam: costumo dizer que o amor tem fome, então eles "comem o E", e, nos lugares afetivos, eu sou Laine.

vivida produz sentidos que escapam às classificações dominante. Assim, o corpo é um espaço de fronteira, marcado por dores, memórias e resistências que não podem ser traduzidas por epistemologias neutras ou universais. Dessa forma, observamos que a vida cotidiana das mulheres é atravessada por tensões entre vulnerabilidade e potência, entre sofrimento e reinvenção.

Essas reinvenções se manifestam em diferentes campos e ecoam em novos desafios na busca por conhecimento, em seu fazer pedagógico e diante da saúde que se mostra cada dia mais fragilizada, mostrando a necessidade de um cuidado mais efetivo, para que nós, professoras, não cheguemos à velhice amarguradas.

Ela segue a fala orgulhosa dos desafios de continuar estudando:

> Eu estou fazendo outra faculdade de Química, eu faço pelo IF11 online e as provas lá em Lacerda, mesmo trabalhando com essa correria toda eu faço faculdade de novo e quero aprender, quero estudar, estou no 3º semestre e é 5 anos. Mas é foda tá Laine, o que que é aquilo? É pior que matemática, mas não é ruim, é um trem difícil mais é gostoso (risos) (Angra, 45 anos, 2025).

Temos, com esse relato, a vivência da educação como polos opostos: de um lado, as dificuldades; do outro, o prazer, cansaço e desejo de aprender. Mesmo ao reconhecer a dureza do percurso com a expressão "é foda, tá Laine", revela encantamento ao dizer que o curso é algo "difícil, mas é gostoso". Essa ambiguidade, para Freire (1996), mostra que o processo de estudar é sempre atravessado por desafios, mas torna-se formativo e libertador quando conectado ao desejo de aprender.

Ao finalizar o corte de cabelo, sentamo-nos cada uma nas poltronas do salão, dispostas para quem estivesse à espera por atendimento, e continuamos a conversa. Curiosa, a indaguei sobre sua origem, pois esse assunto sempre ficou fora de nossas conversas. É importante relatar que nossas conversas se dão no mais original caos da vida feminina: ela faz, fala, ri, troca de assunto, diverte-se nos percursos e, por vezes, choramos também.

> Nasci, cresci, me casei, aqui em Mirassol, tive 2 filhos, casei com 17 anos, espera você gostaria de saber se casar no papel ou a primeira vez que dei o xibiu12, (risos, muitos risos e informo que ela decide o que me falar), então foi

[11] Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Mato Grosso, cidade Pontes e Lacerda.

[12] Segundo o Dicionário Online de Língua portuguesa, a palavra Xibiu, tem alguns significados: no regionalismo de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso é o mesmo que diamante pequeno utilizado nos instrumentos de cortar vidro; com sentido pejorativo designação popular de vulva/vagina. Ver: https://www.dicio.com.br/xibiu/

> com 17, aí veio o A. (1ºfilho). É o que tem para hoje, gente pobre minha filha. Meu primeiro casamento foi horrível de paulada, briga, apanhar e bater também! Eu não só apanhava não, era meio bravinha também, os dois apanhavam, até canivetada eu dei nele, mordida, murro, tudo. Éramos muito ciumentos, ele mora aqui perto de casa, eu não converso com ele só o A.(1ºfilho), vivemos 9 anos nessa briga pau, pau, hoje eu olho para ele e dou risada a gente era criança, nós não tínhamos nem noção, mas graças a Deus ele está bem e eu também (Angra, 45 anos, 2025).

Escuto Angra, em suspenso; seu relato é extremamente forte, me mostra uma mulher que sofreu frente à violência doméstica e se reinventou em diversas frentes. Embora esse momento seja marcado por uma mistura de dor e riso, revela como a memória de um casamento pode ser atravessado pela violência, mas que ao longo dos anos ganhou novos contornou foi ressignificado. A narrativa, entre gargalhadas e lembranças de agressões mútuas, evidencia o que Benjamin (1987), chama de experiência narrada, onde os registros dos fatos ganham novos contorno, com a elaboração subjetiva de uma experiência que carrega marcas corporais e emocionais.

Em perspectiva de uma análise crítica feminista, que denuncia a naturalização da violência de gênero como destino das mulheres pobres, podemos observar que a narrativa não se limita a uma posição de vítima, onde sua forma de existir foi ressignificada; ela se reconhece como a gente: “até canivetada eu dei nele”, desloca-se a ocupação de um lugar apenas de passividade em relação à dominação, que geralmente é atribuído às mulheres em relatos de violência.

Lugones (2014) descreve, na colonialidade de gênero, que as nas relações sociais as mulheres pobres e racionalizadas são submetidas a condições de violência e precariedade; contudo, também desenvolvem formas de resistência e reinvenção. Ao dizer “hoje eu olho para ele e dou risada”, Angra revela um gesto de distanciamento crítico, um reposicionamento frente ao vivido que, embora não apague a violência sofrida, demonstra a capacidade de narrar a própria vida com autonomia e ironia.

Ao sair do casamento, Angra percebe a necessidade de voltar a estudar. Já com um filho e sem profissão, ela retoma os estudos, que foi a força motriz para uma jornada que não parou.

> Ai, eu achei que eu tinha que estudar, eu comecei a estudar eu estava mais velha, terminei com 39 anos, quando iniciei o Ensino Médio eu já estava com o M. (2º marido), com 26 anos eu terminei o Ensino Médio, desse dia para cá acabou, era hora de correr atras do juízo, eu terminei o Ensino Médio gravida 3 meses do R. (2º filho) (Angra, 45 anos, 2025).

Aqui vem à tona a reflexão de que a escola pode ser um espaço de possibilidades. Para além, revela a consciência de que a educação não é apenas uma fase formal, mas uma decisão de vida e resistência. Para Freire (1996), voltar à escola é um ato de libertação, um processo de tomada de consciência. A educação abrange um campo muito maior do que simplesmente aprender conteúdo, ela envolve a reconstrução de si como um sujeito capaz de interferir e ressignificar no seu modo de existir.

A partir desse ponto, nossa conversa fica um pouco mais emotiva. A respiração, em certos momentos, é profunda, evidenciando o quanto as vivências relatadas lhe causaram dor e sofrimento, mas que, conforme apresenta o relato, muita força para seguir.

É de conhecimento de todos os amigos e clientes que Angra passou por uma perda muito grande, quando sua casa foi consumida pelo fogo. Ao perguntar sobre o episódio, ainda com certo receio, acreditava que ela não gostaria de falar; contudo, mais uma vez, as palavras foram saindo, um misto de dor que foi sendo expressa através das palavras, e gratidão por compartilhar tudo que lhe foi permitido através da ajuda que veio da comunidade.

> Eu estava queimando teia de aranha, morava lá na rua do correio, eu enrolei um pano em um pedaço de pau e coloquei álcool, normal, já tinha feito isso várias vezes, isso ocorreu no dia 14 de maio13, feriado todo mundo dormindo, 8 horas da manhã, um pedaço de fogo caiu atras guarda-roupa tinha um colchão lá e o guarda-roupa era grande, ninguém conseguia puxar e foi alastrando, do guarda-roupa para a cama, foi indo para sala, sofá e eu só pegue a televisão, o micro-ondas, o botijão, máquina que estava lavando roupa do lado de fora e um raque. O resto pegou fogo instantaneamente, veio todo mundo ajudar, mas não demos conta o fogo deixa você atropelado, o R.(filho) tinha 7 anos, quanto mais água jogar mais acende o fogo por causa do oxigênio, e tinha gente jogando água até de copo, mas foi difícil, acabou-se tudo,(pausa para respirar) estralava tudo foi rápido, ai fomos daqui daí e conseguindo tudo de novo, devagarzinho, essa casa aqui quem me deu foi a igreja, eu tinha um dinheirinho. Minha casa queimou 8 horas da manhã, quando foi 8 horas da noite Laine, eu não tinha lugar de colocar as coisas que eu ganhei, era cheque, dinheiro. Essa janela aqui e aquela eu ganhei tudo, chegavam assim, eu te dou tanto de tijolo, eu te dou tanto de telha e nós fomos marcando tudo no caderno, compras até absorvente, escova de dentes e naquele dia começou o frio, ai a Garbos14 já me ligou me disse vem aqui buscar uns edredom o Oba-Oba15, falou que tinha uma pessoa que doou roupas, ai eu fui na segunda-feira lá, me disseram que a pessoa tinha doado umas camisa de frio e que era para eu escolher o que eu quisesse, até hoje eu tenho essas roupas, eu doei muita coisa também , por que eu ganhava em par, tudo de dois ou três e eu não precisava eu ficava sempre com um, tem coisa que eu tenho até hoje, coberta e tantas outras coisas. Um dia, tinha ido uma família lá em casa para conversa comigo, eu fiquei na minha sogra uns 18 dias, a pessoa falou, nossa Angra, como povo

[13] Na data de 14 de maio, comemora-se a emancipação político-administrativa do município de Mirassol D´Oeste.
[14] Loja de roupas, calçados, cama, mesa e banho.
[15] Loja de roupas, calçados, cama, mesa e banho.

> de Mirassol é bom! E o genro dela estava perto, aí ele falou, não sogra, não são as pessoas é a Angra, e isso ficou aqui ó (apontou para cabeça), se não fosse assim ela não tinha ganhado tudo que ganhou, mas eu fiquei tão feliz aquele dia com aquela conversa, eu falei, meu Deus então é assim as coisas? Obrigada Jesus, porque foi muita coisa eu só agradecia, agradecia... (Angra, 45 anos, 2025).

Muitas camadas são apresentadas nessa vivência. Para além de observar o trauma relatado em cada detalhe, o evento nos leva aos laços imateriais, à força que surge para além da perda física, onde a solidariedade rompe com a lógica individualista e colonial em que nossa sociedade está inserida.

A reconstrução da família não foi fruto do acúmulo privado, mas foi tecido pela relação na comunidade. Os registros detalhados no "caderno", para que não esquecessem quem os ajudou, são mais que evidências dos ganhos materiais; ali também se registraram os afetos, que se organizavam fora da racionalidade capitalista. Ao dialogarmos com Arias (2010), vemos a necessidade que o ser humano tem do outro; para o autor, as relações sociais são uma condição antropológica.

> El sentido de la existencia —que construye el pluri-multi verso de significados que hace posible nuestro caminhar por el mundo y la vida— sólo es posible por la presencia fundante en nuestras vidas de los otros. La vida es un acto supremo de alteridad, ya que nada somos sin los otros, puesto que el otro habita inexorablemente em nosotros, y nosotros habitamos inevitablemente en los otros. Pero ese habitar sólo es posible desde un universo simbólico de sentido que se asienta en el emocionar, cuyas huellas se inscriben en lo más profundo del corazón y el cuerpo, a tal punto que tejemos el vivir en cuer pos, como dijera Antonin Artaud (citado en Le Breton, 1998), que están habitados por el mundo (Arias, 2010, p. 12).

Ao afirmar que o sentido da vida não se constrói de modo individual, mas nasce da presença constitutiva do outro, Arias enfatiza que somos sempre produzidos na relação. O autor afirma que o outro não é exterior a nós: ele nos habita, assim como habitamos o outro, em um movimento contínuo de interdependência. Essa relação foi deslegitimada pela racionalidade eurocêntrica, tornando-nos seres únicos, dissociados, que vivem independentes socialmente. Arias destaca que as marcas da vida se inscrevem no corpo e no coração, fazendo do corpo um espaço sensível, onde o mundo deixa suas impressões.

Angra nos traz, em sua fala, como era e é sua relação com a comunidade, a profissão de cabeleireira e seu modo de vida. Em sua visão, isso foi fundamental para muitas das doações que chegaram até ela, assim como conta como se tornou cabeleireira.

> Eu trabalhei 23 anos como doméstica, vai vendo, o último trabalho eu peguei o dinheiro e paguei um curso em Quatro Marcos, o último trabalho de doméstica, fiquei 6 meses fazendo esse curso, foi excelente para mim, destaquei em todos os cortes todas as coisas, graças a Deus, desse dia para cá acabou, aí eu entrei no salão da Lucia e na Brilhos, comecei a trabalhar, aí o C&L16 me chamava para fazer um serviço voluntário social, nas ações sociais, eu fui os 3 anos sem parar, o último ano eu falei, não quero cobrar esse ano, eu quero doar também igual vocês doam, eles disseram não Angra nós vamos pagar, e eu falei não, não quero, então eu fui e trabalhei o dia inteiro, dia inteiro, a T.(cabeleireira), a D.(cabeleireira), e eu no final quando foram pagar eles falaram mais a D. e T. cobrou, mas eu falei que não quero! Na segunda-feira foram me levar o dinheiro, um bolo assim com elástico, eu falei para menina que trabalhava no salão e está lá até hoje, devolve o dinheiro era do trabalho social, estava na Lucia. Aí minha casa queimou, menina! Na terça-feira o C.(representante da C&L), chegou sério, com a mão fechada, falou com bom dia Angra, eu disse bom dia, eu estava sentada na área da minha sogra, e ele falou o que você perdeu aqui do salão, eu não tinha tanta coisa, porque eu trabalhava para os outros, não iria mentir para ele que eu tinha isso ou aquilo, eu falei que tinha só dois espelhos que eu estava guardando para o salão, tesoura, pente, secador, ele pegou o celular, falou com o outro rapaz vocês já chegou em Cuiabá? e me perguntou onde eu comprava as coisa em Cuiabá, disse que geralmente o pessoal compra na Solução Cosméticos, mas o que eu tinha comprei aleatoriamente, ele falou a Angra está precisando de secador, pente, tesoura, capa, máquina de corte. Cheguei um dia na minha sogra e tinha uma caixa com um laço, meu Deus, na hora que eu abri, tinha dois secadores, duas tesouras, duas capas, eu fiquei assim (sem reação) depois veio outra mala de couro tudo do C&L, com todas as roupas que eles tinham, parece que tiraram do guarda-roupa, dobrada e cheirosa e me mandaram, roupa boa e cara, eu fiquei só a agradecia. Até hoje eu falo Deus, muito obrigada, a gente é isso aqui o coração, por isso tudo que você faz, tem que fazer com amor, porque você vai ganhar em troca, se você planta espinho vai ganhar espinho, se eu pegasse aquele dinheiro aquele dia com olho grande, que eu não quis, insisti em doar e ele lembrou de mim (Angra, 45 anos, 2025).

Angra sempre esteve envolvida na comunidade e assim se tornou conhecida por seu trabalho e suas ações. Em suas palavras, a ação social que realizava, e a angústia que relatou ao não cobrar no ano da perda de sua casa, ao ter doado seu trabalho à comunidade, retornou para sua família em bondade. O relato evidencia a força de viver em comunidade, ajudando aqueles que precisam. Quando o fogo consumiu sua casa, as ações e memórias construídas na coletividade tiveram importância e se valorizaram perante os olhos da comunidade e dos amigos.

Uma narrativa carregada de emoção e gratidão, sua voz vai embargando ao relatar as ações, e ela termina a narrativa quase sussurrando, como uma oração de agradecimento. Não é apenas a evidência de sua religiosidade, é também um exercício de resistência. Diante de todo esse contexto, ela poderia ter enfatizado sua dor e a tragédia da perda, mas aqui o que ela potencializa são as relações e a solidariedade da vivência em comunidade. Lugones (2014) nos diz que essa ação, em um mundo colonizado, nos leva

[16] Empresa de contabilidade.

a entender que "…o potencial que as comunidades dos/as oprimidos/as têm, entre si, de constituir significados que recusam os significados e a organização social, estruturados pelo poder" (p. 940). A vida é "costurada" pela interdependência, nas tramas do cuidado e da reciprocidade.

A fé que move Angra encontra todos que entram em seu salão; na porta, ela deixa, sobre uma mesa, seus itens de devoção.

Fotografia 9 - Oratório de Angra



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2026.

A decisão, após 23 anos em trabalhos normatizados historicamente como subalternizados, como o de empregada doméstica, de utilizar seu último pagamento para investir em um novo caminho profissional, nos mostra a inquietude que sentia em seu modo de viver até aquele momento.

E ela continua narrando seu percurso de gratidão:

> É isso que me sustenta é o amor, a fé, Deus no trabalho da gente abençoando, sempre trabalho com Deus, não podemos colocar outra coisa na frente, hoje mesmo fiz um trabalho bonito no 4º ano, ao final agradeci, obrigada Jesus, é gratificante, eles falam agora entendi professora, já fiz meu papel hoje, entendeu Laine! Nosso papel é fazer com que eles entendam, aprendam, o professor é o mediador na vida deles, eu fico tão feliz que não tem explicação, é por isso que a gente fica presa lá (referência a escola), temos que fazer um bom trabalho ali é uma corrente (Angra, 45 anos, 2025).

Trazemos Freire (1996) para refletir sobre as afirmações de Angra, e elas nos remetem ao que ele nomeia como vocação ontológica do ser humano para o "ser mais". Ao afirmar que é o amor, a fé e Deus que a sustentam, ela explicita que os saberes não são apenas técnicos ou acadêmicos, mas também espirituais e afetivos. Há outros modos e formas de saberes que são valorizados em sua prática pedagógica.

Ao se posicionar como mediadora do saber, Angra expressa a concepção freiriana, em que o professor cria condições, junto aos estudantes, para o diálogos. Ao se mostrar realizada frente ao aprendizado dos discentes, evidencia as práticas que efetiva na promoção do aprendizado significativo, vemos quanta beleza há em sua prática pedagógica. Ainda que as questões estruturais e estáticas institucionais possam lhe trazer a percepção de estar presa, sua prática pedagógica possibilita a liberdade tanto aos alunos, com conhecimento, como da professora, que se alegra com a conquista de seus pequenos aprendizes, pois, como ela relata, são crianças do 4º ano.

A profissão docente lhe trouxe mais autonomia financeira. Assim como relatei anteriormente, quando a conheci, ela trabalhava na escola, mas como apoio administrativo educacional na biblioteca. Assim que teve oportunidade, passou a dar aulas, conciliando a docência com o salão, atendendo nas horas vagas, no fim da tarde, aos sábados e domingos.

> Quantos anos fiquei andando a pé com capacete na mão. Falava: Deus me dê minha moto, sai minha moto senhor, e Deus e me deu minha motinha. Agora nós temos um carro, o carro estamos pagando. Agora eu quero arrumar essa área aqui na frente de casa. É tudo devagar, mas sagrado, honrado. Nós não temos doença grave, temos alguma ansiedade, temos que ter fé (Angra, 45 anos, 2025).

Angra nos leva novamente a Freire (1996), para quem os desejos por melhora de vida e aquisição de bens são colocados em suas orações. Aqui, o "esperançar" que nos fomenta a praticar, se concretiza no movimento da vida cotidiana, ao caminhar na busca pelos objetivos.

Na "costura" de nossa conversa, voltamos à saúde, mas agora de modo mais íntimo, falamos de libido. Sobre esse tema, que sempre debatemos, justamente pelas mediações que fazemos uso devido à ansiedade, trocamos confidências sobre o quanto isso afeta a nossa condição feminina como mulheres e esposas. Angra, em outros momentos, já havia me relatado que a medicação para ansiedade estava sendo uma questão séria, pois afetava o desejo sexual pelo esposo, tornando-se um desafio em relação ao casamento.

> Se eu não tivesse M. (esposo), eu estava fodida. Ele age com tranquilidade, tenta me acalmar. Eu é que fico com dó dele, as vezes sinto uma vontade de transar com aquele homem, mas eu fico, meu Deus eu não consigo, (risos). Eu fico olhando ele na cama do meu lado, e eu quero dormir. Oh meu Deus o que é isso! Eu sempre peço nas orações para ter vontade e força para namorar com meu marido. Ele me fala: amor eu te espero o tanto que você precisar. Eu falo:

> amor você não fica triste comigo? Ele diz: como que vou ficar? Você não está bem, nós não vivemos só de sexo (Angra, 45 anos, 2025).

Assim como já havia relatado, temos uma fala muito aberta, e essa parte da conversa foi um pouco mais descontraída, pois as angústias relatadas são compartilhadas. Falamos de nossas experiências sexuais, ou da falta delas, como uma forma de reafirmar essa vida sexual que nos escapa diante da necessidade de uma medicação que nos auxilie a aguentar as pressões da vida moderna, da docência, duplas ou triplas jornadas de trabalho.

A fala do esposo de Angra mostra a cumplicidade, compreensão e afeto. É uma atitude que rompe com uma hierarquia patriarcal, na qual a mulher precisa estar à disposição sexual do homem. Nessa relação, podemos perceber uma prática decolonial, em que o cuidado e a autonomia se equilibram.

A relação que tenho com Angra, não acaba ao fim do corte ou ao final da pesquisa. A cada novo horário marcado, saio de lá mais leve, seja pelo cabelo que chega pesado após perder o corte e sai renovado, seja pelo dia cansativo que, ao darmos boas risadas, renova as energias. Angra, para mim, transmite a força da mudança; ela incentiva a busca por mudanças e nos encoraja, mulheres, a perseguir caminhos e sonhos que nos façam felizes, com os quais “tecemos de outros modos” a resistência e a ressignificação de nossas jornadas.

4.1.1.1 Picê

Minha relação Picê sempre foi de encontro às suas necessidades e às do filho. Ela passou a fazer parte da equipe de trabalho após um ano de muitas mudanças na rede estadual de educação, vinda de outro de outro município para assumir as aulas em contrato temporário.

Logo de início, ela já falou de sua fragilidade e grande dificuldade pois, em alguns momentos, necessitava realizar saídas emergenciais, já que o filho apresentava problemas de saúde, principalmente na perna, devido ao encurtamento do tendão, o que causava muitas dores, pois ele anda apenas na ponta dos pés.

Diante das crises, que acabam sendo constantes, precisa sair para socorrer o filho, já que vive sozinha, sem uma rede de apoio que possa auxiliá-la nos momentos em que ele passe mal, seja na escola ou em casa.

Muito discreta, a maior parte de sua fala sempre foi voltada a seu filho e às dificuldades com os problemas de saúde. Mais tarde com o diagnóstico de TEA, ela informou que a escola onde ele estudava a havia convocado para uma reunião, pois, devido às faltas do estudante, ele corria risco de reprovação. Ela relatava com tristeza na voz e no olhar que unidade escolar não estava considerando as especificidades do filho, mesmo com todos os laudados.

Quando a convidei para participar de nosso projeto, prontamente aceitou e se mostrou muito motivada. Deixei muito claro que, embora estivéssemos atualmente na mesma unidade escolar e eu esteja ocupando a função de coordenadora pedagógica, nossas conversas teriam o intuito de ocorrer fora desse ambiente, como duas mulheres conversando sobre suas vivências. Assim, marcamos, por meio de mensagens no WhatsApp, nosso primeiro encontro para o dia 28/06/2025, em sua residência, no fim da tarde de um sábado. Os bastidores do nosso encontro foram tomados por um tempo ameno de vento quente, que, ao findar do dia, foi aos poucos trazendo a brisa fresca do anoitecer. Marcamos um chá da tarde, e ela prometeu preparar um cappuccino.

Nesse dia, as obrigações de cuidar da casa e da família se fizeram presente o dia todo, e eu acabei me atrasando por meia hora. Comuniquei a situação, e ela agradeceu, pois também estava cuidando da casa e não havia conseguido finalizar tudo dentro de nossa agenda. Saí de casa pensando no que poderia levar para o nosso chá da tarde. Parei na padaria a caminho de sua casa e encontrei, providencialmente, um lindo bolo de milho com requeijão. Por não saber questões de restrição alimentares busquei algo mais natural possível.

No portão de sua casa, fui alegremente recebida por Bismaria, uma cadela de porte médio, cor preta com pelos brancos evidenciando a idade, muito dócil e carinhosa. Picê pediu desculpas pela espontaneidade da pet e me convidou para entrar. Nos dirigimos à cozinha acompanhadas por Bismaria, que quando não estava ao redor da mesa onde tomamos acento, permanecendo na porta, atenta a tudo que conversamos e esperançosa por um pedacinho de bolo.

Enquanto organizava o lanche, iniciei uma explicação mais detalhada do projeto, li o termo de consentimento livre e esclarecido e apresentei a metodologia utilizada na pesquisa.

Quando apresentei a lista de nomes de deusas e seus significados, ela escolheu Picê, por seu significado estar ligado à sabedoria e à arte. Picê é professora de Filosofia

na rede estadual de educação, em contrato temporário, tem 48 anos, é divorciada, tem um filho de 15 anos, autista e com TDA, e joga baralho cigano.

Enquanto ela preparava o cappuccino, tive a grata surpresa ao descobrir que bolo de milho é seu o preferido. Começamos nossa conversa muito animadas: eu com um cappuccino e uma fatia de bolo, e ela só com a fatia de bolo. Eu não estava preparada para o que viveria naquele dia com a história de vida partilhada por essa deusa, que, ao contar sua história, me enchia de emoção.

Nossa conversa foi sendo construída através dos alimentos partilhados, surgindo naturalmente as preferencias de nossos filhos, as restrições alimentares (já que ela tem intolerância a lactose) e as comidas que o filho não aceita devido ao TEA e TODA. Logo, a fala se concentra nos irmãos gêmeos adotivos:

> Meu irmão tem TDAH, mas meu irmão tem um certo problema, ele é gêmeo da minha irmã mas eles são adotivos, eu tenho dois irmãos adotivos de 17 anos diferença, e quando adotamos eles, eles estava muito abandonados, abandonados mais muito abandonados, quase morreram, nós pegamos com 7 meses eles pareciam ser recém-nascido nem a moleira tinha fechado ainda, foi lá no Lar da Criança e agora eles vão fazer 31 anos, eles sempre tiveram dificuldade, eles são mais baixos que a gente, tem eu e minha irmã a gente é bem parecida e tem os dois que não tem nada a ver, só que aí o pessoal olhava assim e achava a gente parecia com a minha mãe, a minha mãe é mais clara o meu pai era moreno, negro então os 2 pareciam com ele. Esse meu irmão ele não conseguiu formar, ele fez até o 9º ano, ele não consegue ele é extremamente trabalhador, trabalhador, os outros até exploram demais ele sabe, tem uma dificuldade absurda e como ele tem TDAH muito, muito forte, ele pergunta a mesma coisa o tempo inteiro, ele não entende ele não consegue focar, meu pai morreu lutando por ele e a minha irmã que agora formou em técnico de enfermagem, demorou mas ela conseguiu com muito custo, inclusive ela tá ajudando o meu padrasto que tá hospitalizado né, aí ela está ficando lá, ele está muito ruim mais ela está lá com ele, eu até falei já está treinando, mais ela conseguiu (Picê, 48 anos, 2025).

Picê nos traz muitas camadas em seu relato. Observamos o afeto, a responsabilidade no ato da adoção e as lutas cotidianas de uma família diante da deficiência e da precariedade social. Ao recordar os irmãos adotados, “muito abandonados, quase morreram”, ela nos mostra que a adoção foi mais que um gesto familiar: foi um ato de resistência à lógica da exclusão, um resgate da vida como valor inegociável.

O gesto e o cuidado se revelam como prática política, aquilo que Butler (2019) chama de reconhecimento da vida como digna de ser vivida. O irmão aparece como espelho das contradições sociais, as mesmas que vão se evidenciando no cotidiano com o filho, em que, de um lado, a escola que não o reconheceu impõe dificuldades, repetindo

perguntas que nunca encontram respostas; de outro, surge a potência do trabalhador incansável, que persiste apesar das limitações que o mundo insiste em apontar.

O relato traz o peso das comparações, de uma sociedade que insiste em marcar como “não normal”. Mas nos leva a algo maior, que incide sobre o cuidado e o amor como base que define e molda a família. Nesse sentido, os registros dessas memórias não são apenas denúncia, mas também celebração da vida que insiste em florescer nos interstícios da dor e da exclusão.

Na construção de nossa conversa, partilhada pelas dificuldades dos nossos filhos, resolvi contar a dor do dia em que percebi que meu filho mais novo precisava de ajuda. Compartilhei que era constante a espera por ele em sua sala de aula até 30 minutos após o fim das aulas, pois ele não conseguia finalizar as atividades que deveria ter copiado do quadro durante o período letivo; atrasava-se todos os dias, até que descobri as estrelinhas. A partilha dessa fala se tornou um elo entre nós, mães de filhos neurodivergentes, que ali se entenderam na construção de muitos retalhos que veríamos “costurar” em nossos encontros.

> A gente ficava na escola todo dia até 11 e meia, e um desses dias eu percebi e aquilo me doeu muito, acho que foi o dia que eu acordei e realmente e fui procurar ajuda, na sala dele, desde o desde o berçário havia 4 crianças PCD, um deles extremamente agressivo batia mordia os outros, todos os coleguinhas sabiam como se comportar para que ele não viesse a machucá-los, um dia eu entrei na sala. vi um quadro, dos méritos, todo mundo tinha uma estrelinha, sabe dói (com a voz embargada tento continuar), todo mundo tinha uma estrelinha naquele quadro eu olhei para aquilo ali falei. Gustavo que negócio é esse aqui das estrelinhas? ele virou falou assim. Isso é uma coisa besta com a professora faz! Eu perguntei, mas porque você não tem uma estrelinha ali, ele respondeu, eu nem ligo para isso aí não, isso aí é uma coisa da professora. Tentando entender o que ele sentia voltei a perguntar, mais como que ganha uma estrelinha, ele disse então que não sabia, recolheu suas coisas e apressou para irmos embora. Ele sabia, mas desconversou, me doeu, foi quando eu fui buscar ajuda e aí ele foi diagnosticado com TDAH um dos níveis mais altos (Açuti, 40 anos, 2025).

Esse relato evidencia que, mesmo em contato diário com uma diversidade de condições educacionais em diferentes estudantes, nós, mães, demoramos para perceber o que nossos filhos realmente necessitam. A dor de tê-lo cobrado de forma física e psicológica por não realizar as atividades, até então entendidas como birra, transformou-se em culpa e frustração ao longo dos anos. Minha ausência diária, diante da necessidade de trabalhar, não me permitiu enxergar as necessidades do meu filho. Ao cuidar de tantas outras crianças e adolescentes, eu o estava, sem querer, negligenciando. Não foi uma ação consciente, mas as estrelinhas de mérito causaram nele um trauma; ali aprendi que aquela

ação da professora, que buscava fomentar o sucesso dos estudantes, acabou ferindo emocionalmente meu filho, que era o único a não ser premiado (e o mais cobrado, já que apenas ele ficava até terminar de copiar todo o conteúdo, mesmo que eu perdesse o horário do almoço). Aquela professora não conseguiu identificar, em uma criança de 2ª série, qualidades que merecessem ser premiadas, assim como eu não conseguia perceber o movimento de dor do Gustavo.

Nossa "costura" continua, levando-nos às raízes de Picê:

> Sou cuiabana meu pai é cuiabano da família tradicional e a minha mãe é cacerense família da minha mãe é toda dali da rua Tiradentes em frente ao CEOM17 agora a escola militares, eu morava lá antes de vir para cá, ali era a casa dos meus avós maternos, a minha mãe morava naquela casa bem antiga ali, a casa mais antiga lá em frente ao Natalino, a casa meus avós era uma casa azul, nem sei está assim ainda, aquela casa antiga que vem tudo para frente, ela é tombada18, a primeira parte da casa é de adobe19. Assim de frente parece que ela é pequena, mas aí você vai entrando e vai indo, indo e tinha quintal de galinha e meu avô era marceneiro, a marcenaria agora todos os negócios do meu vô tá na casa do meu tio lá em Chapada, então era uma casa bem grande (Picê, 48 anos, 2025).

As raízes familiares, onde o pai cuiabano está ligado a famílias "tradicionais" e a mãe cacerense ancora sua identidade em uma rede genealógica, territorial e social, evidenciam que ser cuiabana ou cacerense não é apenas uma questão regional, mas de pertencimento cultural.

A casa dos avós, com as tão famosas construções cuiabanas, apresenta lembranças carregadas de detalhes. As pausas enquanto falava e o olhar ao longe tentavam externar mais que o espaço físico do lugar; ali, ela trazia as marcas que os avós deixaram em sua vida. Para além disso, a casa dos avós é carregada de detalhes sobre localização, características arquitetônicas e elementos do cotidiano. Esses elementos revelam uma memória urbana, mas também familiar, que conecta o espaço privado ao espaço público.

Temos um testemunho de pertencimento e memória: através da casa, da família e da cidade, Picê constrói uma identidade enraizada na tradição, que ao longo do tempo é atravessada pelas mudanças históricas e urbanas.

---

[17] Colégio Estadual Onze de Março localizado na cidade de Cáceres.
[18] Tombada pelo IFAN como patrimônio histórico.
[19] Uma casa de adobe é construída usando tijolos feitos de terra crua (barro), água e palha, secos ao sol, e é uma das técnicas mais antigas de bioconstrução, caracterizada por suas propriedades térmicas, acústicas, resistência ao fogo e baixo impacto ambiental.

> Cresci ali naquele ambiente, vendo meu avô e minha avó, ela era empregada doméstica, morreu analfabeta e infelizmente meu avô era muito ciumento, ela se casou com 21 anos, o encontro deles foi na casa da minha madrinha de consagração, meu avô se apaixonou e quis se casar com ela, então eles foram parar lá naquela casa antiga, antiguíssima (Picê, 48 anos, 2025).

É possível observar que a fala carrega uma nota dolorosa, evidenciada no relato sobre o trabalho que a avó realizava, a falta de estudos e o ciúme do avô (marcas das estruturas patriarcais que organizaram e ainda organizam relações familiares). Federici (2017) nos ajuda a pensar como as mulheres, historicamente, tiveram sua autonomia limitada pelo casamento, pela divisão sexual do trabalho e pela invisibilização de suas experiências. A avó aparece como trabalhadora, analfabeta, em uma relação em que o marido controlava sua vivência, revelando como os saberes e as potências femininas foram restringidos.

A fala de Picê não é apenas a lembrança amorosa de uma neta; ela desvela, no relato, o testemunho das estruturas sociais que marginalizam as mulheres pobres. Frente a uma sociedade patriarcal, a memória familiar se mostra um potente lugar de resistência.

Sua relação com o tio, o único homem da família materna, ganha força em diversas falas. Ele figura entre as pessoas mais importantes da comunicação no estado de Mato Grosso, e suas origens são relatadas com muito carinho e admiração. Embora ele venha de uma família matriarcal, onde o patriarcado exercia força, foram as mulheres que moldaram o existir.

> Com 14 anos, como ele falava muito bem, tinha voz, e ele fazia teatro, achavam ele muito bonito, e na época não precisava de tanto estudo, chamaram ele para ser radialista e meu tio começou como radialista ali na Rádio Difusora, ficava nas madrugadas, ficou um tempo depois resolveu ir para Cuiabá (Picê, 48 anos, 2025).

A narrativa é carregada de espontaneidade. Para Benjamin, a memória oral é portadora de experiência vivida, transmitida de pessoa a pessoa, criando um elo afetivo entre quem narra e quem escuta. Picê resgata não apenas a trajetória do tio, mas também o encanto da família ao ver alguém se destacar pela fala, presença e talento. Quando em sua fala ela se refere a ele, há o amparo de que o conheço, assim como grande parte da população do estado, como um profissional de comunicação; assim, seu relato é forte, afetivo, e externaliza carinho e admiração.

Eu, que a escutava, observava as pausas, sorrisos no canto dos lábios e, por vezes, o embargo na voz, e nem percebi o tempo passar. Não estava preparada para o que essa entrevista me traria ao longo de nossa conversa.

Seguimos, e ela contava com muito carinho e admiração suas raízes. Nesse percurso, me levou a ver e tocar em alguns dos objetos que eram da avó. Os detalhes de cada objeto, descritos por Picê, expressam muito além do físico: nas recordações da avó estava um laço de pertencimento, respeito e amor. Com sorriso no rosto, ela descrevia como eram lindas as peças de louça que a vó tinha em sua cozinha e do carinho que era ter alguma dessas peças em sua própria casa.

> A minha vó, teve 8 filhos meu tio é o único homem numa casa de 7 mulheres, (risos) então eu venho de uma família matriarcal, de mulheres que comandam, meu vô era machista, a gente foi descobrindo que minha avó sofreu muito, ela faleceu antes dele estava muito cansada, só vivia para trabalhar, trabalho e casa, minha vó era daquela que viveu a vida inteira dentro de uma casa cuidando dos filhos e do marido (Picê, 48 anos, 2025).

Aqui temos uma memória marcada pela dor, mas também pela força e resistência. A lembrança da avó, que teve oito filhos sendo apenas um homem, leva Picê a se reconhecer em uma linhagem de mulheres que, apesar do peso do machismo, souberam comandar, sustentar e dar continuidade à vida. A imagem de "estar cansada" revela a violência que a estrutura patriarcal e a colonialidade de gênero impõem aos corpos femininos, na naturalização do aprisionamento dentro dos lares e na sobrecarga de trabalhos.

Essa experiência não é isolada, mas parte de uma engrenagem histórica mais ampla, como analisa Lugones (2008), ao apontar que a colonialidade de gênero criou formas de opressão que se entrelaçam ao racismo e à classe. A avó de Picê foi testemunhas dessa estrutura, tendo sua vida moldada por uma lógica que a restringiu ao espaço do cuidado e do silêncio. Para além do caminho da marginalidade, o relato de formação familiar matriarcal, desloca a narrativa da subordinação e faz emergir a força coletiva das mulheres.

Quando dialogamos com Santos (2010), ele nos faz refletir que as epistemologias do sul consistem na busca por recuperar histórias e saberes que foram historicamente silenciados, evidenciando-os como formas legítimas de conhecimento. O relato de Picê nos leva a ver a sociologia das ausências; sua narrativa traz a insurgência contra esse apagamento, ao recontar a trajetória da avó como parte de um saber que não

cabe nos registros oficiais, mas que está vivo, latente na memória afetiva e nas relações familiares.

Aos poucos, vamos “costurando” a vida mais intima de Picê, em um zigue-zague constante entre presente e passado. Cada fala me leva a conhecer essa mulher, que verdadeiramente era desconhecida aos meus olhos. Vou entendendo mais profundamente o quanto minha pesquisa é fundamental para conhecer as vozes femininas que se silenciam ao pisar no espaço escolar.

> Eu não sou de uma família extremamente religiosa, a minha mãe é da Umbanda, minha mãe é Cambone, eu venho de uma família de médiuns, eu sou, eu sou espiritualista, eu tenho um negócio ali, eu inclusive eu jogo cartas cigana, baralho! (Picê, 48 anos, 2025).

Fotografia 10 - Cartas de baralho cigano



Fonte: Acervo pessoal de Picê, 2025.

Picê me explica que essas cartas a representam em sua totalidade, pois falam da família, da árvore genealógica, dos filhos, dos netos e dos frutos. A casa simboliza a residência da avó, onde foram criados os laços, os aprendizados e a união. A árvore com frutos representa as possibilidades criadas nessa casa, e as estrelas simbolizam a espiritualidade e a mediunidade da família.

Há em nós, sempre que ouvimos o outro, a pressa de criar uma história que vai se formando antes mesmo que o narrador termine sua narrativa. Eu já havia idealizado a família tradicional mato-grossense, onde a religiosidade de base católica é muito forte, mas essa expectativa foi surpreendentemente quebrada e reconstruída pela narrativa de Picê. A partir desse momento, muitas coisas passam a fazer sentido, inclusive o viés constante com a ancestralidade que molda nossa conversa. Desse ponto em diante, há um encontro inesperado e surpreendente.

Aqui podemos observar o deslocamento do eixo tradicional religioso colonialmente importo, onde o espaço de espiritualidade ganha outros contornos, marcado pela ancestralidade e pela presença dos saberes de matriz africana. A afirmação de que não vem de uma família "extremamente religiosa", mas sim de uma linhagem de médiuns, de práticas de Umbanda e de espiritualidade, emerge com essa fala uma prática que costuma ser marginalizada pela racionalidade ocidental e colonial, que historicamente desqualificou e propagou tais práticas como superstição ou atraso para a sociedade.

O lugar da mãe como Cambone aparece de modo central. A Cambone é quem dá suporte ao trabalho espiritual, sustenta os rituais e cuida da organização da gira. Evoca, novamente, a figura feminina como pilar de sustentação, agora em uma dimensão espiritual e comunitária.

Assumir-se como espiritualista e cartomante é um gesto de continuidade e de reexistência.

> Então, minha vó tinha medo dessas coisas, mais ela via, na casa dela era passagem de espirito, minha mãe tem a mediunidade desde a infância, só que assim, quem tem mediunidade ela vê, se você não é tratado, para quem credita os espírito vir atrás, então tipo você fica meio sem sossegar por causa disso, naquela época as pessoas não sabiam muito e minha mãe ficava muito doente, e realmente quem tem esse dom fica muito doente, e ela eu não sabia lidar era criança, foi levada a um lugar para dar uma amenizada e para ela não desenvolver, só que há um problema se não desenvolver, depois traz problemas sérios, que é a questão das doenças, da prosperidade e isso estou falando para quem é acredita na mediunidade e aí tem a minha avó que era mais católica, meu vô já acreditava um pouco mais (Picê, 48 anos, 2025).

Picê carrega um profundo respeito pelas experiências espirituais de sua família e nos leva a perceber as tensões que surgem entre fé, mediunidade e os limites impostos pelo desconhecimento e pela falta de acolhimento. A espiritualidade vivida no cotidiano da casa como espaço de passagem de espíritos, aliada ao peso de uma tradição católica que ensinava a temer, silenciar ou negar essas manifestações, certamente gerou tensões familiares, especialmente pelo receio da avó. Ela também relata que a mãe foi levada para não desenvolver a mediunidade.

Podemos pensar, com Lugones (2014), sobre a colonialidade de saberes em torno dessa narrativa, que impôs um modelo único de religião, marginalizou e desqualificou outras práticas espirituais ligadas ao corpo e à ancestralidade. A avó, com base católica, resistia às percepções espiritualistas e mediúnicas. Já o avô, "que acreditava um pouco

mais", pode representar uma abertura parcial, para que a família pudesse caminhar em suas escolhas espirituais.

Ela continua relatando essa ambiguidade dentro da família e, em certo momento, menciona que tem uma tia evangélica, outra muito fervorosa, mas que tem um filho homossexual, casado e Pai de Santo, com um Terreiro de Candomblé em Cáceres. Nesse momento, todos os meus sentidos se tornaram alerta, as lágrimas vieram aos olhos, a garganta secou. Eu lhe indaguei o nome desse primo, e ela confirmou minhas suspeitas.

Esse primo de Picê é uma pessoa com quem tenho muita afinidade e uma ligação fortíssima; as nossas avós maternas têm o mesmo nome. Fui levada as aulas do mestre Vilmar, onde, durante as disciplinas do mestrado, sempre havia momentos em que a pisicosfera[20] era preparada para iniciarmos nossas aulas. Ele sempre dizia que "coincidências não existem", e eu estava diante uma prova dessa realidade: a espiritualidade me levou até Picê.

Rimos diante dessa descoberta, mas ela tinha necessidade de contar mais, e eu guardei o misto de alegria e emoção, continuando a escutá-la entre euforia e admiração.

> Então assim eu fui criada nesse sentido com muita liberdade, não fui criada na igreja católica, respeito, casei na igreja católica, mas não me vejo, quando eu vou no terreiro da minha comadre, minha comadre tem um centro espírita chamado Vovó Maria Conga, maravilhoso lá em Cuiabá, a coisa mais linda, gente do céu, tudo construído através da caridade, ela é uma mulher que sofreu muito, muito, muito ela é madrinha do L.(filho), amiga da minha mãe, minha mãe é Camboni lá, e assim eu falo que se eu estou viva hoje é por causa da espiritualidade, porque eu já tive problema seríssimo de saúde eu tive tumor, depois eu perdi um rim eu fiquei um tempão sem entrar em sala de aula, porque eu vivia doente, então até eu descobri o que era eu acho que se não fosse espiritualidade eu não seu estava viva, com muito tempo descobriu o que era e em 2019 eu tirei o tumor, aí o lado que ficou eu desenvolvi hipertiroidismo, eu tenho ainda tenho problema de saúde, tem coisa que eu não posso comer, tem remédio que eu não posso tomar, as vezes eu que tenho ficar com dor porque eu não posso tomar remédio por causa do rim (Picê, 48 anos, 2025).

Aqui se evidencia tantas potências a serem levantadas: uma mulher cuja família não a obrigou a seguir dogmas religiosos, permitindo que ela buscasse os caminhos

[20] São as energias que formam um campo de emanações eletromagnéticas que envolve o indivíduo e se interliga com outros campos afins, (positivos ou negativos). Comumente conhecido como aura ou psicosfera, quando o campo eletromagnético de um indivíduo se conecta ao de outros, cria-se uma atmosfera psíquica maior. Quanto maior e mais intensa é a psicosfera, maior será a probabilidade dos indivíduos presentes no ambiente se contagiarem pelo tipo de energia que a compõem. Ver: https://www.institutochicoxavier.com/index.php/informativo/artigo/882-espiritismo-explica-psicosfera.html

religiosos que desejava. O corpo de Picê, atravessado por doenças graves como tumor, a perda do rim, e hipertiroidismo, torna-se também um campo onde se disputa a vida.

Ao afirmar que "se eu estou viva hoje é por causa da espiritualidade", ela reconhece que, na falha ou insuficiência da medicina, a espiritualidade e as redes de cuidado espiritual se tornam ferramentas de sobrevivência. Podemos aproximar essa narrativa do que Pereira (2019) chama de saberes subterrâneos, pois essas práticas espirituais, que envolvem cuidado, cura e solidariedade, operam fora do reconhecimento oficial. São outros modos de existência e de conhecimento; esses saberes da tradição oral, da espiritualidade e da ancestralidade precisam ser trazidos à evidência para serem legitimados como produção de conhecimento.

Picê narra a experiência em que o adoecimento lhe traz marcas constantes no dia a dia; a realidade do adoecimento não encontra lugar na escola. Hooks (2013) nos lembra que a pedagogia libertadora nasce justamente do reconhecimento de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas também habitar o espaço com a inteireza do corpo e da experiência. O corpo de Picê, ao entrar na sala de aula, não evidencia sua condição de saúde — uma parte vital de sua existência, a luta pela vida, sua espiritualidade como fonte de cura e vulnerabilidades fica à margem de sua profissão; todo seu modo de existir é apagado, como se, ao entrar na escola, essa mulher se dissociasse de quem é.

Ela segue me falando de sua família e como se deu o encontro de seus pais:

> Meu pai e minha mãe se conheceram na escola, meu pai era estranho acredito eu que tenha autismo, agora a gente vê muita coisa, ele era ranzinzas21 pra caramba, ele não demonstrava os sentimentos, era muito quieto, muito na dele então quando a gente era criança, éramos mais próximos da minha mãe, ele tinha esse perfil ranzinza e fechado, era apaixonado por música, tanto que eu sou apaixonada por música, ele tinha uma vitrolinha e era muito quieto, aí para as festinhas e iam tentar falar com ele, respondia , não tenho nome, era muito, muito fechado, cresceu assim, tinha uma tristeza muito grande. Hoje eu e minha irmã analisando, a gente fala que papai era autista, não é atoa na minha família é cheio, tem meu filho, o filho da minha irmã, o meu primo e mais um monte. (Picê, 48 anos,2025).

Temos aqui a compreensão de si mesma e de sua família em camadas: na infância, ela não entendia as atitudes do pai; depois, na vida adulta, diante do diagnóstico dos filhos, Picê e a irmã identificam e interpretam os sinais, reconhecem o autismo na genealogia e transformam a dor em cuidado. Essa leitura retroativa o humaniza o

[21] Que demonstra mal humor; que se irrita com facilidade; implicante ou rabugento. https://www.dicio.com.br/ranzinza/

possiblidade a reescrita da história desse homem, marcado por suas dificuldades e pela beleza da paixão música que ficou em Picê como herança.

Não consigo trazer à escrita a sonoridade das palavras de Picê, que têm o som e musicalidade do linguajar cuiabano, tipicamente mato-grossense. Nessa fala, onde apresenta "na minha família é cheio", consigo trazer uma pouco dessa escuta. É importante acrescentar que sua fala preserva apenas os traços desse linguajar, em que algumas palavras vão soar mais próximas ao ritmo da fala, permitindo identificar sua regionalidade, identidade e pertencimento.

Com o sorriso no rosto, ela relata como o pai se apaixonou pela mãe e vai desvelando uma história como se fosse uma novela, parte a parte, cheia de detalhes, como se pudéssemos ver os dois ali diante de sua narrativa.

> Ele tinha vitrolinha, minha mãe queria emprestadada, aí ele apaixonou pela minha mãe e na época se fazia o quê? As serenatas, meu pai era daqueles muito romântico, tinha todas as músicas italianas ele amava, eu cresci escutando essas músicas, então não é à toa que fui fazer Filosofia. Meu pai lia muito muito jornal e muita revista, era extremante político, era demais, as pessoas não gostavam e na época eu era criança não entendia, agora estou nessa luta com as mesmas questões, (risos), então na época ele passava o domingo inteiro escutando, eu lembro o sonho dele era ter som 3 em 1, na época era moda, graças a Deus aí ele conseguiu. Ele até colocava assim, com muito amor de seu pai não ranzinza, mas que as ama muito... meu fez serenata até conquistar minha mãe, deixava flor, meu pai não era bonito e minha mãe era uma princesa, é até hoje, minha mãe tem 72 anos, ela era uma diva, mas meu pai soube conquistar, minha mãe branca o meu pai preto e nós viemos dessa mistura. Ele conquistou minha mãe assim e com cartas e mais cartas, com declarações e declarações de amor a coisa mais linda, com cartões maravilhosos, onde ele a chamava de meu grande amor (Picê, 48 anos, 2025).

O encontro dos pais é tecido com ternura, cheio de imagens sonoras e afetivas; relembra a vitrolinha, músicas italianas, serenatas e o sonho do pai, as declarações de amor à mãe. Esses elementos não são apenas detalhes biográficos, mas constituem o imaginário familiar atravessado pela música, pela leitura e pelo amor romântico. Essa lembrança do pai difere da figura calada, triste e "ranzinza" de outros trechos: aqui, ele aparece como sujeito poético, capaz de escrever bilhetes carinhosos, levar flores, inventar modos de conquistar e expressar seu amor.

Com autorização de Picê, trago a foto de seus pais, imagem que para além de registros convencionais.

Fotografia 11 - Casamento dos pais de Picê



Fonte: Acervo pessoal de Picê.

O relato nos evidencia as marcas de colonialidade e de raça ao lembrar, com delicadeza, da mistura de que ela e a irmã são feitas: “minha mãe branca e meu pai preto”. Isso evidencia uma tensão histórica: a formação de casamentos inter-raciais, que acabam por carregar estigmas, preconceitos e desigualdades estruturais.

O bilhete que o pai deixava para as filhas, hoje reconhecido como um gesto de amor (“com muito amor de seu pai ranzinza”) mostra que, apesar do silêncio, ele encontrou uma forma de se expressar para quem tanto amava. Insuficiente aos olhos de uma criança, mas ressignificado na vida adulta.

Nossa conversa nos levou a seu casamento, e essa parte ela relata com a voz mais baixa, para que o filho, que estava dormindo, não escutasse as dores pelas quais passou junto ao ex-marido e pai de seu filho. Há muito cuidado e amor com o filho em cada gesto.

> Casei em Várzea Grande na igreja, ele era meu professor na UFMT, casei com meu professor de filosofia, ele é muito inteligente e você tem um hiper foco no estudo, mas é demais, fora do comum tão fora do comum que ele já teve algumas convulsões de tanto estudar, eu descobri isso depois que estava. Nós nos casamos e mudamos para Chapecó, comecei dando aula lá no Sul, minha experiência maior foi no sul. Depois de Chapecó fui para São Miguel do Oeste, lá o pessoal é descendente de Italiano, Polonês e Alemão e meu ex-marido é descendente de alemães. A família dele nunca me aceitou, porque eu não era de lá, tenho cabelo cacheado, a boca maior e eles queriam alguém que tivesse a descendência, tanto que agora ele é casado com uma descendente de alemães (Picê, 48 anos, 2025).

No casamento, que deveria ter sido a realização da união de um casal apaixonada, junto à família do esposo evidenciam-se violências sutis e explícitas relacionadas à raça e ao pertencimento cultural. As caracterizas físicas e biológicas de Picê, ao fazer parte da família de descendência alemã, tornaram-se um problema, que, enraizado em nossa cultura, desperta quando a normatividade branca é colocada em risco. Para a família do ex-marido, a descendência europeia era um critério de legitimidade e pertencimento.

O que se manifesta nesse contexto familiar é a atualização de uma lógica racial que organiza hierarquias de valor e humanidade. À luz dessa compreensão, Quijano (2005) nos ajuda a compreender que a presença de Picê reativa um imaginário racial que associa branquitude à legitimidade e ao direito de pertencimento, enquanto outros corpos são colocados sob suspeita ontológica. Trata-se de uma violência que atravessa o cotidiano e os afetos, negando não apenas a inclusão social, mas o reconhecimento de pertencer e de ser reconhecida no espaço íntimo da família.

Podemos, com esse fragmento, observar como gênero, raça e pertencimento cultural se entrelaçam na experiência vivida por Picê, configurando interseções de opressão e exclusão social. A situação evidencia como a mulher, por não ser descendente europeia, é percebida como "outra" dentro da família do marido. Nessa perspectiva, Crenshaw (2005) nos ajuda a compreender como as opressões de gênero e raça atuam em conjunto, intensificando e moldando experiências de vida e limitando o acesso ao pertencimento social e familiar.

> Parecia tudo perfeito maravilhoso, as pessoas falavam Picê tirou a sorte grande casou com o professor, diziam esse pode confiar então eu fui naquela, todo mundo falava esse homem é apaixonado por você meu Deus do céu, eu não sei o que aconteceu, só sei que a situação virou, foi uma coisa muito esquisita, ninguém nunca entendeu, ele virou do avesso principalmente depois que eu engravidei. Eu tinha dificuldade para engravidar e eu estava com medo, eu estava sentindo que se eu não tivesse um filho logo eu não teria depois, mas eu perdi a primeira gravidez. Depois fomos tentando, tentando tomei remédio até quando eu engravidei L.(filho) para tentar segurar então foram mais 3 meses de medicação, ano oitavo mês eu já fiquei de licença, não estava aguentando mais, mas eu acho que já era o tumor e já estava com pedra no rim. Só sei que durante essa gravidez ele se mostrou pessoa horrível, horrível, ele não saía da casa da casa da mãe, a mãe sempre quis que eu morasse lá junto com eles, mas Deus me livre e o meu marido nunca conseguiu me manipular, e ele falava uma coisa eu queria saber o porquê, eu nunca aquela mulher submissa que aceitava tudo, eu não sou assim (Picê, 48 anos, 2025).

Ao mesmo tempo em que toma cuidado ao relatar suas vivências com o pai de seu filho, Picê deixa transparecer a dor pela qual passou durante a gravidez, longe de sua

família, quando o “amor perfeito” de uma hora para outra acabou. Ela sentiu de maneira visceral os efeitos do patriarcado, em um momento em que sua fragilidade diante de gerar uma nova vida tão desejada era muito grande.

Outra imagem que nos permite compreender a desigualdade de gênero nas profissões é a representação inicial do marido: “professor inteligente e confiável”. Paira uma construção social em que o homem ocupa uma posição de prestígio, autoridade e legitimidade, produto de uma sociedade patriarcal. Para Federici (2017), o controle do corpo e da sexualidade das mulheres se relaciona com a reprodução de normas sociais e familiares, naturalizando as desigualdades no âmbito privado.

O período de fragilidade que biologicamente a gravidez traz ao corpo da mulher é um momento que socialmente se esperaria cuidado e apoio, mas as vivências de Picê emergem traços de controle, abandono e violência simbólica. Lugones (2014) nos lembra que o patriarcado ocidental que herdamos do colonialismo, reconfigurou as relações de gênero nas Américas. Essa nova ordem deu poder ao homem sobre as mulheres para controlar sobre seus corpos e decisões.

A resistência dessa mulher aparece em suas ações e falas “eu nunca fui submissa”. Este pondo é fundamental pois demonstra que mesmo dentro de um contexto patriarcal que buscava controlá-la, Picê buscou estratégias para sobreviver.

Ela segue relatando as dores de uma gestação vivida entre o trabalho e a casa, casada e vivendo sozinha, sem parentes próximos e morando com o esposo, que não a percebia; eram estranhos um para o outro. Relata que, de repente, o comportamento dele mudou, ela sozinha organizou o enxoval. Do mesmo modo, ela foi ao hospital sozinha. A penumbra da noite não escondia, no rosto de Picê, as dores dessa recordação. Bismaria, sentido o peso da conversa, veio à mesa nos cobrar um pedacinho de bolo; essa ação ajudou a desviar a tensão no ar. Assim, a tarde que iniciou nossa conversa ganhou a noite de forma imperceptível, e continuamos ali sentadas, uma de frente para a outra, ao redor da mesa da cozinha.

> Minha gravidez foi difícil, eu chorava sozinha sem nenhum parente, tive L.(filho) sozinha, tive ele pelo SUS. Sofri tanto na minha gestação, tanto, sofria porque amava e não entendia aquela rejeição absurda, era como se eu tivesse traído ele. Eu acho que a criança sente e ele sumiu apareceu agora no ano passado só que L. não consegue ter vínculo com ele, só fala com o pai pois eu peço, ao poucos ele conseguiu criar um pouco de vínculo (Picê, 48 anos, 2025).

A lembrança é muito dolorosa. Rememorar a gestação e todo o sofrimento diante da ausência do companheiro revela a face mais cruel do patriarcado, em que a responsabilidade masculina é deslocada, causando sobrecarga emocional e física na mulher. A gravidez, socialmente romantizada como momento de plenitude, aparece aqui como espaço de dor, solidão e abandono. Ao viver a gestação sem apoio familiar ou do marido, e dependente do sistema público de saúde, Picê expressa a realidade de muitas mulheres em nossa sociedade.

Nesse contexto, Collins (2019) argumenta que a maternidade negra (e aqui podemos estender o raciocínio para contextos de mulheres racializadas ou marginalizadas) carrega uma dupla dimensão. Para além do abandono e da sobrecarga do cuidado, essas mulheres enfrentam o racismo estrutural, que se manifesta não apenas em atitudes individuais, mas nas desigualdades persistentes de acesso à saúde, educação, trabalho e proteção social, bem como nas representações que desvalorizam seus corpos e experiências. Trata-se de um racismo que se manifesta na distribuição desigual de oportunidades, na naturalização da precariedade e na expectativa social de que essas mulheres suportem sozinhas o peso do cuidado e da sobrevivência familiar.

Picê, ao insistir que o filho fale com o pai, representa essa dimensão. Ela não apenas cuida, mas busca preservar os vínculos, ainda que frágeis, como forma de resistir à lógica patriarcal que apaga responsabilidades paternas.

A dor da mãe que sente o sofrimento do filho se expressou em uma frase que, para alguns, poderia não dizer nada, mas para mim, que a observava, escutava e sentia, era como se tivesse acompanhado esse percurso em tempo real. Senti a dor contida em suas palavras: a dor das mães que compartilham o sofrimento dos filhos diante do abandono paterno.

> Ele nunca passou a mão na minha barriga, eu pedia, passa a mão na minha barriga, ele ignorava (Picê, 48 anos,2025).

O gesto que é solicitado por Picê ao esposo de “colocar a mão na barriga” transcende o simples contato físico. A ação é impregnada de simbologia, de reconhecimento, partilha, afeto com a mãe e com a vida que está sendo gerada. Ao negar esse gesto, reforça-se uma violência que é simbolicamente silenciosa, em que as palavras mal conseguem ser ditas diante da dor da cena que se desenha nesse relato.

A recusa desse gesto evidencia que o que está em jogo não é apenas a ausência de afeto, mas a fragilização do amor como prática ética. É nessa direção que Hooks (2019)

fala da desvalorização do amor enquanto prática ética nas relações heteronormativas. O amor exige cuidado, responsabilidade e reconhecimento; a ausência desses elementos não se configura apenas como falta de afeto, mas como uma forma de violência relacional. O pedido de Picê, simples, íntimo e corriqueiro nesse momento da vida, é, portanto, um chamado por reconhecimento e cuidado, que, quando ignorado, gera dor, solidão e sensação de traição.

> Eu sempre fui professora, nunca trabalhei em outra área, eu trabalhava assim, ajudava a minha mãe eu trabalhei muito em casa sem remuneração, minha mãe tinha uma microempresa que chamava Delícias da Vovó Leonor. Fazíamos salgado para festa, então era muito salgado, era mil pouco salgado de um dia para o outro, então eu trabalhei muito tempo assim, assim comecei a estudar trabalhava em casa cuidava dos salgados. Depois me formei e comecei a dar aula. (Picê, 48 anos, 2025).

Essa experiência mostra dupla jornada enfrentada por muitas mulheres, que, ao mesmo tempo em que busca a formação acadêmica, também necessitam trabalhar em alguma atividade que lhes proporcione renda. Assim como Picê, muitas se dividem entre estudo e preparação dos alimentos, acumulando responsabilidades e sobrecarga.

Davis (2016) nos leva a uma reflexão relevante: as mulheres, especialmente oriundas de classes populares, são historicamente levadas a realizar trabalhos precarizados e invisíveis, raramente reconhecidos por suas contribuições ao sustento da família e à economia.

O relato sobre “sempre ter sido professora” também é significativo, pois, além de uma profissão, se evidencia como espaço de resistência, autonomia e liberdade financeira. Segundo Freire (1996), a educação é uma prática de liberdade, e para mulheres que percorrem trajetórias de trabalho doméstico e comunitário, o ingresso no espaço escolar é um ato político. Nesse movimento, ela se ressignifica e se inscreve no campo do saber legitimado, rompendo parcialmente com a lógica do trabalho invisível destinado às mulheres.

Mais uma vez, Picê me cativa ao relatar suas lembranças, pois me leva às memórias da minha avó. Já relatei como ela preparava as comidas mais saborosas, e naquele instante, pelos relatos de Picê, revivia as delícias da vó Leonor: sentia o cheiro do tempero feito por suas mãos, lembrava o gosto do bolinho de feijão, que hoje já não consigo comer. Talvez porque só ela soubesse o ponto exato, o gesto certo, o segredo que fazia da comida não apenas alimento, mas afeto.

Picê continua: há tanto a dizer. A situação que ela relata até aqui já não era fácil. Longe de casa e da família, conforme suas palavras, ela foi definhando, enfrentou problemas de saúde e emagreceu 30 kg. A médica que a atendia pelo SUS, ao observar sua situação, aconselhou-a a voltar para Mato Grosso, perto da família, para receber cuidados e apoio com o filho. Como estava de licença maternidade, a volta representou uma saída para aquele sofrimento. Picê já havia falado com o esposo quanto ao divórcio; assim, quando o filho tinha aproximadamente dois meses, ela voltou para perto de sua família, e uma nova jornada de dificuldades se apresentou.

> Fiquei na casa da minha irmã que era casada com meu ex-cunhado um dia ele me expulsou de lá. Eu com L, (filho) eu daquele jeito, doente passando por todas as coisas ele me expulsou, minha mãe estava sem casa porque tinha separado, havia sofrido um golpe, perdeu a casa, meu Deus eu vou para onde com uma criança em processo de divórcio. A sorte que eu estava recebendo por estar de licença. Sem ter para onde ir fui parar na casa da minha vó paterna, porque meu pai morava lá, só que para ficar eu tinha eu fazer comida, eu tinha que cozinhar, fiquei assim desse jeito, cozinhava para todo mundo. Eu colocava L.(filho) em cima da mesa, recém-nascido e cozinhava em troca de moradia, minha avó materna ficou puta da vida quando ficou sabendo. Eu não tive resguardo, tive infecção, saia pus e sabe o que que me curou a garrafada da vó, parece besteira, mas foi o que me sarou. Eu não tinha nem tempo de me cuidar, não tive mais tempo e a situação com o tumor e sempre todo mundo falando muito mal (Picê, 48 anos, 2025).

A expulsão da casa da irmã, em um momento de extrema vulnerabilidade, parturiente e em processo de divórcio, nos faz refletir sobre a fragilidade das redes de apoio feminino. Muitas vezes, não encontramos amparo em lugar algum e precisamos abdicar de nós mesmas para cuidar de nossos filhos.

A troca da força de trabalho para permanecer na casa da avó paterna é igualmente reveladora quanto ao acolhimento: ele não se dá de forma incondicional, mas precisa ser mediado pela prestação de trabalho doméstico não remunerado. Isso reafirma a lógica de que o espaço da mulher se legitima diante da prestação de serviço. Podemos retomar aqui Federici (2017), que fala da naturalização do trabalho feminino como condição de sobrevivência em contextos de exclusão.

Naturalmente, um nó se formou em minha garganta. Ela secava algumas lágrimas no canto dos olhos, que caíam mesmo tentando se controlar. Bismaria, que nos observava sentada ou deitada na varanda, do lado de fora da porta da cozinha, voltou pedindo carinho e mais um pedacinho de bolo, para tirar aquela tensão que tomou conta da cozinha mais uma vez. Ela parecia saber em quais momentos poderia intervir em nossa conversa; era como se tivesse a função de tirar a tensão que recaía em dados momentos.

Com o adiantado da hora, saí de sua casa; já era noite naquele sábado, e eu já tinha agenda para nosso próximo encontro. Infelizmente, nosso encontro não foi possível, e nossas agendas demoraram mais do que o planejado para nos coincidir. Nesse período, Picê adoeceu, assim como seu filho. Em seguida, seu padrasto veio a óbito. Com muito respeito, alguns dias depois perguntei se poderíamos conversar, garantindo que desta vez nossa conversa seria mais rápida. Assim, novamente em uma tarde de sábado, no dia 20/09/2025, me desloquei até sua residência, desta vez com um suco de laranja e um bolo de cenoura em mãos para o nosso chá da tarde.

Fui novamente recebida no portão por Bismaria e Picê. Lógico que a pet já percebeu que haveria novamente guloseimas para ela. Na sala, desta vez o filho estava acordado e jogando; então fomos para a cozinha. O dia estava muito quente, mesmo já sendo fim de tarde. Sentamo-nos à mesa da cozinha, e justifiquei o bolo por não ter encontrado outro que ela pudesse comer e para que L. pudesse se servir também. Quanto ao suco, ela se serviu, justificando que ainda não havia se recuperado totalmente dos problemas de saúde.

Iniciamos nossa conversa com os últimos acontecimentos: os problemas de saúde, seguidos do falecimento do padrasto, momento em que compartilhei a dor da partida do meu avô, que havia também passado meses no hospital (a dor da partida recente de alguém tão importante era latente em nós duas). Logo, o filho de Picê começou com uma forte tosse. Ela relata que isso é algo comum devido aos problemas respiratórios e continua contando alguns problemas que o filho teve na escola, ainda que ele tenha laudo de TEA e das situações de saúde.

> Crise alérgica, laringite da asma também, todo ano sem cessar, agora tem a Ficha Ficai, eu tenho muito problema com isso, na escola quanto as faltas, ele realmente fica ruim, e é muito difícil conseguir atestado. Quando L. era pequeno eu falava será que ele vai chegar na vida adulta, por que ele vivia doente, eu recebi o Conselho Tutelar em 2023 aqui em casa, quase morri de tristeza, tá lá registrado abandono intelectual, o menino com ótimas nota, ele tem Autismo com alto grau de inteligência, então ele não tem dificuldade nenhuma, só que falta, passa muito mal e por causa disso eu tenho que buscar na escola, você lembra que eu tenho que correr, toda vez eu tenho que estar correndo sair da sala de aula pra ir socorrer ele na escola. Tinha que ser diferente para a mulher eu não tenho o que fazer, somos nos dois aqui. Iriam reprovar ele em 2023, aí os professores bateram pé, falou ele é ótimo e é estudante PCD com laudo com tudo, se não fosse alguns professores tinham reprovado ele (Picê, 48 anos, 2025).

A trajetória escolar do filho traz à tona as desigualdades que atravessam a vida das mulheres mães, sobretudo quando trabalham e necessitam de cuidados específicos com filhos que demandam atenção diferenciada à saúde e à educação.

A escola e o Conselho Tutelar tendem a responsabilizar exclusivamente a figura materna, quando essa responsabilidade é de ambos os genitores. Davis (2016) denuncia como é estipulada a "naturalização do cuidado" na vida das mulheres. A falha ou a ausência no percurso de cuidado é lida como negligência materna, havendo um esquecimento da ausência paterna ou da falha estrutural do Estado.

Ela continua falando de suas dificuldades para trabalhar e dos processos que passou frente aos problemas de saúde.

> Fiquei 7 anos fora da sala de aula. Eu e L.(filho) vivíamos doentes. Voltei em 2022. Tinha ficado 7 anos fora da sala de aula porque estava doente. Descobrir o tumor, vivia internada e L. também. Nessa época eu estava com minha mãe, morava com ela pois, não tinha condições. Passei humilhação pra burro, não tinha como me sustentar, passei muita coisa. Eu tinha um tio que me ajudava, irmão do meu falecido pai e tinha um pouquinho de pensão do pai do L. Vivia assim, sobrevivi, todo mundo falando mal de mim, porque eu não queria saber de nada, de trabalhar, mas eu estava ruim, eu vivi de favor. Se você não está trabalhando você não é ninguém, ainda mais com criança, quando eu estava casada era uma outra coisa porque eu era casada com o professor universitário, mas a vida deu um baque. A gente vive um mundo muito machista, e você é vista pelo seu marido e não por você. (Picê, 48 anos, 2025).

Trata-se de um relato profundamente atravessado pelas dimensões estruturais do patriarcado e pela lógica capitalista que desqualifica as mulheres quando não estão produtivas no mercado formal de trabalho. A narrativa dos sete anos fora da sala de aula, doente, vivendo de favor, sofrendo julgamentos e humilhações evidencia o que Federici (2017) chama de expropriação do corpo feminino, que ocorre quando o trabalho reprodutivo, o cuidado dos filhos e a própria sobrevivência da mulher não são reconhecidos como trabalho, mas como inatividade.

Por outro lado, podemos observar como o patriarcado subjetiva a identidade social das mulheres pelo status do marido. A mulher casada com um professor universitário era reconhecida e legitimada socialmente; após a separação e o adoecimento, a situação muda, e ela cai em desvalorização, tornando-se alvo de preconceito e estereótipos. Aqui refletimos com Lugones (2014), ao afirmar que as mulheres das classes populares são tratadas como extensões dos homens com quem se relacionam, e não como protagonistas com direitos e saberes.

Esse processo de resistência e sobrevivência evidencia-se no cotidiano, no ato de cuidar do filho, na retomada do trabalho docente mesmo após anos de adoecimento. Essa prática reflete o "esperançar" freiriano, na capacidade de agir e se reinventar apesar das estruturas.

Ao mesmo tempo, essas experiências ganham dimensão histórica e compartilhada quando narradas. Benjamin (1987), ao falar da memória como transmissão de experiência, afirma que a narrativa é capaz de transformar a dor individual em experiência compartilhada; esse ato rompe com o isolamento do sofrimento e confere um sentido histórico. Assim, as memórias de Picê não são apenas testemunho pessoal, mas tornam-se um gesto político.

Os relatos sobre aos problemas de saúde do filho e a sobrecarga de trabalho, bem como o adoecimento das profissionais docentes que faz parte do cotidiano de Picê, levam-na a refletir a necessidade de a instituição escolar, na qualidade de mantenedora representada pelo Estado, promover orientações e legislações que atendam a essas mulheres-professoras-mães, estão sobrecarregadas e muitas vezes doentes. Essa é a realidade de inúmeras mulheres que estão dentro das escolas e sentem a necessidade de ter amparo legal diante de problemas socialmente estruturados de apagamentos e invisibilidades.

Essa realidade, hoje, dentro dos espaços escolares, geram duas questões. Se há adoecimento dos filhos e não há uma rede de apoio que possa auxiliar essa mulher, ela precisará apresentar atestado médico. Se ela estiver doente, muitas vezes trabalha diante de uma força que pode gerar problemas futuros. Quando apresenta atestado médico, ela é prejudicada frente à regulamentação que, desde 2022, o Estado de Mato Grosso implementou com a Gratificação por Resultado aos profissionais da educação: atestados médicos são considerados faltas, reduzindo a pontuação e gerando descontos nos valores finais.

O Decreto nº 1.648, de 4 de setembro de 2025, regulamenta a Gratificação por Eficiência e Resultado relativo ao biênio 2025-2026, e a Premiação de Reconhecimento por Desempenho Educacional, destinada aos profissionais da Educação Básica e demais servidores lotados na Secretaria de Estado de Educação, dando outras providências.

Nesse contexto, o Decreto nº 1.648/2025 regulamenta que a apresentação de atestados médicos pode prejudicar profundamente as professoras, sobretudo aquelas que, como Picê, possuem histórico de problemas de saúde ou sobrecarga de cuidados. Vincula o recebimento da gratificação à redução do absenteísmo: docentes que apresentarem mais

de 30 dias de ausências no ano perdem o direito ao benefício, enquanto faltas entre 01 e 30 dias reduzem a pontuação de forma significativa nos valores finais a receber por cada servidor. Isso nos leva a refletir como se o adoecimento fosse uma escolha.

Sob a ótica de Freire (1996), a tomada dessa medida pelo Estado expressa um processo de desumanização das funções, pois exige que o corpo, ainda que adoecido, se transforme em sinônimo de ineficiência. A escola, que figura como espaço de acolhimento e solidariedade, tende a se tornar um campo de disputas, exclusão e humilhação, exatamente como Picê nos apresentou em seu relato: “se você não está trabalhando, você não é ninguém”.

Os atestados médicos, que têm o dever de garantir o direito constitucional à saúde e resguardar a dignidade docente, tornam-se, com essas mudanças, um instrumento de punição. Essas medidas atravessam o cotidiano da sala de aula e levam a muitas reflexões sobre a condição do trabalho docente, principalmente para mulheres que já possuem uma carga dupla ou tripla de trabalho envolvendo lar, filhos, familiares e cônjuge.

Por fim, diante de uma conversa que não foi rápida, ela não teve pressa, e nem eu. Solicitei autorização para utilizar o nome real de sua avó, a fim de trazer potência à sua narrativa e a esse encontro com a ancestralidade, que nos levou a dar as mãos e, em meio a sorrisos e lágrimas, nossas vivências foram costuradas com linhas de afetividade, respeito e ética.

Não segurei a emoção ao relatar a Picê o quanto houve forças nos levando a sentar naquela mesa de sua cozinha, que, ao fim de nossa primeira entrevista, me deixou em êxtase de alegria. Afinal, Leonor não é um nome comum, mas elas nos levam ao mesmo caminho.

A narrativa que segue “costura” os retalhos que trago de Picê e tem a intenção de evidenciar a potência do atravessamento que tomou conta de nós.

> Eu tive oportunidade também de conhecer um outro lado seu, que a gente vê parece que e braba né, mas aí eu vi esse seu lado feminino e preocupado, o seu lado mãe, essa fortaleza que é você, uma mulher muito forte na maneira de falar, evidencias suas lutas, eu percebi ao olhar para você eu tenho um tenho essa sensibilidade muito grande, então aqui conversando com você eu não estou olhando somente, e eu estou olhando dentro de você eu percebo isso em você, percebo a sua força, percebo a sua vontade de lutar de ir em frente apesar dessa diversidade. Te agradeço porque desde criança eu penso, gente do céu passamos por tanta coisa nós mulheres, e fazer parte disso, quando você

> me chamou eu me senti tão lisonjeada, então eu agradeço, estou muito lisonjeada mesmo (Picê, 48 anos, 2025).

Com lágrimas nos olhos e sem soltar sua mão, eu a confessei sobre o quanto sua história me atravessou.

> Alguma coisa dentro do meu coração falava, vai lá você precisa escutar ela. Tenho muito respeito pela mulher e pela profissional que você é, a gente sofre tanto, o nosso caminhar é tão cheio de espinhos que eu não preciso colocar espinho no caminho de ninguém, mas eu posso te dar a mão na caminhada (Açuti, 40 anos, 2025)

E, ao final, nos abraçamos com os olhos marejados. De mãos dadas, olhando uma nos olhos da outra, éramos ali duas mulheres se fortalecendo diante de toda uma história, de uma caminhada. Saí de sua casa; a noite já estava feita. O que era para ser um encontro rápido durou bem mais, e as lágrimas caíam junto aos soluços que me consumiam.

> Obrigada, quantas vezes eu me senti tão insignificante tantas vezes eu fui humilhada sem trabalhar não sabia o que é ser da minha vida me achando numa inútil e ouvir isso de você sabe, é muito importante obrigada (Picê, 48 anos, 2025).

As nossas Leonor proporcionaram o "tecer de nossos modos" às nossas ancestralidades, resistências e formas de reexistir por quem amamos. Elas nos gestaram e nos moveram para este encontro.

4.1.1.1.1 Nimba

Das quatro mulheres, Nimba foi aquela com quem passei a ter convívio há menos tempo; nossa relação se deu através da pós-graduação. Antes de conhecê-la pessoalmente, ouvia falar dela pelos admiradores de seu trabalho. Em um evento no qual tive oportunidade de apresentar esse projeto de pesquisa, nos encontramos no mesmo grupo de trabalho. Naquela oportunidade, Nimba fez maravilhosas contribuições e disse que se viu representada em meu texto, pois minha apresentação a remeteu à vivência com os filhos, às lutas e aos desafios de ser mulher e professora.

Assim, surgiu a ideia de ir além e inseri-la em nosso trabalho. Este foi o único convite feito pessoalmente; as demais mulheres receberam o cartão convite online. Nimba

o recebeu em mãos; essa ação partiu do respeito à sua luta para que a tecnologia seja um suporte utilizado de forma ponderada. Assim, chegar a ela com o convite em mãos foi uma escolha ética e sensível.

O convite formal e personalizado ela foi entregue em um envelope. Ao recebê-lo, ela abriu com bastante curiosidade e, após ler, me questionou se eu tinha certeza de que gostaria que ela fosse uma de minhas sujeitas de pesquisa. E eu respondi que seria uma honra poder conhecer e registrar sua trajetória de vida e de docência.

Nimba é pós-doutoranda em Educação, mãe de cinco filhos, avó de dois, mora do Mato Grosso há 17 anos, é professara da Universidade do Estado de Mato Grosso e tem 63 anos. A escolha do seu nome foi movida pelo significado, pois Nimba representa a deusa da fertilidade e possui forte ligação com a natureza. O nome fez todo o sentido para essa mulher que tem um laço muito forte com os filhos.

A imagem representa muito bem a percepção que pude ter sobre essa mulher nos momentos em que tive a grata satisfação de ouvi-la falar. Transmite a calmaria de um dia azulado e mostra que, em suas profundezas, há tanto para conhecer.

Fotografia 12 - Porto de Galinhas



Fonte: Acervo pessoal de Nimba.

Pela nossa distância de residência, nossos encontros foram surgindo ao acaso nos intervalos de aulas, em alguns momentos na hora do almoço. Aproveitei principalmente os horários de almoço para conhecê-la um pouco mais, de forma natural, enquanto os demais colegas se serviam e tomavam assento. Eu e ela estávamos sentadas em uma mesa, frente a frente, com nossos pratos de comida, e íamos conversando. Ela me contou como se tornou professora da UNEMAT, do estranhamento ao chegar em um

local tão distante no Mato Grosso, na cidade de Pontes e Lacerda. Relatou também o trauma de ser assaltada logo ao retornar para buscar sua mudança.

Aquele relato forte e detalhado, que seria novamente narrado com maiores detalhes em nossos momentos de conversas a sós, evidenciou a força de uma mulher que buscava mudanças e, mesmo diante de um grande desafio, não desistiu. Nimba fala como se declamasse poesia; sua fala é leve, calma, e não há pressa em detalhar o que viveu ou vive.

Por causa da distância e da rotina de trabalho apertada, tive dificuldade de ir até Cáceres para conversarmos. Assim, esperei o fim das férias de julho, quando ela retornaria de viagem, para que pudéssemos conversar.

Agendei nosso encontro via aplicativo de mensagem e deixei a seu critério o local, que a princípio seria uma cafeteria, mas eu falei que não me importava em ir até sua casa para não a incomodar e ter que sair à rua, ainda mais em um período tão quente do ano como o que passamos entre os meses de julho a outubro. Dessa forma, ela informou que às quartas à tarde está em casa, e assim marcamos para às 14 horas.

Antes de ir até ela, passei no mercado e comprei um suco de laranja, pois ainda não sabia de suas restrições alimentares. Diante de um dia tão quente, o suco ajudaria na hidratação durante nossa conversa. No horário marcado, ela me recebeu em sua casa e me convidou para ir até seu escritório, pois, com o ar-condicionado ligado, ficaríamos mais confortáveis.

Iniciei explicando que não haveria perguntas direcionadas em nossa conversa, que gostaria que ela pudesse ir contado aquilo que se sentisse à vontade para relatar, sem ter uma linearidade ou delimitação de tempo. Expliquei todas as questões metodológicas da pesquisa e lhe apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido. Relatei também que eu a conhecia pelos olhos e palavras dos amigos, que sempre a têm como uma professora muito querida.

> Eu fiquei um pouco assim no imaginário dos alunos pelo tempo da coordenação, é um tempo que você fica referência para tudo dentro programa. As pessoas precisavam de muito auxílio devido a pandemia, pois não tínhamos nada físico funcionando, não saímos das telas. Eu acredito que fiquei no imaginário de muitos alunos por causa disso, e esse grupo de Mirassol na verdade quem toca a banda lá é a G. (Hoje mestre e professora da rede estadual). Comigo foi assim, ela fez uma disciplina que tive que assumir. Depois em 2018 ela fez uma disciplina comigo já voltada para o que eu estudo. Quando foi em 2019 elas formam um grupo dos que tinham acabado de defender, para ajudar aqueles que não tinham conseguido. Foi a primeira vez que a gente teve seis casos de alunos que não completaram a dissertação no tempo. Foi uma coisa que assustou todo os professores. Então tinha uma turminha que eles se sentavam com os que estavam atrasados para ajudar,

> puxar de volta, precisávamos conseguir que eles fizessem no prazo e aí eles se juntaram para escrever, e isso uniu muito a gente (Nimba,63 anos, 2025).

Aqui temos outra dimensão da experiência docente: os laços que se formaram no período da pandemia e pelo esforço coletivo para manutenção dos vínculos acadêmicos que só podem ser entendidos por meio da afetividade em meio à crise.

Nimba reconhece que foram esses laços que a impulsionaram como referência no "imaginário dos alunos" (o cuidado coletivo que assumiu em um momento em que a educação se sustentava unicamente através das telas). Esse processo é justamente um dos inéditos viáveis que Freire (1996) nos apresenta, surgindo nos momentos de condições adversas e tendo a capacidade de ressignificar o ato de ensinar e aprender.

Ao relatar sobre a formação de um grupo de estudantes da pós-graduação para fortalecer e auxiliar aqueles que estavam em atraso com suas dissertações, Nimba evidencia uma ação que rompe com a lógica competitiva e individualizante. Santos (2011) nos fala que a monocultura do saber, praticada dentro das universidades, muitas vezes valoriza apenas o cumprimento rígido de prazos e invisibiliza a importância da solidariedade como parte do processo formativo.

Seguimos nossa conversa ao sabor de pastilhas de canela, que ela gentilmente ofereceu, e assim passamos ao relato de suas origens.

> Eu nasci em São Paulo, com 10 anos eu fui morar no litoral, em Santos e depois São Vicente, com 20 eu voltei para São Paulo fui fazer Jornalismo na USP, minha primeira formação foi em Jornalismo naquele tempo não era nem jornalismo era Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo, quando eu terminei o curso já estava casada e já tinha na minha filha mais velha, então eu parei um tempo e aí eu tive 5 filhos. A mais velha S.(filha) é hoje é uma teórica política vice-diretora do IESP[22] da UERJ. A F.(filha) é Artista Visual, está em Petrolina coordenando o curso de Artes Visuais e está atuando na pós-graduação em um programa que é convênio entre Pernambuco e Paraíba. A T. (filha) que é formada Bacharel em Canto pela UNESPAR[23] está no conservatório de música de Tatuí, uma escola referência de música no país. O R.(filho) começou administração, mas não terminou resolveu que iria trabalhar junto com o pai e não conseguiu levar as duas coisas. Hoje ele trabalha com comércio de doce e queijos, produtos mineiros, tem uma lojinha muito legal e ele com a minha nora. A caçula é C.(filha) também fez Artes Visuais, mas voltada mais para o lado de multimídia, agora ela recém passou na Seduc de Minas para ser professora de artes visuais e no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, passou em primeiro lugar no concurso está dando aula na escola onde todos eles estudaram (Nimba, 63 anos, 2025).

[22] Instituto de Sociologia e Política da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
[23] Universidade Estadual do Paraná.

Nessa narrativa, podemos observar uma vida profundamente marcada pela intersecção entre maternidade, formação profissional e trajetórias familiares, o que nos leva a perceber como o percurso de uma mulher professora carrega um enredo de escolhas e renúncias. A escolha pelo curso de Jornalismo, a pausa para cuidar da filha mais velha e, posteriormente, dos outros filhos reflete o que Davis (2016) problematiza ao discutir que a naturalização do trabalho reprodutivo gera a expectativa de que as mulheres, ainda que qualificadas, priorizem o cuidado, a maternidade e o espaço doméstico em detrimento da continuidade imediata de uma carreira profissional.

Podemos observar ainda a herança intelectual e cultural, que inspirados pela mãe, as filhas e filho foram em busca de um percurso profissional diverso, mas embasado por engajamento acadêmico, artístico e social. Hooks (2019) nos diz que essa inspiração é uma prática de amor que é também de liberdade, pois ela insere, no seio familiar, a possibilidade de outras formas de existir e resistir.

> Minha mãe era do interior de São Paulo de Jaú, meu pai era paulista, paulistano família de origem italiana todo mundo ali de São Paulo. Minha mãe era aquela mistura de roça, tinha português, Alemão, Indígena tinha tudo do lado dela, e a minha avó resolveu que iria separar do meu avô materno, porque ela iria morar na cidade, porque as filhas não iriam ser roceiras de lavoura igual ela tinha sido. Ela se juntou com outro homem em São Paulo e ele juntou com outra mulher ali na região, tiveram 12 filhos de qualquer de jeito. Minha mãe dizia que eu tinha puxado minha vó, outros diziam que era porque resolvemos não ter televisão, (risos) mas eu acredito que é mais o que tem que ser (Nimba, 63 anos, 2025).

Essa narrativa potente faz com que voltemos nossos olhos para a insurgência dessa avó, que decide “morar na cidade para que as filhas não fossem roceiras”. Nesse relato, entendemos que as oportunidades de estudo eram poucas, e ela desejava uma via melhor para os filhos. O movimento de deslocamento, no caso, a saída do campo, procura romper com a pobreza e a subalternidade, mas evidencia a pressão de que é na cidade, no estudo e no trabalho formal que residem os únicos caminhos de dignidade.

Em sua fala, Nimba retoma a afirmação que a mãe fazia: “Minha mãe dizia que eu tinha puxado minha avó”. Seguindo essa lógica, Nimba, com cinco filhos, estava seguindo a avó, que havia tido doze. Temos, nessa narrativa, uma dimensão de reconciliação com o destino e com o acaso, que é possível observar na frase: “Eu acredito que é mais o que tem que ser”. Essa não se configura como aceitação; evidencia uma sabedoria ancestral.

A história de Nimba, conforme Bosi (2020), expressa a corporeidade da memória, que é a presença das gerações anteriores no corpo e na voz da mulher contemporânea. As lembranças da avó roceira e da mãe mestiça são parte de um corpo que se torna coletivo e continua a resistir. Nimba, com sua narrativa, se torna guardiã de uma memória que é, ao mesmo tempo, ferida e força, herança e reexistência.

> A gente foi para Minas Gerais, conhecer São Lourenço porque é uma cidade que tinha um movimento alternativo, com alimentação natural, medicina natural coisas que nos interessava na época para criar os filhos, e ficamos lá em São Lourenço, F. (ex-marido) na verdade nunca saiu de lá , eu é que fiquei saindo, quando foi e 93 eu resolvi voltar a estudar porque estava abrindo uma faculdade na cidade e tinha um curso de especialização em Didática do Ensino Superior, foi aí que fui conhecer Piaget, Vygotsky, Paulo Freire. Eu resolvi que iria fazer Mestrado em Educação. Tentei a primeira vez no final de 1994 não consegui, em 1995 entrei na faculdade de Pedagogia, porque em vez de dar aula fui de ser aluna. Então também comecei em 1994 a dar aula no Ensino Médio, porque o curso me dava matérias pedagógicas e estavam com aquela coisa de professor contratado. Peguei aula no magistério, 3º ano do Ensino Médio, nessa escola onde as crianças estudaram e em outro colégio estadual que é outro um colégio grande da cidade também. Era aula no magistério e aí comecei a mexer com isso, entrei na Pedagogia dei aula também em 1995 ano inteirinho, quando foi final de 1995 eu tentei de novo mestrado passei eu consegui entrar (Nimba, 63 anos, 2025).

Seu relato traz uma trajetória marcada pela busca em conciliar maternidade, vida comunitária e formação acadêmica. Isso nos leva a perceber como a docência feminina é atravessada por desafios estruturais. A preocupação com o estilo de vida mostra o cuidado com os filhos e a busca por oferecer crescimento em um ambiente mais saudável, em conexão com valores de cuidado.

Ao ingressar no campo da Pedagogia e se aproximar de teóricos como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire ela traz uma marcam fundamental, pois ela se reinscreve não é mais como professora que ensina: ela também é aluna, que, em meio às demandas familiares, revela força e resistência. Esse movimento, conforme Lugones (2014), são as denominadas práticas de resistência contra a colonialidade de gênero.

A docência aparece não apenas como oportunidade, mas também como sobrecarga. A busca por oportunidades remuneradas, em meio às tentativas de ingressar no mestrado, nos leva a perceber como a profissão docente tem se desvalorizado, fazendo com que haja a necessidade de assumir uma carga maior de aulas em busca do sustento, situação que afeta muito mais as mulheres, principalmente aquelas que são mães. Federici (2017) nos leva a refletir que, sobre esse movimento de sobrecarga do trabalho produtivo no corpo feminino, a permanência das mulheres no espaço acadêmico se torna uma ação

que exige esforços dobrados, frente aos desafios de ser mãe, mulher, professora e responsável pelo trabalho que gera renda familiar.

> 1996 eu não peguei aula, mas fui trabalhar com umas minhas amigas, que tínhamos sido sócias em uma loja de produtos naturais e como elas estava precisando de uma gerente fui ser gerente da loja para elas durante quase um ano. Depois eu consegui a bolsa, aliás antes da bolsa perdi meu pai e recebi uma herança umas coisas assim, comecei a já ter uma certa liberdade financeira que estava precisando. Depois disso foi a bolsa da FAPESP[24], em 1999 já estava para terminar o curso, e já tinha terminado o curso de Pedagogia no final de 1998. Eu já estava fazendo uma especialização junto com mestrado e veio a ideia de tentar aulas na universidade pública, descobri o edital para interino, só que ali na região não tinha, então fui achar em Florianópolis. Fiquei cinco anos lá, dei aula na federal, na estadual, já tinha separado, separei em 1995, quando fui para Florianópolis fui só com o R. e a C. (filhos) (Nimba,63 anos, 2025).

Aqui vemos os diferentes caminhos e espaços da vida e da carreira de Nimba e, para além, percebemos como ela conquistou sua autonomia em contextos historicamente desfavoráveis às mulheres. A herança que vem após a perda evidencia o fomento de maior liberdade financeira; essa fala nos remete a uma dependência patriarcal.

A travessia de Nimba também pode ser lida a partir da interseccionalidade, desenvolvida por Collins e Bilge (2020), pois, separada, mãe e trabalhadora, ela está diante do peso de uma estrutura social que normatiza a desvalorização da mulher que ousa viver fora do casamento e dos padrões sociais de pertencimento e dominação masculina.

Podemos ainda observar que Nimba ocupou, nos espaços públicos, papéis de liderança e gestão, funções que rompem com a hegemonia masculina. Conforme nos apontam Saffioti (2015) e Lerner (2019), o poder masculino tem sido responsável por organizar a vida das mulheres a partir de suas subordinações econômicas e simbólicas.

Ir para Florianópolis, após a separação e levando consigo dois filhos, é, para além de um gesto de coragem e resistência, a busca por oferecer condições de estudo e subsistência aos filhos, bem como pela manutenção de sua autonomia. Lugones (2014) nos diz que esse movimento de se deslocar é um ato de enfrentamento à colonialidade de gênero. Nimba rompe com expectativas de dependência feminina e se reafirma como sujeita de saber e de ação em seu modo de viver e existir.

> Eu como era contratada na UDESC25 na pedagogia a distância. A UDESC teve um problema nessa época, tinha um reitor que queria se eleger pela terceira vez. Os outros dois candidatos a reitor embargaram a eleição, eles

[24] Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
[25] Universidade do Estado de Santa Catarina.

> colocaram uma intervenção, o interventor foi no ensino a distância pegou vários de nós para ir trabalhar na reitoria. Só que enquanto isso, esse reitor que estava pro-tempore para conseguiu ganhar e voltar a ser pro-tempore ele conseguiu desfazer o processo em Santa Catarina no STF26. E quando ele voltou demitiu todo mundo que tinha ido para reitoria ajudar o interventor, e eu estava entre eles. Estava para abrir uma CPI da universidade porque tinham diversas denúncias, uma série de coisas erradas, Mas ele voltou e fomos demitidos. De outro lado foi aberto uma CPI, e os colegas me indicaram para o deputado, que era da Comissão de educação dentro da Câmara, para ser secretária da CPI e assim não ficar desempregada, porque eu estava lá com dois filhos e estava desempregada de repente. Nesse período passei no doutorado e eles não iriam me deixar viajar. E imagina, você trabalhar em uma CPI da universidade onde você já trabalhou, foi ficando ruim para mim. Primeiro semestre do doutorado fiz a matrícula de acompanhamento, e quando chegou em julho arrumei a mudança e voltei. Meu ex-marido arrumou um apartamento para eu ficar com as criança na cidade, porque nesse tempo tinha ido morar na roça, no sítio que temos lá até hoje. Eu voltei, mas fiquei desempregada alguns dias, mas sempre fiquei estudando e tentando outras coisas (Nimba, 63 anos, 2025).

O caminho de Nimba se mostra cercado de instabilidade. A trajetória das mulheres na docência e na pesquisa que enfrentam um sistema acadêmico que, embora se apresente como discurso de um espaço de emancipação intelectual, está estruturado por relações patriarcais e coloniais de poder. A demissão, a busca por alternativas para sustentar os filhos e continuar estudando traz à tona como a mulher é colocada à prova pelas exigências de um mundo do trabalho que naturaliza a precarização e a descontinuidade como destino das mulheres.

Com ajuda dos amigos e orientadora, ela começou a procurar por editais na busca por novas oportunidades, inclusive foi sua orientadora que lhe encaminhou o edital da UNEMAT, onde ela foi aprovada. Novamente, o processo foi longo até tomar posse, e, nesse período, ela estava finalizando o doutorado.

> Em junho de 2007, eu tomei posse na Unemat e depois comecei a dar aula no segundo semestre, em Pontes e Lacerda. Fiquei de 2007 até ao começo em 2013, quando eu fui para Alto Araguaia, porque lá tinha jornalismo e não tinha professor que fosse efetivo do curso. Fiz o Pós-Doc em 2014 e 2015 e no começo de 2016 eu estava no programa. Vir para cá foi um grande desafio, eu tenho que dizer, nos primeiros dias eu não tinha a bolsa ainda, deu uma confusão de conta e levou 4 meses para eles me pagarem a bolsa eu estava só com um cartão de crédito do meu ex-marido e algum dinheiro que ele me deu para a viagem (Nimba,63 anos, 2025).

A tensão entre conquista, precariedade e resistência, que marcam a chegada de Nimba na UNEMAT, o ingresso no ano de 2007 e a consolidação da carreira até o pós-doutorado, demonstra que sua capacidade de reinvenção é constante, assim como seu

[26] Supremo Tribunal Federal.

processo de ascensão intelectual e profissional. Para além disso, vemos o quanto seu percurso é atravessado por fragilidades institucionais e financeiras, que expõem o caráter desigual e colonial da estrutura universitária brasileira.

A dependência financeira do ex-marido nos primeiros meses evidencia que, mesmo as mulheres em cargos de prestígio, permanecem submetidas às dinâmicas do patriarcado que, segundo a análise de Saffioti (2015), impõe sobre as mulheres formas de naturalizar a dependência econômica e a subordinação feminina, mesmo em contextos que acabam por ser disfarçados sob a aparência de apoio ou benevolência.

> Fui para Pontes Lacerda para conhecer, fiquei esperando me chamarem quando chamaram já era 27 de junho, já estava encerrando o semestre. O colega que era coordenador na época falou, olha você faz o seguinte, sábado a gente tem uma reunião de manhã, você vai assistir a reunião participa e depois você vai para casa fazer sua mudança e volta para dar aula em agosto. Sai dali para São Paulo, peguei um ônibus de Pontes e Lacerda direto. O ônibus foi assaltado, quando cheguei na casa da F.(filha) sentei na frente do computador e fui ver o preço de passagem aérea, foi uma loucura, porque eu cheguei a em São Paulo eu tive que ir no guichê da Andorinha era pedir dinheiro e pegar um metrô até a casa dela, eles pegaram tudo que a gente tinha em dinheiro na carteira, eles levaram relógio, celular, não pegaram o talão de cheque, não pegaram cartão de crédito, mais tinha um rapaz estava com uma mala de dinheiro para comprar um caminhão em São Paulo, só que ele escondeu. Não machucaram ninguém, só assustou bastante, aquela borracha no vidro na frente do ônibus que fica em bem baixo na altura do motorista, tinha bala cravada quase pegou no motorista, quebrou o vidro da janela dele. Em Frutal tem um posto de gasolina, restaurante e lanchonete grande, dá para tomar banho tem de tudo ali, o ônibus para ali no dia eu nem desci, estava morrendo de sono. Foi coisa de meia hora a 40 minutos parado, eles entraram no ônibus a gente saindo, quando saímos na estrada começamos a ouvir os barulhos no que eu olho assim da cortina tinha um carro do lado do ônibus que estava atirando empurraram o ônibus para sair na direção do mato e já assustou todo mundo, começaram a pegar a coisa que estavam nas mochila e mandou o ônibus entrar em uma quebrada de mata, ali eles tiraram todo mundo de dentro do ônibus e colocou em baixo (bagageiro) e saiu todo mundo traumatizado dali, isso era umas 3 para 4 horas da manhã amanhecemos em um posto de Polícia Rodoviária com o ônibus todo caquético quebrado, fizemos B.O na Polícia Rodoviária Federal e ficamos esperando até quase na hora do almoço outro ônibus da Andorinha vir de outra cidade para levar a gente, aí foi parando em cada cidade para deixar as pessoas e se a pessoa iria pegar ônibus para casa eles pagavam passagem, pagavam o taxi, pagaram o almoço, aí o que a gente soube depois que essa situação era comum e mais engraçado, eu comprei uma passagem da gol toda feliz, já com a passagem programado para vir em setembro para orientação, chegou no final do mês teve aquele acidente em Congonhas que avião atravessou a pista e foi parar avenida, eu falava assim, é teste para ver se eu tenho força mesmo, se você está com convicção que você vai, mas eu não tinha outra saída, não podia continuar naquela situação desempregada (Nimba,63 anos, 2025).

Temos aqui uma densidade simbólica e emocional que revela não apenas a precariedade, mas também a potência das trajetórias femininas no mundo do trabalho e da educação. Na travessia literal de uma mulher professora entre estados, universidades

e circunstâncias adversas, ela enfrenta o perigo e o medo para continuar sua trajetória profissional.

Essa insegurança e medo se expressa no questionamento das circunstâncias que ocorrem nessa jornada, em que a experiência do assalto ao ônibus, seguida do acidente aéreo, a levou a questionar sua própria coragem. Isso nos leva a refletir não apenas sobre o risco físico, mas também sobre o risco emocional de uma vida em deslocamento, que buscava autonomia, segurança financeira para si e para os filhos, e estabilidade profissional.

A coragem de ir em busca de estabilidade, mesmo diante da vulnerabilidade, vai de encontro à crítica de Mignolo (2017), segundo a qual a racionalidade moderna invisibiliza as experiências que surgem ao Sul do Globo. Esse percurso de Nimba, ao ser narrado, se insere em uma reescrita do que significa ser uma mulher intelectual fora dos grandes eixos de poder. Fala carregada de sensibilidade e consciência ao expressar que "não tinha outra saída" se coloca em um lugar de reconhecimento da própria existência. Ribeiro (2017) nomeia essa ação como lugar de fala, pois, com suas próprias vivências, as mulheres evidenciam aquilo que a teoria muitas vezes abstrai: o peso de resistir em um sistema que exige que as mulheres sejam fortes, mas que, na prática, não oferece amparo.

Observemos que a narrativa desse episódio não é apenas sobre um assalto ou um acidente; ela evoca enfrentamento, incerteza, desigualdade e medo. Trata-se de uma mulher professora que transforma aquilo que poderia ser uma experiência traumática de apagamento em um marco de resistência e reinvenção, onde o deslocamento se converteu em destino e o trauma em testemunho. Essa narrativa converge com Benjamin (1987), ao afirmar que mantém viva a chama daqueles que, mesmo oprimidos, continuam narrando.

As amizades, no início, também foram um grande desafio. Ela relata as dificuldades de dividir a casa e a visão que as pessoas criam em torno de uma mulher que vive sozinha.

> Tinha uma colega da linguística, moramos um semestre depois não deu mais, era uma situação complicada, eu era quase doutora pela USP e tinha 2 colegas da UNICAMP que me abraçaram, elas eram daqui, mas tinham estudado na UNICAMP, viraram minhas amigas e me levavam para todo lado e essa pessoa me dizia, olha elas estão com você só por causa da grife, porque você tem grife é só porque era da USP. Tem gente que má mesmo (Nimba, 63 anos, 2025).

Revela-se, através desse relato, como as violências ocorrem de forma sutil. Elas não estão longe do espaço acadêmico e, neste caso, se manifestaram na forma de inveja,

competição e deslegitimação das trajetórias de Nimba. A colega que dividia o quarto, ao afirmar que as amigas só “estavam com ela só por causa da grife”, evidencia os mecanismos utilizados como controle para desqualificação, que são atravessados pelo patriarcado institucional e pela colonialidade do saber. Quijano (2005) e Lugones, (2014) lembram que a lógica colonial foi responsável por construir hierarquias não apenas raciais, mas também epistêmicas, naturalizando a ideia de que o valor intelectual de alguém depende do prestígio da instituição de origem.

Podemos entender que a “grife USP” é uma etiqueta de distinção e exclusão, e uma representação de poder que gera ressentimento e suspeita, especialmente quando essa marca aparece em corpos não convencionais, como o de uma mulher que rompeu fronteiras territoriais.

Para além da evidência dessas tensões, também evoca a dor que essa exclusão gerou em Nimba: “tem gente que é má mesmo”. Esse espaço, tanto físico quanto temporal, ficou marcado em sua memória, onde as relações foram abaladas. Nesse processo, em que recomeçar em um lugar novo já é um grande desafio, Lugones (2014) nos ajuda a compreender como a colonialidade de gênero age também sobre os vínculos, pois destrói a coalizão entre mulheres, substitui o cuidado pela competição e provoca o rompimento das amizades e do vínculo em grupos femininos.

Ela me relata, entre pausas, não por degustar a bala de canela, mas por rememorar a dor com a qual foi tratada por pessoas em quem confiou para conviver e dividir um lar na luta por sobreviver. Ela continua:

> Tinha uma outra colega, já mais madura, com filhos separada também, com carro que me dava carona, essa tinha carro, mas ela não me dava carona, ela saia antes de mim ou depois para não me dar carona, eu ia de ônibus para UNEMAT com os alunos, são quase 15km de estradas e os ônibus sem janela entrando água pelo teto na época de chuva, uma vez eu cheguei com vestido molhado até quase a cintura. Sempre tinha alguém que vinha para a cidade e quebrava esse galho, e fazíamos o percurso no carro conversando, uma noite chegou um amigo dela para a visitar na hora que a gente estava conversando no carro, ela veio, e disse, amigo achou que vocês são namoradas, e sorriu assim kkkk, você acredita que depois 2 anos depois eu soube que ela saiu espalhando essa história pelo campus, porque essas outras 2 amigas da UNICAMP elas eram um casal,...eu fico sabendo isso e o campus inteiro já sabia dessa história,... Porque você é uma mulher sozinha, não te viram com homem, em lugar nenhum só com amigas e ainda você é amiga das lésbicas de repente você está em uma sociedade que se você estiver sozinha, você não vale para aquelas pessoas, elas têm que criar uma história que você não contou, elas criam uma história, nossa isso ficou assim, ainda quando eu te falo vem uma coisa assim, sabe de angustia (Nimba,63 anos, 2025).

O relato é uma potente denúncia sobre as formas sutis e persistentes de violência moral, sexual e à reputação das mulheres que vivenciam a ocupação de espaços de prestígio intelectual, como são as universidades, em especial aquelas que vivem sozinhas e desafiam os papéis de gênero tradicionais. O julgamento quanto ao comportamento e às amizades, mascarados pelo humor e fofoca, o que Saffioti (2015) conceitua como o poder do patriarcado moderno, que se sustenta por mecanismos de vigilância e punição das mulheres que não se enquadram nos papéis tradicionais. Existir enquanto uma "mulher sozinha", mexe com uma sociedade, onde valora a mulher pela presença masculina. Lerner (2019) identifica essa prática como a herança da apropriação patriarcal sobre o corpo e a sexualidade das mulheres.

Portanto, essa narrativa não é isolada, mas um fragmento de um sistema que pune cotidianamente a autonomia feminina, transforma-as em ameaça e seus vínculos afetivo entre mulheres em objeto de escárnio. Ao registrar e narrar essa experiência, Nimba reverte a violência em narrativa de resistência.

> Outra dificuldade que é para mim viver no Mato Grosso, que por ser é um lugar onde as pessoas comemoram tudo com churrasco e cerveja, e eu não como carne eu não bebo. Eu comia carne, bebia minha mãe ria de mim quando eu parei de comer carne, mas você comia o boi berrando e agora você não quer comer carne, mas é uma convicção que você cria também com o amadurecimento, não uma coisa que você cria de uma hora para outra (Nimba, 63 anos, 2025).

A dificuldade de adaptação em um ambiente em que "tudo se comemora com churrasco e cerveja" evidência como os mecanismos de normatização social e cultural funcionam, promovendo integração e exclusão social. Ao não comer carne nem beber, ela se coloca involuntariamente fora dos círculos sociais, pois passa a ser vista como estranha por aquela comunidade, na qual, para ser membro, é primordial que se iguale aos costumes dessa comunidade.

Outra situação que me levou a refletir foi o relato acerca das avaliações da perícia para validar a possibilidade da compra de um carro automático que pudesse atender às suas necessidades físicas após a cirurgia:

> Lá eu não consegui passar nem com as próteses para tirar o carro com desconto, eu vim fazer aqui, fui até Belo Horizonte fazer achando que já vinha com o carro de lá, então eu escutei, agora a senhora já tem prótese a senhora tem qualidade de vida, eles tem um simulador de direção da Fiat e lá a Fiat é logo ali do lado, eles possuem aquele aparelho e eu consegui pisar na embreagem com a perna que tinha operado há 1 mês e meio, o médico falou a senhora está ótima, depois ele pôs o pé para eu apertar como se fosse o pedal, nem olhou a

> segunda radiografia, e ainda disse, eu não preciso dizer que a senhora precisa de carro automático, eu só preciso dizer que a senhora consegue dirigir, o médico me falou isso, aqui em Cuiabá 3 médicos olharam as minhas radiografias me pediram para olhar aquele visor de exame de vista e eu saí de lá com o laudo, ele testou a força das minhas pernas, mas a questão é justamente essa para não fazer força, por isso a prótese, fui fazer a prótese por causa da artrose a cartilagem não existia mais, estava osso com osso eu já tinha esse diagnóstico fazia tempo, agravou na época da pandemia em 2022 eu não aguentava mais ficar 2 horas sentada aqui trabalhando, começava a doer eu saia para andar. Agora o quadril para mim está ótimo, estou fazendo exercício todo dia, o problema são as mãos, no final do ano vou fazer pelo menos uma das mãos. Meus dedos ficam dormente, se eu digito demais ou escrevo começa a dar agulhada e assim, ao mesmo tempo que eu não tenho sensibilidade às vezes para dar o *touch* no celular, se eu for trabalhar com agulha se eu pegar uma coisa pontuda, outro dia eu bati a faca estava no escorredor de pratos e eu bati o dedo, nossa eu vi estrela, o corte sumiu de tão pequeno que era, mas a sensibilidade para tocar não presta mais, mais para machucar é muito sensível, a pele é muito fina (Nimba,63 anos, 2025).

Essa narrativa nos possibilita ver as tensões pelas quais o corpo feminino enfrenta no contexto das violências institucionais. A lógica da burocrática e técnica do Estado e do sistema médico, que oprime os corpos, negam singularidade da dor e deslegitimam os contextos e vivências em que as mulheres estão inseridas. O perito que, ao afirmar “a senhora está ótima”, desconsidera todas as evidencias físicas como laudos, radiografias e o próprio sofrimento de Nimba, pode ser entendido dentro da colonialidade de gênero, que separa razão e corpo, masculinidade e sensibilidade, e nega às mulheres o estatuto de sujeitos de conhecimento sobre si mesmas.

Mesmo com um direito garantido por lei, um carro adaptado após uma cirurgia de prótese, o percurso torna-se um caminho de negação burocrática e descrédito dor. O corpo feminino, em processo de envelhecimento e adoecido, é avaliado e administrado puramente de forma técnica.

A desumanização do corpo feminino também é denunciada por Federici (2017), ao apontar que o capitalismo e as instituições, inclusive as médicas, colocam o corpo da mulher como máquina de trabalho com funcionalidade de reprodução. Entendemos aqui que essa reprodução é atrelada ao deve funcional de produzir e não reclamar. Se, por acaso, esse corpo vir a falhar, deixa de ser útil e passa a ser um obstáculo; no caso de Nimba, um “problema” que precisa se ajustar às normas de eficiência. O olhar médico perito, que afirma “a senhora consegue dirigir”, é o mesmo colonial que nega direitos, fragilidades, vulnerabilidade e diferenças.

Outra dor que fica evidente em sua narrativa é a distância dos filhos. Essa latência veio à tona ao relembrar que, devido ao trabalho, não conseguiu amparar a filha

em um momento dor. Tal angústia se manifestou em sua fala ainda mais pausada, no respirar lento que procurava controlar a emoção que a recordação lhe trazia.

> Minha filha mais velha estava em Caxambu, voltando porque namorava um colega professor..., ele teve uma crise pulmonar ele estava muito doente, faleceu em uma madrugada de sexta para sábado, foi enterrado na segunda-feira que era o dia do aniversário dela. Eu fiquei consolando a distância, eu não tinha como deixar meu posto de trabalho para ir lá cuidar dela (Nimba, 63 anos, 2025).

Evidencia em sua fala os atravessamentos causados por uma dor que se confunde, evocando o sofrimento da mãe por estar longe e não poder acalentar o sofrimento da filha no luto, além do impedimento do deslocamento devido às obrigações burocráticas do trabalho. A distância entre o amor e o dever figura como abismo que, ao peso da divisão sexual do trabalho, as professoras sentem ainda mais intensamente, pois suas vidas estão atravessadas pelas responsabilidades que nunca acabam, seja ao soar do sino ou ao findar o tempo de uma aula.

A maternidade, para o sistema patriarcal, finda seu vínculo com os filhos ao chegarem à vida adulta, mas o maternar ganha outros contornos na forma de cuidados. Sua fala traz uma ternura, aquela que não pôde ser ofertada pessoalmente, foi evocada em palavras quase sussurradas. Zambrano (2005) nomeia essa ação de razão poética, a lucidez que nasce da dor. Podemos ver em suas palavras o que é cuidar mesmo sem poder tocar. O maternar, que trazemos ao texto, refere-se a uma prática contínua de cuidado, vínculo e responsabilidade afetiva que não se encerra com o crescimento dos filhos nem se restringe à relação biológica. Maternar é um verbo, um gesto em movimento. Ele expressa modos de cuidar que se prolongam ao longo da vida e podem se estender para além dos laços consanguíneos. Collins (2019) ajuda a compreender que o cuidado exercido por mulheres, especialmente mulheres negras e das classes populares, assume dimensões coletivas e comunitárias, muitas vezes sustentando a vida em contextos marcados por desigualdades.

Do ponto de vista de Benjamin (1987), essa experiência é um fragmento da tradição dos oprimidos: o testemunho de uma dor que não é individual, mas histórica. Ele nos lembra que há momentos em que o sofrimento se torna memória e que o ato de narrar resgata a dignidade dos que foram silenciados. Ao contar sua impossibilidade de presença, a professora não apenas compartilha uma perda, mas denuncia um sistema que nega à mulher o direito de sentir, de cuidar e de viver plenamente sua humanidade.

Em todo o percurso de sua narrativa, evidencia-se o vínculo com o local de origem, a voz saudosa da proximidade dos filhos e dos netos, e um futuro não tão distante que levará seus passos de volta para casa. Assim, ela revela qual caminho deseja percorrer.

> Eu brinco que eu tenho uma vida dupla e tenho mesmo, porque lá eu tenho um quarto, uma escrivaninha, uma estante com alguns livros, tem um armário com as minhas roupas de frio, porque aqui em Cáceres não faz frio, quer dizer tem algumas peças né que são as que eu faço a viagem do frio para cá, quando tem uma semana de frio aqui aí eu uso.... Todo mundo se encontra lá nas férias de julho, a gente vai para ficar com as crianças, meus filhos moram lá, na verdade meu vínculo com Mato Grosso é o trabalho, a hora que o trabalho acabar, eu não tenho por que ficar aqui, tanto que eu acabei nem comprando casa, meus colegas todos compraram casa, se fixaram. Tenho aqui alguns amigos sinceros queridos, mas não é a família (Nimba, 63 anos, 2025).

Nesse relato, temos a percepção da vida dividida entre o afeto e o trabalho, espaços de vivência, o território de pertencimento e o território da obrigação. Nimba afirma que "tem uma vida dupla"; ela não fala apenas de uma divisão geográfica, mas de uma divisão existencial que, diante da necessidade de deslocamento constante, fragmenta os laços afetivos e a sensação de enraizamento.

A condição de "não ter casa" em Cáceres e de só "pertencer" ao trabalho desprende ainda mais o existir de Nimba no Mato Grosso e explicitamente revela um o corpo que habita dois lugares, sem poder estar inteiro em nenhum. Temos aqui a tradução do que é ser uma professora migrante: Benjamin (1987) sustenta que o viajante moderno é fragmentado, pois carrega em suas malas vários pedaços de vida; com essas pequenas frações, o viajante resiste à modernidade que busca apagar o seu sentido de pertencimento. Nimba preserva esse pertencimento nas evidências entre o frio de lá e o calor de cá, entre a escrivaninha e a universidade, como forma de continuidade e resistência.

Terminei nossos encontros com muitos retalhos acrescidos à nossa colcha, que foi "costurada" com linhas de afeto, resistência e respeito, "Tecemos aqui de outros modos" a resistência de mulheres professoras cujos corpos são atravessados pelo deslocamento e pela busca por estabilidade profissional.

5. NAVEGANDO EM OUTRAS PEDAGOGIAS

CONSELHOS PARA A MULHER FORTE

Se és uma mulher forte
te protejas das hordas que desejarão
almoçar teu coração.
Elas usam todos os disfarces dos carnavais da terra:
se vestem como culpas, como oportunidades, como preços que se precisa pagar.
Te cutucam a alma; metem o aço de seus olhares ou de seus prantos
até o mais profundo do magma de tua essência
não para alumbrar-se com teu fogo
senão para apagar a paixão
a erudição de tuas fantasias.

Se és uma mulher forte
tens que saber que o ar que te nutre
carrega também parasitas, varejeiras,
miúdos insetos que buscarão se alojar em teu sangue e se nutrir do quanto é sólido e grande em ti.
Não percas a compaixão, mas teme tudo que te conduz a negar-te a palavra, a esconder quem és,
tudo que te obrigue a abrandar-se
e te prometa um reino terrestre em troca
de um sorriso complacente.

Se és uma mulher forte
prepara-te para a batalha:
aprende a estar sozinha
a dormir na mais absoluta escuridão sem medo
que ninguém te lance cordas quando rugir a tormenta
a nadar contra a corrente.
Treine-se nos ofícios da reflexão e do intelecto.
Lê, faz o amor a ti mesma, constrói teu castelo
o rodeia de fossos profundos
mas lhe faça amplas portas e janelas.
É fundamental que cultives enormes amizades
que os que te rodeiam e queiram saibam o que és
que te faças um círculo de fogueiras e acendas no centro de tua habitação
uma estufa sempre ardente de onde se mantenha o fervor de teus sonhos.

Se és uma mulher forte
se proteja com palavras e árvores
e invoca a memória de mulheres antigas.
Saberás que és um campo magnético
até onde viajarão uivando os pregos enferrujados
e o óxido mortal de todos os naufrágios.
Ampara, mas te ampara primeiro.
Guarda as distâncias.
Te constrói. Te cuida.
Entesoura teu poder.
O defenda.
O faça por você.
Te peço em nome de todas nós.

(Gioconda Belli, Nicarágua, 1948)

Diante dos retalhos colhidos e das “costuras” que se formaram para construir uma colcha de retalhos, com as histórias de vida das mulheres que são professoras, trazemos o poema de Belli (1948) como um manifesto poético de resistência, uma forma de gratidão pela caminhada. De forma corajosa e afetuosa, essas mulheres se permitiram, adoram seu tempo e suas histórias na construção deste trabalho.

Mulheres que, conforme a autora, ousam viver com intensidade e autonomia em um mundo que insiste em domá-las. Evocamos a ancestralidade por meio da poesia e da representação das divindades que nomearam as participantes. Essas páginas estão encharcadas de força, solidão, incompreensão, silenciamento e reinvenção dessas mulheres. A mulher forte, que o poema evoca, não é uma heroína isolada, mas parte de uma constelação de vozes ancestrais que sustentam sua coragem. Portanto, por cada uma de nós, esse trabalho tem a função de entesourar e proteger as trajetórias dessas mulheres.

Esse fortalecimento das mulheres, que atravessa gerações e desafia o silêncio, também se reflete nas vivências femininas no contexto educacional. Seluchinesk e Castorino (2016) apontam que as vivências femininas são marcadas por exclusão e desigualdades. As tantas “Marias”, que são maioria na docência, constroem histórias com modos únicos de existir nos espaços de educação formal, assim, tensionam esses espaços e impulsionam a revelação de fios invisíveis de solidariedade, cuidado e da luta cotidiana que amparam suas práticas pedagógicas.

Partindo de uma leitura autoetnográfica, decolonial e feminista, reconhecemos nessas histórias as potências que fervilham no cotidiano feminino como lugar de saber, resistência e reconstrução, onde todas saem do espaço pessoal e carregam consigo essa força de transformação, na qual o silêncio é convertido em palavras.

Ao nos apoiarmos em Hooks (2013) e Butler (2003), entendemos que as palavras dessas mulheres se afirmam como gesto de autonomia e reexistência. Esses corpos aprenderam a pensar e sentir com suas próprias vivências, no ato de transformar a dor em linguagem. A autoetnografia aqui desempenha a função de ir além de método, funcionando como um dispositivo ético e afetuoso de insurgência. Escrevemos para não desaparecer.

Nas ruínas do cotidiano, entre as brechas das salas de aula e as fendas abertas pela solidão e pelo cansaço, as mulheres que escutei guardam um lume antigo, uma espécie de fogo que insiste em permanecer aceso mesmo quando o vento é forte demais.

Zambrano (2005) nos ensina que as ruínas não são apenas vestígios do que foi, mas lugares onde o tempo repousa e a esperança se reorganiza. Assim também são as narrativas de Nimba, Picê, Angra, Iyá-Mi Oshoronga e de tantas outras professoras.

Cada mulher que educa o filho sozinha, que enfrenta o preconceito dentro da escola ou da universidade, está tecendo, com fios frágeis e firmes, uma nova tessitura do mundo. São as mãos que, mesmo feridas, continuam a bordar. Cada relato é uma fagulha de humanidade que, ao aceitar fazer parte desta pesquisa, assumiu a posição de recusa ao seu apagamento.

Em nossa colcha de retalhos simbólica, estende-se um tecido vivo de afetividade, amor, luta, riso, choro e cansaço, onde a "costura" foi realizada com fio de esperança e memória. Esses retalhos nos levaram a observar quais palavras são mais repetidas nas quatro narrativas e, assim, chegamos a essa nuvem de palavras.

Figura 1 - Nuvem de Palavras: retalhos de memória e esperança



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As palavras dessas mulheres são, portanto, pedaços de tecido com cores e texturas distintas. As narrativas apresentadas não se limitam a relatar experiências de vida, mas constituem processos pedagógicos que se produzem fora e para além dos modelos escolares hegemônicos. A partir dos relatos, emergem pedagogias construídas no cotidiano, no corpo, na memória, na espiritualidade e nas relações familiares, configurando formas de aprendizagem que rompem com a separação moderna entre vida e conhecimento. Essa compreensão dialoga com Arias (2010), para quem os saberes produzidos nos territórios da vida são conhecimentos encarnados, tecidos na experiência

e na memória coletiva, o que ele denomina de “sentipensar”, ou seja, na inseparabilidade entre razão, emoção, corpo e espiritualidade. Trata-se, portanto, de pedagogias atravessadas por gênero, raça, classe, espiritualidade e território, que afirmam modos outros de conhecer e existir, resistindo à colonialidade que hierarquiza saberes e deslegitima aqueles produzidos nos cotidianos populares, comunitários e ancestrais.

As pedagogias que emergem ao longo da pesquisa, compreendendo-as não como categorias previamente definidas, mas como aprendizagens produzidas na experiência vivida. Ao narrar trajetórias marcadas por resistência, cuidado, luta e pertencimento, o que se evidencia é que a formação acontece para além dos espaços escolares formais. Como afirma Brandão (2007, p. 7), a educação se realiza em todos os espaços da vida social, nas relações cotidianas e comunitárias, configurando modos de ensinar e aprender que rompem com a ideia de que o conhecimento se produz apenas na escola, configurando modos outros de ensinar e aprender que tensionam a separação moderna entre vida e conhecimento: “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”.

Essas pedagogias, que nascem da necessidade de sustentar a vida em contextos de desigualdade e silenciamento, afirmam práticas comprometidas com a dignidade, a sobrevivência e a possibilidade de futuro. Dos relatos emergiram diferentes pedagogias, e trazemos algumas que se destacaram nas narrativas: Pedagogia da Resistência, Pedagogia da Luta, Pedagogia do Trabalho, Pedagogia do Pertencimento, Pedagogia da Esperança como possibilidade. Essas são compreendidas como expressões de processos educativos ao emergiram das narrativas autoetnográficas, ampliam o entendimento do que pode ser reconhecido como pedagogia.

Dentre elas, Pedagogia da Resistência, nas narrativas constitui-se como um processo formativo produzido na experiência cotidiana de enfrentamento das desigualdades sociais, de gênero, classe e saúde. Não se trata de uma resistência episódica ou heroica, mas de uma aprendizagem contínua, construída na permanência, na sustentação da vida e na recusa silenciosa em sucumbir às condições adversas impostas historicamente às mulheres. A resistência aparece como um saber aprendido no corpo, no tempo e na experiência vivida.

Essa se evidencia nas trajetórias marcadas por sobrecarga, adoecimento e responsabilidade precoce. A história da avó, que “viveu a vida inteira dentro de uma casa cuidando dos filhos, do marido, só vivia para trabalhar”, revela uma existência atravessada por exaustão, mas também por uma resistência cotidiana que garantiu a

sobrevivência da família. Do mesmo modo, o relato da mãe, que, mesmo adoecendo na infância por não compreender sua mediunidade, seguiu sustentando práticas espirituais e de cuidado, evidencia que resistir foi aprender a continuar existindo em um contexto de desconhecimento, medo e ausência de acolhimento.

Esses exemplos de resistência cotidiana, que surgem da necessidade de sobrevivência em contextos de adversidade, estão em sintonia com a reflexão de Hooks (2013) que afirma que a resistência se constrói no cotidiano das vidas subalternizadas, especialmente das mulheres, como prática de sobrevivência e afirmação da dignidade. Assim, resistir é um gesto político que nasce da experiência concreta e que se expressa, muitas vezes, em formas não reconhecidas como luta explícita, mas profundamente transformadoras. Resistir, nesse sentido, não é apenas reação, mas produção de saberes e modos de existir.

Para aprofundarmos essa análise, Lugones (2014) contribui para aprofundarmos essa análise: a colonialidade produziu sujeitos destinados à desumanização, especialmente mulheres racializadas, cujas existências foram organizadas para o trabalho, o cuidado e o silêncio. Resistir, para essas mulheres, não é escolha, mas condição de sobrevivência. Ao permanecerem vivas, cuidando, criando filhos, mantendo práticas culturais e espirituais, elas constroem uma resistência ontológica, isto é, uma afirmação da própria existência frente a um sistema que insiste em negá-las.

Observamos a resistência no enfrentamento ao adoecimento em meio à vida profissional. Todas trouxeram relatos de adoecimento, alternando entre estar trabalhando doente e longos períodos afastadas da sala de aula, assim como as dores, limitações físicas e restrições impostas pelo corpo. Ainda assim, não se desvincularam da docência; uma aprendizagem difícil, a de resistir em um sistema educacional que pouco reconhece os corpos adoecidos. Não pretendemos aqui romantizar essa resistência, mas trazê-la à tona como resultado da ausência de políticas de cuidado e acolhimento institucional, onde resistir muitas vezes é a única alternativa possível.

Freire (2019) nos ajuda a analisar essa pedagogia ao afirmar que os sujeitos se formam na relação dialética entre opressão e resistência. Para ele, mesmo em contextos de negação de direitos, os sujeitos produzem saberes a partir de sua experiência histórica, e é nessa produção que se constitui a possibilidade de conscientização e transformação. Essa resistência narrada não é apenas sobrevivência, mas também reflexo de aprendizados políticos, ainda que nem sempre conscientes.

Já a Pedagogia da Resistência que emerge das narrativas não se organiza como método ou proposta institucional, mas como um saber vivido, transmitido pela experiência e pela memória. Ela ensina a suportar, a continuar a cuidar e a existir em meio à precariedade, ao mesmo tempo em que revela os limites de uma sociedade que transforma a resistência em exigência cotidiana para determinados corpos. Ao trazer essa pedagogia para o campo acadêmico, constatamos o resistência do lugar da invisibilidade e a reconhece como processo formativo legítimo, produzido nas margens e sustentado pela vida.

Por seu turno, a Pedagogia da Luta evidencia-se nas narrativas das participantes como um processo formativo que se constrói quando a experiência vivida deixa de ser apenas suportada e passa a ser interpretada, nomeada e politizada. Diferentemente da resistência, que muitas vezes se manifesta como permanência silenciosa, a luta aparece como movimento consciente de enfrentamento simbólico e subjetivo das estruturas que produzem sofrimento, desigualdade e silenciamento. Trata-se de uma pedagogia que ensina a transformar a dor em palavra, a experiência em consciência e a narrativa em ato político.

Essa pedagogia pode ser observada nas narrativas de Picê, Ya, Angra e Nimba, quando revisitam suas histórias e passam a compreender que o sofrimento da família, o adoecimento precoce, a sobrecarga de trabalho e a invisibilidade institucional não são frutos de escolhas individuais ou de destino, mas condições sociais historicamente impostas. Quando Picê afirma que hoje consegue “olhar para trás e entender” o cansaço extremo da avó ou as doenças da mãe, realiza um deslocamento fundamental: a passagem da naturalização para a problematização. Esse movimento é pedagógico, pois ensina a ler a própria vida como parte de uma estrutura social mais ampla.

Davis (2016) nos ajuda a compreender essa pedagogia ao afirmar que a luta começa quando as pessoas passam a reconhecer as opressões como estruturas interligadas. Para a autora, a consciência crítica não nasce do sofrimento em si, mas da capacidade de compreendê-lo politicamente, articulando gênero, raça e classe. A luta é aprendida quando nos reconhecemos como parte de uma coletividade historicamente oprimida, e não como responsáveis isolados por sua dor.

A Pedagogia da Luta também se manifesta na relação com o trabalho na escola. Ao reconhecer que o espaço escolar não acolhe os corpos adoecidos e que as exigências institucionais ignoram as condições reais de vida das docentes, a narrativa transforma a experiência profissional em campo de crítica. Essa crítica não se expressa

necessariamente como enfrentamento direto, mas como elaboração reflexiva que questiona a naturalização da exaustão docente, especialmente entre as mulheres. Nesse processo, lutar é aprender a não culpabilizar a si mesma por aquilo que é produzido estruturalmente.

Hooks (2013) contribui para essa análise ao defender que a educação crítica nasce quando os sujeitos se reconhecem como agentes históricos capazes de questionar as estruturas que os oprimem. A luta também é pedagógica porque ensina a articular experiência pessoal e crítica social, rompendo com a separação entre vida privada e política. Assim, ao narrar sua trajetória, Picê não apenas conta sua história, mas participa de um processo formativo que ensina a lutar por meio da palavra, da memória e da análise.

A Luta, que nas narrativas se constituiu enquanto pedagogia, não se configura como militância formal, mas como aprendizagem crítica que se constrói na experiência. Ela ensina que lutar é compreender, nomear, denunciar e recusar explicações que individualizam o sofrimento. Ao trazer essa pedagogia para o campo acadêmico, reconhecemos a luta como processo educativo legítimo, produzido a partir das margens, das vivências femininas e dos corpos historicamente silenciados.

De maneira semelhante, a Pedagogia do Trabalho nasce nas narrativas a partir da centralidade do trabalho na organização da vida das mulheres professoras. Ela aparece não apenas como atividade produtiva, mas como eixo estruturante da existência, atravessando o corpo, o tempo, os afetos e a saúde. Um aprendizado que vem da repetição, da responsabilidade e da naturalização do esforço contínuo, onde se gera um ensinamento marcado pela obrigação de sustentar a si e aos outro.

As narrativas nos levam a essa pedagogia por meio da trajetória de Angra, que trabalhou por muitos anos como doméstica, depois como cabeleireira e professora; de Picê, que, mesmo doente durante a gestação, trabalhou até o último mês antes do nascimento de seu filho; e de Iyá-Mi Oshorongá, que, mesmo após uma cirurgia, não teve como usufruir do atestado médico e continuou trabalhando. Esses relatos revelam que o trabalho, para essas mulheres, não foi uma escolha, mas uma condição imposta, organizada pela divisão sexual e racial do trabalho. Aprende-se, desde cedo, que trabalhar é sobreviver, e que o descanso não é um direito, mas um privilégio distante.

Podemos compreender essa pedagogia com auxílio de Saffioti (2015), ao nos falar que o trabalho das mulheres, especialmente das mulheres pobres e racializadas, foi historicamente desvalorizado e naturalizado como extensão de suas “funções femininas”. O trabalho doméstico e de cuidado sustenta a sociedade capitalista sem ser reconhecido

como produção de valor, o que gera submissão e exaustão. As narrativas analisadas confirmam essa lógica ao mostrarem mulheres que trabalharam incessantemente sem reconhecimento social, econômico ou simbólico.

O trabalho reprodutivo de cozinhar, limpar, cuidar e sustentar emocionalmente é central para a manutenção da vida e do sistema econômico, embora seja invisibilizado. Conforme Federici (2019), esse trabalho leva as mulheres a aprender, ao longo da vida, que o trabalho associa valor moral ao sacrifício. Esse entendimento colabora para produzir corpos disponíveis ao serviço contínuo, o que é claramente expresso nos relatos, onde o cansaço extremo é narrado como parte da vida feminina.

O trabalho eclode na experiência docente narrada por Picê, quando relata a permanência na profissão mesmo em contextos de adoecimento grave. Isso evidencia uma aprendizagem marcada pela responsabilização individual e pela exigência de desempenho constante. O trabalho docente, assim como o doméstico, aparece como espaço de doação excessiva, no qual o corpo da mulher professora é convocado a funcionar apesar de suas limitações, reforçando a lógica de que parar não é uma escolha pessoal.

Assim, a Pedagogia do Trabalho não ensina a trabalhar nem a aceitar o trabalho como destino. Ao trazê-la para análise, intencionamos romper com essa naturalização e evidenciar que essa pedagogia é socialmente produzida e sustentada por relações de gênero, classe e raça. Como uma categoria analítica, ela permite compreender como o trabalho educa, molda subjetividades e produz desigualdades, ao mesmo tempo em que aponta para a urgência de outras formas de organização da vida e do trabalho.

Em contraste, a Pedagogia do Pertencimento é possível de observar nas narrativas como um processo construído na relação contínua entre memória, território, família e ancestralidade. Ela ensina a reconhecer-se como parte de uma trama histórica e afetiva que antecede o indivíduo e que o constitui. O pertencimento, nesse sentido, não é apenas um sentimento, mas uma aprendizagem que se dá na convivência, na repetição das práticas familiares e na transmissão intergeracional de valores, saberes e modos de existir.

As narrativas nos revelam essa pedagogia de forma recorrente, na descrição dos espaços familiares: a casa antiga, o quintal grande, a chácara onde “toda a família morava junto”, a presença constante de avós, tios e vizinhos. Esses lugares não aparecem apenas como cenários, mas como espaços pedagógicos nos quais se aprende a partilhar, a cuidar e a reconhecer o outro como parte de si. A casa, o território e a família constituem, assim,

um chão formativo onde o pertencimento é ensinado antes mesmo da escolarização formal.

Arias (2010) afirma que as sabedorias ancestrais sempre reconheceram que a humanidade não reside apenas na racionalidade. Critica a herança epistemológica eurocêntrica que hierarquizou razão sobre emoção, objetividade sobre sensibilidade e mente sobre corpo. Ele traz o coração e a afetividade como fundamentos para sustentar os universos simbólicos que tornam possível a existência humana. Assim, as emoções não são opostas ao conhecimento; são condições de sua produção, pois é por meio delas que atribuímos significado às experiências e construímos vínculos com o mundo. A ancestralidade fortalece a legitimidade de epistemologias que foram silenciadas pela colonialidade.

Nesse sentido, a ancestralidade atravessa essa pedagogia ao inscrever as experiências individuais em uma continuidade histórica. As figuras das avós, das mães e do pai aparecem como referências fundamentais na constituição de cada uma delas, não apenas por meio de histórias contadas, mas pelas práticas vividas, como: o trabalho intenso das mulheres, a musicalidade herdada do pai, a espiritualidade transmitida pela mãe e pela avó. Aprender quem se é, nessas narrativas, implica aprender de quem se vem. A ancestralidade, portanto, não é evocada como passado distante, mas como presença ativa que orienta escolhas, afetos e modos de viver.

Essa compreensão nos leva a Gomes (2017), que nos diz que as identidades se constroem na relação com a memória coletiva e com os pertencimentos sociais e culturais. Ela reconhece a ancestralidade como um gesto educativo que rompe com processos históricos de negação, especialmente para pessoas marcadas pelo racismo e pela colonialidade. Nas narrativas, observamos o reconhecimento da herança familiar e racial: “minha mãe branca, meu pai preto”. Esse reconhecimento opera como aprendizado identitário que afirma a existência a partir da mistura, e não da negação.

O pertencimento também se articula à espiritualidade, não como dimensão isolada, mas como parte da herança ancestral. A mediunidade, a Umbanda, o centro espírita aparecem como espaços de continuidade cultural, onde se aprende a compreender o mundo a partir de outras lógicas de cuidado, cura e relação com o invisível. Esse aprendizado reforça o pertencimento não apenas à família, mas a uma comunidade espiritual que a reconhece e a acolhe.

Assim, a Pedagogia do Pertencimento, atravessada pela ancestralidade que floresce a partir das narrativas, nos ensina que a formação não começa na escola, mas na

relação com aqueles que vieram antes. Ao trazer essa pedagogia para o campo analítico, reconhecemos que aprender é também lembrar, situar-se, reconhecer-se como continuidade. Trata-se de uma pedagogia que produz identidade, enraizamento e sentido, e afirma a vida como processo coletivo e historicamente situado.

A última, Pedagogia da Esperança como Possibilidade, que desponta nas narrativas não como expectativa ingênua ou projeção futura abstrata, mas como aprendizagem construída na travessia da dor, do adoecimento e da precariedade. Ela é situada, pois nasce da experiência concreta e da recusa em aceitar o sofrimento como destino imutável. Essa pedagogia ensina a continuar vivendo, mesmo quando as condições materiais e institucionais não oferecem garantias, produzindo possibilidades a partir do que é vivido.

A esperança aparece fortemente vinculada nas narrativas nas à experiência com a saúde. Os relatos de adoecimento, da retirada de um tumor, da perda de um rim e da convivência permanente com limitações corporais, e doenças emocionais. Não as apresento como superação heroica, mas como um processo longo de aprendizagem sobre os limites de cada corpo e sobre a necessidade de cuidado. Quando Picê afirma que “se eu estou viva hoje é por causa da espiritualidade”, expressa uma esperança ancorada na experiência, construída no enfrentamento da vulnerabilidade e na busca por sentido diante da ameaça constante à vida.

Hooks (2020) nos leva a entender que essa forma de esperança, para pessoas historicamente marcadas pela exclusão, não é um sentimento abstrato, mas uma prática cotidiana de sobrevivência. A esperança se aprende quando se reconhece a dor, mas se recusa a permitir que ela defina integralmente o sentido de sua existência. As narrativas trazem essa evidência na permanência no mundo, na docência e nas relações, mesmo quando o corpo está imposto a limites severos.

Podemos pensar essa pedagogia com Alzandua (2005), ao conceber a experiência da dor como espaço de transformação. A autora nos leva a refletir sobre como é viver na fronteira, entre saúde e doença, entre pertencimento e exclusão. A partir desse contexto, se produz um conhecimento que ensina a criar possibilidades onde antes havia apenas ruptura. A esperança não elimina o sofrimento, mas permite reorganizar a vida a partir dele. Todas as narrativas trazem esse movimento ao transformar o adoecimento em processo de compreensão de si e do mundo.

A Pedagogia da Esperança como Possibilidade também se evidencia na relação com a docência. Mesmo afastada da sala de aula por longos períodos, convivendo com

dores e restrições, a narrativa revela a permanência do desejo de ensinar. Essa permanência não se apoia em discursos meritocráticos ou de vocação sacrificada, mas na construção de sentidos que tornam a vida possível apesar das perdas. A esperança, aqui, ensina a reorganizar o tempo, os limites e as expectativas, produzindo outras formas de estar no trabalho e na profissão.

Assim, a Pedagogia da Esperança como Possibilidade ensina que a formação não se dá apenas pela superação, mas pela capacidade de continuar vivendo com aquilo que não pode ser plenamente resolvido. Trata-se de uma pedagogia que reconhece a fragilidade como dimensão constitutiva da existência e transforma a experiência da dor em campo de produção de sentido. Ao analisar essa pedagogia, intencionamos afirmar a esperança como prática formativa situada, produzida no corpo, na memória e nas escolhas cotidianas que tornam a vida possível.

Um outro ponto que se destaca nas narrativas, e que é fato recorrente entre as participantes, é o processo de divórcio. Esse dado não é isolado, mas um processo social que afetou profundamente a vida de todas essas mulheres, pois incide diretamente sobre dimensões centrais da existência feminina: o cuidado, o trabalho, a maternidade, a autonomia e o pertencimento. O divórcio aparece, nas experiências narradas, como ruptura, mas também como deslocamento de papéis, reconfiguração de identidades e reorganização da vida cotidiana. Todas foram afetadas por esse processo porque ele incide diretamente sobre essas dimensões centrais da existência feminina: o cuidado, o trabalho, a maternidade, a autonomia e o pertencimento.

Observamos que não é uma ação pontual, mas um processo prolongado, antecedido por relações marcadas por desigualdade, silenciamento afetivo, sobrecarga e, em alguns casos, adoecimento e violência. A separação surge como consequência de arranjos conjugais sustentados por uma divisão sexual do trabalho que responsabiliza as mulheres pelo cuidado da casa, dos filhos e pela manutenção emocional da família, enquanto seus próprios desejos e limites são secundarizados. Nesse sentido, o divórcio não rompe apenas com o vínculo conjugal, mas com uma lógica de vida que naturaliza a renúncia feminina.

Compreender esse movimento, conforme Saffioti (2014), significa que o casamento, no interior do patriarcado, funcionou como uma instituição de controle sobre o corpo e o trabalho das mulheres. Ao romperem com esse arranjo, as mulheres não apenas se desligam de um parceiro, mas também desafiam um sistema que organiza a dependência econômica, afetiva e simbólica. Nos relatos, isso implica que o divórcio

gera, simultaneamente, perda, medo e um processo doloroso de reconstrução da autonomia.

Ao analisar mais profundamente essa estrutura, a vida conjugal tradicional desponta profundamente articulada ao trabalho reprodutivo feminino. Quando o casamento se rompe, o trabalho não desaparece; ao contrário, ele se intensifica e se reorganiza, sobrecarregando os ombros das mulheres. Nos relatos, o pós-divórcio aparece como um período de acúmulo de responsabilidades, no qual as mulheres passam a sustentar sozinhas a casa, os filhos e, muitas vezes, os próprios processos de cura emocional e física. O divórcio, assim, não representa automaticamente liberdade, mas inaugura uma nova etapa de trabalho e luta cotidiana, conforme aponta Federici (2019).

Butler (2003) afirma que as normas que regulam o casamento e a família produzem sujeitos que aprendem a se reconhecer a partir dessa estrutura. Quando ocorre a ruptura, há um abalo nas narrativas de si, exigindo a reconstrução de sentidos e pertencimentos. As experiências aqui narradas mostram que a reconstrução de si aparece de forma gradual, atravessada pela dor, culpa e, posteriormente, por uma maior consciência de si.

Ao analisar as narrativas de forma articulada, é possível afirmar que o divórcio funciona como um marco pedagógico involuntário na trajetória dessas mulheres. Que muitas vezes de forma dolorosa, ensina sobre limites, autonomia, desigualdade e sobrevivência. Longe de ser um fracasso individual, o divórcio aparece como resposta possível a condições estruturais que inviabilizam a permanência em relações marcadas pela assimetria de poder. As narrativas deslocam o divórcio do lugar do estigma e nos levam a compreendê-lo como um processo socialmente produzido, que afeta profundamente a formação das mulheres e revela os limites do modelo conjugal patriarcal.

Outro importe destaque nas narrativas é a recorrência da palavra prisões, onde cada uma das quatro mulheres a traz suas narrativas em diferentes contextos. Tal recorrência revela a presença de dispositivos de controle que operam de forma diferente, contínua e cotidiana, conformando subjetividades e delimitando possibilidades de existência. Como argumenta Foucault (2010), o poder moderno não se exerce apenas por meio da repressão direta, mas através de técnicas disciplinares que produzem corpos dóceis, úteis e normalizados. As narrativas evidenciam justamente esse funcionamento, onde as prisões não precisam de grades pois se sustentam pela interiorização da vigilância, da culpa e da obrigação.

No campo das relações de gênero, essas tecnologias de poder se articulam a uma estrutura patriarcal que, para Saffioti (2015), organiza a sociedade a partir da subordinação sistemática das mulheres. E isso aflora nos relatos, a forma como o patriarcado atua não apenas por meio da violência explícita, mas também pela naturalização da sobrecarga, do sacrifício e da responsabilização feminina pela manutenção da vida cotidiana. As prisões relatadas no trabalho, na família, no casamento, no cuidado, são efeitos diretos dessa estrutura, que converte a exploração em dever moral e transforma a desigualdade em destino social.

Compreender essas prisões, pautando-se por Hooks (2019), significa pensar que essas são, também, prisões da palavra: a impossibilidade de nomear o sofrimento, de denunciar a violência, de expressar o cansaço sem ser acusada de fraqueza. Quando essas mulheres narram suas trajetórias, rompem com o pacto do silêncio que sustenta o patriarcado e produzem um gesto de transgressão. Falar, nesse contexto, não é apenas comunicar uma experiência, mas desafiar uma ordem que se mantém justamente pela invisibilização da dor feminina.

Essa denúncia que aqui trazemos, não se dirige a experiências isoladas, mas a um sistema que captura a vida das mulheres desde múltiplas frentes. As prisões que atravessam as narrativas são pedagógicas no sentido mais perverso do termo pois, ensinam obediência, abnegação e resistência silenciosa como condições para existir. Ao expor essas prisões, o intencionamos a recusa da leitura individualizante do sofrimento e o reinscrevemos no campo das relações de poder, da divisão sexual do trabalho e da produção histórica das desigualdades de gênero.

Encerrar nossa pesquisa com essa denúncia é afirmar que a escrita autoetnográfica e narrativa não é neutra, tampouco conciliadora. Ela se posiciona. Ao articular experiência e teoria, memória e crítica, este trabalho assume que tornar visíveis essas prisões é um passo necessário para desestabilizar os mecanismos que as sustentam. Como propõe Hooks, a palavra, quando situada e politizada, torna-se prática de liberdade. E é nesse gesto, de falar, escrever e denunciar que este capítulo se encerra, não como conclusão apaziguada, mas como enfrentamento.

É justamente a partir dessa posição engajada que as narrativas que fazem parte dessa dissertação não se organizam em linhas retas nem obedecem a uma lógica linear de formação. Elas se aproximam, se afastam, retornam e se sobrepõem, como retalhos que carregam marcas do tempo, do uso e da memória. Ao serem “costuradas”, não escondem as emendas; ao contrário, fazem delas a própria força do tecido. A intencionalidade desta

escrita é, justamente, assumir a formação como uma colcha de retalhos, tecida com fragmentos de vida, experiências, dores, afetos, saberes e resistências.

Cada pedagogia aqui apresentada é um pedaço desse tecido. A Pedagogia da Resistência nasce dos fios mais gastos, daqueles que sustentam o peso do cotidiano e ensinam a permanecer mesmo quando faltar escolha. A Pedagogia da Luta aparece quando esses retalhos ganham nome, quando a experiência deixa de ser apenas vivida e passa a ser compreendida. A Pedagogia do Trabalho atravessa o tecido inteiro, como fio que insiste em aparecer. É o trabalho que molda corpos, organiza tempos e ensina responsabilidades desde cedo, especialmente às mulheres.

A Pedagogia do Pertencimento**,** entrelaçada à ancestralidade, dá cor e profundidade à colcha. São os retalhos herdados: a casa antiga, o quintal, a chácara, a família reunida, as histórias das avós, da mãe, do pai. É nesse pertencimento que se aprende quem se é e de onde se vem. A Pedagogia da Esperança como possibilidade surge nos retalhos mais frágeis, aqueles marcados pelo adoecimento, pela perda e pela vulnerabilidade. Não se trata de esperança ingênua, mas de uma esperança que aprende a existir com as cicatrizes. É a esperança que ensina a reorganizar a vida quando o corpo impõe limites, a "costurar" novos sentidos quando o tecido rasga. Aqui, a formação acontece na delicadeza de continuar.

Ao assumir a metáfora da colcha de retalhos, esta pesquisa afirma que a formação não é homogênea nem concluída. Ela é composta de pedaços, sobras, heranças e escolhas. A autoetnografia nos permitiu que esses retalhos tivessem voz, sem a pretensão de alinhá-los a um padrão único, reconhecendo que é justamente na diversidade das "costuras" que se produz conhecimento.

Por fim, encerrar esta escrita não significa concluir caminhos, mas reconhecer que as narrativas que aqui se entrelaçam continuam em movimento, como rios que seguem seu curso mesmo quando deixam de ser vistos. As histórias partilhadas pelas mulheres que aceitaram revisitar suas memórias revelam que a vida é feita de camadas: dor e cuidado, silêncio e voz, aprisionamento e travessia, perda e reinvenção. Ao longo deste percurso, tornou-se evidente que suas trajetórias não podem ser reduzidas a episódios isolados; elas compõem longos processos, marcados por desigualdades históricas, afetos interrompidos, sobrecargas naturalizadas e, ao mesmo tempo, por uma potência insistente de permanecer e recomeçar.

As narrativas revelam corpos atravessados por trabalho exaustivo, adoecimentos, violências simbólicas e materiais, mas também por gestos de cuidado que

sustentam a vida cotidiana. O cuidado aparece não como tarefa leve, mas como prática exigente, repetida e silenciosa, que estrutura famílias e comunidades inteiras. Ao nomearem suas experiências, essas mulheres tornam visíveis dimensões frequentemente ocultadas, como o cansaço que não encontra espaço para o descanso, a dor que se aprende a suportar, o "maternar" que ultrapassa a biologia e se prolonga na responsabilidade afetiva permanente. Entre os fragmentos de sofrimento, emergem gestos de ternura, redes de apoio e formas de solidariedade que revelam que a vida resiste mesmo em contextos adversos.

Revisitar as histórias de vida não é apenas uma ação de recordar o passado; nesse evento, abrem-se possibilidades de reorganizar sentidos, reinterpretar dores e reconhecer a própria força. Narrar torna-se um gesto de afirmação: no momento em que essas mulheres se posicionam no ato de narrar, elas reinscrevem suas experiências no mundo, recusando o esquecimento e rompendo com a invisibilidade. Nesse movimento, a memória deixa de ser apenas lembrança e transforma-se em território de reconhecimento e dignidade.

Esta dissertação, tecida a partir da escuta e da partilha, não pretende falar por essas mulheres, mas caminhar ao lado de suas vozes. O que aqui se apresenta não são histórias encerradas, mas existências em curso, marcadas por lutas diárias e por uma esperança que insiste em permanecer. Se algo se revela ao final deste percurso, é a compreensão de que a vida, mesmo atravessada por dor e limites, encontra maneiras de florescer. Entre perdas e recomeços, essas mulheres continuam caminhando, sustentando mundos, reinventando possibilidades e afirmando, com seus próprios passos, que existir também é um ato de resistência.

Em conclusão, as narrativas reunidas neste trabalho não se encerram nestas páginas. Elas seguem vivas nos corpos que caminham, nas mãos que cuidam, nas vozes que resistem e nos gestos cotidianos que sustentam a continuidade da vida. O que permanece é a certeza de que, mesmo diante das durezas do mundo, há uma força silenciosa que insiste em criar sentido, cultivar esperança e abrir caminhos onde antes parecia não haver passagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Tereza Silva. **A resistência e a sobrevivência das professoras na rede pública estadual de Santa Maria**. 2022. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

ALVES, Rubem. **Conversa com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

GUERRERO ARIAS, Patricio. CORAZONAR el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle 14: revista de investigación en el campo del arte**, Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-94, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PLANTAS MEDICINAIS. **Anais do Simpósio de Plantas Medicinais do Brasil**. [S. l.]: ABPM, [20–]. Disponível em: https://resumos.sbpmed.org.br/index.php/spmb/article/view/69. Acesso em: 11 jul. 2025.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6. ed. Brasília: Ed. UnB; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

BARROS, A. A. M.; AZEVEDO, V. A. M. Iyá Mi Oxorongá: olhares sagrados do feminino no candomblé. **Ethnoscientia**, Belém, v. 6, n. 2, esp., 2021. DOI: 10.22276/ethnoscientia.v6i2.10369.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BELLI, Gioconda. Conselhos para a mulher forte. In: BELLI, Gioconda. **Poemas reunidos**. [S. l.]: [s. n.], 1948. Disponível em: https://eupassarin.wordpress.com/2015/01/07/conselhos-para-a-mulher-forte/. Acesso em: 5 out. 2025.

BOSI, Ecléa. **Corpo-memória e envelhecimento feminino:** epistemologias do cuidado e resistência. São Paulo: Pólen, 2020.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** os limites discursivos do “sexo”. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf. Acesso em: maio 2025.

CHASSOT, Attico. **A ciência é masculina? É, sim senhora!**. 6. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013. (Coleção Aldus).

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CLICK MUSEUS. **Deuses da mitologia tupi-guarani**. [S. l.]: Click Museus, [20–]. Disponível em: https://clickmuseus.com.br/deuses-da-mitologia-tupi-guarani/02/10/205. Acesso em: 2 out. 2025.

DAMÁSIO, Ana Clara. Isso não é uma autoetnografia. **Mediações**, Londrina, v. 27, n. 3, p. 1-14, set./dez. 2022.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário:** profissão feminina, carreira masculina. São Paulo: Cortez, 1993.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

DICIO – Dicionário Online de Português. **Xibiu**. Disponível em: https://www.dicio.com.br/xibiu/. Acesso em: 5 out. 2025.

EUPASSARIN. Conselhos para a mulher forte. Disponível em: https://eupassarin.wordpress.com/2015/01/07/conselhos-para-a-mulher-forte/. Acesso em: 5 out. 2025.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. **Saberes ambientais:** olhares, vivências e educação na comunidade do Garcês – Cáceres-MT. Cuiabá: UFMT, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Estefânia Sabino. **Educação, trabalho doméstico e relações de gênero:** um estudo sobre a trajetória de mulheres com formação docente em Itapiúna/CE. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos VI:** repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FUINI, Lucas Labigalini; PAULA, Laurie Ingrid de. A divisão sexual do trabalho e suas consequências para a precarização do trabalho feminino: uma pesquisa bibliográfica. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 23, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2023.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827:** Lei Geral da Instrução Pública. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/lei-15-10-1827-lei-do-ensino-de-primeiras-letras. Acesso em: 30 jan. 2026.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado:** história da opressão das mulheres pelos homens. Tradução de Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 511-518, maio/ago. 2008.

NETO, João Cabral de Melo. **Educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação:** conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

PIZAN, Christine de. **A cidade das damas**. Tradução e apresentação de Luciana Eleonora de Freitas Calado. Florianópolis: Editora Mulheres, 2012.

PEREIRA, Vilmar Alves. Ecologia cosmocena: alternativas ao horizonte do Antropoceno. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA**, Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 45-61, 2019.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993.

PUCRS. **Nimba, a deusa da fertilidade**. Porto Alegre: PUCRS, 2025. Disponível em: https://www.pucrs.br/revista/nimba-a-deusa-da-fertilidade/. Acesso em: 2 out. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RÉCHE, Daniela Werneck Ladeira. Narrar para sobreviver: a biografia e o arquivo das ruínas. **Darandina Revisteletrônica**, Programa de Pós-Graduação em Letras/UFJF, v. 6, n. 1, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; São Paulo: Justificando, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SATO, Michèle; GAUTHIER, Jacques; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (org.). **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 99-118.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa; CASTORINO, Adriano Batista. A fronteira da colonização é um projeto de homens executado em corpos femininos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 2, 2016.

SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. Mulheres do Brasil: a cultura da visibilidade de corpos que submete a pessoa que o carrega. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Decreto n. 1.648, de 15 de setembro de 2025:** Gratificação por Eficiência e Resultado relativo ao biênio 2025-2026. Cuiabá, 2025. Disponível em: arquivo em PDF do Diário Oficial de 15 set. 2025. Acesso em: 26 out. 2025.

SILVA, Elaine Cassia da; BRITO, Adriana Rodrigues dos Santos; SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. Caminhos de sabedoria: entre lousas, livros e vida de professoras. **Cadernos ANPAE**, n. 15, 2024. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero15/Capitulo07.html. Acesso em: 2 mar. 2026.

SILVA, Gabriel de Miranda Soares; NORA, Giseli Dalla. Territórios da fronteira em Mato Grosso: olhares geográficos. **Terra Livre**, São Paulo, ano 36, v. 1, n. 57, p. 1-25, 2021.

VERSIANI, Daniela Gianna Beccaccia. **Autoetnografias:** conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VIEIRA, Fernanda Jardim. **Memórias de migrantes e iconografias na composição do ensino de história em Comodoro**, Mato Grosso. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2021.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 483-501.
ZAMBRANO, María. **Claros del bosque**. Madrid: Siruela, 2005.

ZAMBRANO, María. Uma metáfora da esperança: as ruínas. Tradução de Rodrigo Lopes de Barros Oliveira. **Sopro:** Cultura e Barbárie, n. 37, out. 2010. Disponível em: https://culturaebarbarie.org/sopro/n37.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales:** prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.