



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS NARRATIVAS DE
MULHERES DO CAMPO EM MATO GROSSO**

DANTIELY MARTINS FERREIRA

Rondonópolis - MT
2025

DANTIELY MARTINS FERREIRA

**PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS NARRATIVAS DE
MULHERES DO CAMPO EM MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca de defesa do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Diferenças, sob a orientação da Profa. Dra. Raquel Pereira Gonçalves, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rondonópolis - MT
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

F383p Ferreira, Dantiely Martins.
PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS
NARRATIVAS DE MULHERES DO CAMPO EM MATO
GROSSO [recurso eletrônico] / Dantiely Martins Ferreira. – Dados
eletrônicos (1 arquivo : 84 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Raquel Pereira Gonçalves.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Pedagogias de gênero. 2. Mulheres do campo. 3.
Subjetividades. 4. Interseccionalidades. 5. Feminismo decolonial.
I. Gonçalves, Raquel Pereira, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "PEDAGOGIAS DE GÊNEROS E SEXUALIDADES NAS NARRATIVAS DE MULHERES DO CAMPO EM MATO GROSSO"

AUTORA: MESTRANDA DANTIELY MARTINS FERREIRA

Dissertação defendida e aprovada em **09 de MAIO de 2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. RAQUEL PEREIRA GONÇALVES (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. CARMEM LÚCIA SUSSEL MARIANO (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. ALUISIO FERREIRA DE LIMA (Examinador Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

4. GEORGE MORAES DE LUIZ (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 09/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Pereira Goncalves, Docente - UFR**, em **09/05/2025**, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Sussel Mariano, Docente - UFR**, em 13/05/2025, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aluisio Ferreira de Lima, Usuário Externo**, em 13/05/2025, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0506426** e o código CRC **055DC237**.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não nasce apenas de mim, ele é fruto de muitas mãos, vozes e caminhos que vieram antes.

À minha mãe, Irene, que me ensinou sobre autonomia, afeto e liberdade, meu muito obrigada por me permitir ter acesso aos estudos e, mais ainda, por me manter nele, me impulsionando cada vez mais. Por acreditar em mim todos os dias e por fortalecer minhas escolhas diariamente, seu amor e carinho salvam meus dias. Te amo incondicionalmente.

Agradeço imensamente ao meu pai, Clécio, por cada suor derramado em solo fértil para que eu chegasse até aqui com todo o conforto e segurança que poderia me proporcionar. Agradeço todo o suporte, inclusive da curadoria das participantes desta pesquisa. Te amo, pai.

À minha irmã, Daniely, parceira de jornada, que esteve comigo nas porteiras abertas, nas noites de revisão e nas manhãs de esperança. Você é presença que fortalece. E o meu amor por você é incondicional. Te amo, te amo.

À minha avó, Mariquinha, que não sabe ler nem escrever, mas que me ensinou tanto sobre a vida e sobre o amor. Pela força das mulheres da minha linhagem, hoje sou mestra. O que escrevo aqui é também por vocês.

À Victorie, pela companhia diária, obrigada por ser abrigo, colo, força e poesia neste percurso. É contigo que a travessia se torna mais leve. Obrigada por me fortalecer, incentivar e por escutar, afetivamente, para além da vida, sobre cada detalhe desta pesquisa; por sugerir e mostrar alguns apontamentos críticos, pertinentes e necessários; e por me acolher em cada angústia. Te amo imenso.

Ao meu primo Junio, por me incentivar todos os dias com palavras carinhosas; à minha prima Taynara, por não medir esforços para me ajudar; e aos meus amigos Ananda e Weliton, por caminharem, mesmo que de longe, comigo. Meu muito obrigada!

Agradeço com profundo carinho às mulheres da Comunidade do Corguinho, que confiaram em mim e compartilharam suas histórias. Cada fala, cada memória e afeto — tudo isso vive nesta pesquisa.

À minha orientadora, Raquel Gonçalves Pereira, que me apresentou o mundo da pesquisa e me guiou com respeito e escuta. Obrigada por ter enfrentado comigo tantos anos dessa jornada acadêmica. Meu muito obrigada!

À professora Carmem, que me ensinou o caminho da Psicologia Social, do pensamento crítico e de uma atuação afetuosa e leve. Minha eterna gratidão.

Ao professor Aluísio, por olhar este trabalho com delicadeza, rigor e afeto. Suas contribuições foram sementes de transformação dentro da minha pesquisa. Obrigada.

À Gabriella, pela parceria firme, pelos ensinamentos constantes, pela leitura crítica e escuta sensível em momentos difíceis, pela capacidade de sustentar diálogos potentes, por ser uma amiga incrível e por acreditar em mim todos os dias. Te amo infinitamente. Cada experiência compartilhada foi essencial.

Às pessoas amigas que caminharam comigo, obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. A cada gesto de apoio, carinho e incentivo: minha gratidão sincera.

Às pessoas que me ensinaram com generosidade e confiaram no meu potencial, cada palavra de estímulo foi combustível nos dias difíceis.

Às colegas que fiz no PPGEdU, tanto discentes quanto docentes, cada uma atravessou e marcou minha vida de maneira única. Meu muito obrigada. Agradeço a todas em nome da professora Julma Borelli, que sempre foi tão querida e afetuosa para comigo.

Em nome do professor George Moraes, agradeço a todas as professoras que me formaram até aqui. Da alfabetização ao mestrado, todas as pessoas que me deram aula foram essenciais. Minha eterna gratidão por vocês existirem em minha vida.

Aos alunos que me fizeram professora por um tempo, obrigada por me permitirem sonhar.

Às minhas colegas de trabalho, do CRAS/CREAS Rondonópolis, pelo apoio e suporte emocional.

Aos rios, ao cerrado, ao chão vermelho, às árvores tortas, às vozes do mato. A tudo que me ensinou que a vida é curva e, ainda assim, cheia de caminhos.

Aos que vieram antes, que abriram as veredas para que eu passasse, este título também é de vocês.

Por fim, agradeço à CAPES por financiar esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC) e pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis e à linha de pesquisa “Educação, Cultura e Diferenças” investiga como as pedagogias de gêneros e sexualidades atuam na constituição das subjetividades de mulheres do campo, a partir das narrativas de quatro participantes da Comunidade do Corquinho, localizada em Juscimeira, Mato Grosso. O estudo parte da problematização dos efeitos das normas de gênero e sexualidade, historicamente produzidas e sustentadas por sistemas coloniais, racistas, capitalistas, adultocêntricas e patriarcais, que atravessam os processos formativos, os saberes e os modos de vida dessas mulheres. A pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa, interseccional, decolonial e crítica, dialogando com autoras como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Ochy Curiel, María Lugones, Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, Saidiya Hartman e contribuições da Psicologia Social e Ambiental. Metodologicamente, o trabalho se desenvolveu por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante, assumindo a escuta das narrativas como instrumento central para compreender como essas mulheres significam suas experiências em relação às suas vivências, ao território, ao trabalho na terra e às relações familiares e comunitárias. As narrativas revelam que essas mulheres constroem formas próprias de resistência, pertencimento e afirmação de si que desafiam os modos hegemônicos de ser mulher, de viver enquanto mulheres rurais e de se relacionar com o mundo. Esta pesquisa propõe a noção de pedagogias encarnadas no cotidiano como forma de entender os processos de formação que ocorrem para além da escola, valorizando os saberes produzidos nas margens e reconhecendo o campo como espaço de subjetivação, liberdade e invenção. Ao fazer isso, contribui para uma crítica às pedagogias normativas e universais, defendendo uma educação comprometida com a diversidade, com o território e com os afetos. O estudo também aponta caminhos para pensar um bem viver, pensar na valorização das narrativas e memórias, bem como conhecer as realidades das mulheres rurais, questionando a invisibilização de suas histórias e saberes nas práticas educacionais tradicionais.

Palavras-chave: Pedagogias de gênero; mulheres do campo; subjetividades; interseccionalidades; feminismo decolonial; educação; território.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the research group “Childhood, Youth, and Contemporary Culture” (GEIJC) and the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis, under the research line “Education, Culture, and Differences,” explores how gender and sexuality pedagogies shape the subjectivities of rural women. Based on the narratives of four participants from the Corguinho Community in Juscimeira, Mato Grosso, the study interrogates the effects of historically constructed gender and sexuality norms—embedded in colonial, racist, capitalist, adult-centric, and patriarchal systems—on their formative experiences, knowledge, and ways of life. Grounded in a qualitative, intersectional, decolonial, and critical methodology, the research draws on thinkers such as Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Ochy Curiel, María Lugones, Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, and Saidiya Hartman, along with insights from Social and Environmental Psychology. Data were collected through semi-structured interviews and participant observation, with an emphasis on narrative listening as a means of understanding how these women interpret their experiences in relation to land, labor, and community life. The findings reveal unique forms of resistance, belonging, and self-affirmation that challenge hegemonic constructs of womanhood and rural identity. The study introduces the concept of embodied everyday pedagogies to highlight educational processes beyond formal schooling, valuing marginal knowledge and recognizing rural spaces as sites of subjectivity, freedom, and invention. It offers a critique of normative pedagogies and advocates for an education rooted in diversity, territoriality, and affect, while contributing to broader reflections on *buen vivir*, memory, and the visibility of rural women's knowledge in educational practices.

Keywords: Gender pedagogies; rural women; subjectivity; intersectionality; decolonial feminism; education; territory.

SUMÁRIO

1 Os (des)encontros no percurso.....	13
2 Tecendo Caminhos: métodos e tramas de novas possibilidades.....	20
3 A comunidade como sustento da vida.....	26
3.1 O primeiro contato.....	27
4 Para além das cidades.....	31
4.1 Entre raízes e horizontes.....	31
4.2 Reflexões a partir do território.....	32
4.3 O campo é melhor que a cidade?.....	34
5 Reflexões a partir de uma perspectiva decolonial.....	37
5.1 O feminismo é universal? Pensando em outras perspectivas.....	37
6 O campo e o trabalho.....	44
6.1 A divisão sexual do trabalho.....	49
7 Pedagogias de gêneros e sexualidades.....	53
7.1 A operação das pedagogias de gêneros e sexualidades e os impactos na educação.....	53
7.2 Conservadorismo e Políticas de Gênero na Educação: Corpos Vigeados, Narrativas Censuradas.....	57
7.3 Maternidade: Entre Afetos, Exploração e Resistência.....	61
8 (In) Conclusões.....	68
Referências.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.0 - Fazenda Planalto

Figura 2.0 - região menos populosa do Brasil

Figura 3.0 - Estado de Mato Grosso

Figura 4.0 - Município de Juscimeira

Por que se diz que as tartarugas são lentas se esse é o movimento delas?

Viver o próprio tempo é nossa medida mais bonita

A vida já é nossa metamorfose

Se amar é dar o que não se tem

O que é que o humano tem?

Não tem o ar que respira

Nem é dono do chão que pisa

Não tem posse sobre os rios, nem sobre as árvores, nem sobre as gentes

Mesmo que se creia senhor da terra, de si e do outro, nada tem

Já que nem o tempo tenho,

Não quero mais ficar em cima da hora, quero ficar embaixo e ao lado dela

Que o tempo passe por mim,

Não que eu tente passar por cima dele

(Geni Núñez, 2024, felizes por enquanto)

Figura 1.0: Fazenda Planalto (ou minha terceira casa)¹



Fonte: arquivo pessoal

¹ Saindo da Fazenda a caminho da primeira entrevista, ou melhor, encontro com as participantes, no dia 23 de maio de 2024.

1 Os (des)encontros no percurso

No contexto rural, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 15% da população brasileira ainda vivem em áreas onde a conexão com a terra e as tradições locais é fundamental para a formação das identidades individuais e coletivas. O Centro-Oeste do Brasil, por exemplo, apresenta dinâmicas singulares que desafiam as narrativas hegemônicas sobre o desenvolvimento urbano. As mulheres que vivem em áreas rurais têm suas experiências construídas por um conjunto complexo de fatores que incluem a relação com a terra, as tradições comunitárias e as dinâmicas de pertencimento ao espaço. O território, aqui, é mais do que um espaço geográfico; ele é uma construção social que reflete e reproduz relações de poder, configurando as experiências e as lutas dessas mulheres em seus contextos locais, como discorre Karina Bidaseca (2011).

As pedagogias de gêneros e sexualidades, dentro do contexto educacional, desempenham um papel crucial na formação das subjetividades das meninas. Conforme discutido por Judith Butler (2015), as normas influenciam profundamente a maneira como os gêneros são construídos e vivenciados. O sistema educacional brasileiro, historicamente, reforçou papéis de gênero estereotipados, principalmente no que diz respeito às mulheres, que foram frequentemente relegadas a funções domésticas e de cuidado, tanto na esfera privada quanto na pública. Desde o século XIX, o Estado vem exercendo controle sobre os corpos e sexualidades das crianças por meio de leis e práticas que moldam comportamentos e identidades conforme normas sociais pré-estabelecidas. A educação, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de disciplina e regulação, determinando o lugar social das meninas e impondo limites às suas aspirações e possibilidades. Entendo, aqui, a educação para além do ambiente escolar.

A partir de uma abordagem interseccional, este estudo busca explorar como gênero, raça, classe e território se entrelaçam para construir as experiências de mulheres com mais de 50 anos de idade, levando em consideração as narrativas e vivências daquelas que passaram toda a sua vida em contextos rurais. Ao incorporar as contribuições de teóricas, como Judith Butler (2015, 2018), Guacira Lopes Louro (2008), Carla Akotirene (2018), Amana Mattos e Elvira Dias-Benitez (2019), entre outras, o trabalho propõe uma análise crítica que visa compreender as dinâmicas de poder e controle que permeiam a educação e a construção dessas identidades no interior do Mato Grosso.

Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, com duração, em média, de 45 minutos, na casa das participantes, no campo, que captaram narrativas ricas, e foram, posteriormente, transcritas e analisadas. Importante ressaltar que, antes da realização das entrevistas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da Universidade Federal de Rondonópolis, e obteve parecer favorável para a sua realização².

Com base nisso, surge a necessidade de uma abordagem feminista decolonial que dê conta dessas realidades complexas. O feminismo decolonial, discutido por Maria Lugones (2014), Glória Anzaldúa (1981) e Ochy Curiel (2014), emerge como uma resposta crítica às limitações das abordagens feministas tradicionais, que muitas vezes falharam em incluir as vozes e as experiências de mulheres racializadas, indígenas e de classes populares. A interseccionalidade, como proposta por Kimberlé Crenshaw (2017) e Patrícia Hill Collins (2020), é fundamental para essa análise, pois permite compreender como diferentes formas de opressão — como o sexismo, o racismo e a desigualdade econômica — influenciam as experiências das mulheres. No Brasil, essa abordagem é especialmente importante para examinar como as políticas de gênero e sexualidade afetam a vida de mulheres de comunidades marginalizadas.

Portanto, ao longo desta pesquisa, busco não apenas problematizar as pedagogias de gêneros e sexualidades no contexto educacional, mas também destacar as narrativas de mulheres cujas experiências foram historicamente silenciadas ou marginalizadas. Esta pesquisa nasce do desejo de ser, estar e pertencer neste mundo. Talvez esse desejo seja um sonhar alto de uma viajante, seja pela terra, pelo ar, pela água ou pelas palavras. Cada uma dessas viagens carrega em si um sentido diferente, nem sempre bons, mas, às vezes, cheios de possibilidades.

É importante dizer como estou neste mundo, pois é a partir daqui que escrevo e que busco sentidos. Sou uma mulher cis, branca, bissexual, interiorana da cidade de Jaciara, no estado de Mato Grosso, de Escola Pública e Universidade Federal, e tive o privilégio de me dedicar, integralmente, aos estudos. Sou a primeira psicóloga da família, a primeira que acessou uma Universidade Pública e a única que conseguiu chegar até aqui, no mestrado. Todo este contexto, porque diz respeito a tudo que a pesquisa significa para mim, importa

² O parecer consubstanciado de aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFR, de número 6.670.752, foi realizado no dia 26 de fevereiro de 2024.

porque pesquisar é sinônimo de tentar dar sentido às coisas a partir de uma imersão diferente no mundo.

Além disso, tive uma infância, adolescência e um adutecer rodeados pelo cerrado, por rios e cachoeiras, e graças à minha mãe: pelo pagode e pelo forró. Nunca morei no campo, o que me torna uma pessoa urbana, mas meu pai sempre morou, o que me proporcionou a oportunidade de estar sempre em contato direto com a natureza. Isso me possibilitou um olhar mais de dentro, mesmo estando fora, e, no decorrer da minha formação, pude desenvolver um olhar crítico às realidades, inclusive a minha e, também, um interesse despertado a partir da descoberta de um campo da psicologia que não havia sido abordado durante minha formação acadêmica, especificamente a Psicologia Ambiental e os Estudos Rurais.

Inicialmente, este projeto visava analisar a branquitude (Bento, 2022) e a feminilidade normativa como projetos pedagógicos da ditadura militar nas memórias de infância de mulheres do campo em Mato Grosso. Durante as minhas duas pesquisas de Iniciação Científica, investiguei sobre os atravessamentos da ditadura militar brasileira: a primeira com foco no aparecimento social das resistências de pessoas LGBTQ+ e a segunda, voltada às memórias de infância de mulheres pertencentes aos movimentos sociais que cresceram durante esse período. Para a pesquisa do mestrado, naquela ocasião, eu apenas mudei o meu público alvo para as mulheres do campo.

A escolha das participantes para a pesquisa foi motivada por afinidades com o território da comunidade do Corguinho, localizada na cidade de Juscimeira, Mato Grosso, pois, no ano de 2012, minha família começou a fazer parte dessa comunidade, a partir do momento em que adquiriram um pedaço de terra e começaram a ter atividades como pequenos agricultores/pecuaristas na região. Comunidade essa onde meu pai vive e cultiva amizades. Mas, para que eu chegasse até essas mulheres, primeiro tive uma espécie de “curadoria” com o meu pai. Como citado anteriormente, visito a fazenda esporadicamente aos finais de semana. Moro na cidade de Rondonópolis por causa da Universidade Federal de Rondonópolis, antes Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, desde o ano de 2017. Mudei-me quando ingressei no Curso de Psicologia e permaneço até hoje onde realizo o mestrado. Meu pai, Clécio, e minha mãe, Irene, são casados há 29 anos e possuem um estilo de vida matrimonial não convencional - cada um tem sua casa - meu pai mora na fazenda e minha mãe mora na cidade. Ficam a 45 km um do outro. Meu pai vai à cidade de

duas a três vezes por semana e minha mãe frequenta a fazenda aos finais de semana. Eu moro a 70 km de distância deles.

Um dia, em visita à fazenda, em época de construção de relatório final da pesquisa de Iniciação Científica e construção do projeto de seleção do mestrado, como já estava em contato com alguns estudos rurais e do campo e, também, estudando sobre a educação de mulheres com mais de 50 anos, me senti instigada em fazer um projeto voltados às mulheres daquela comunidade. Para isso, pedi ao meu pai que listasse cerca de dez nomes de mulheres da região com essa idade e elaborei um planejamento de pesquisa com base nas suas narrativas, pois seria um jeito de tentar resgatar algumas memórias da região e entender mais um pouco do contexto onde essas mulheres viveram/vivem e que, de quebra, além de produzir conhecimento, eu conheceria o novo território ao qual minha família agora faz parte.

No entanto, o acesso ao campo de pesquisa mudou o curso inicial da investigação. Após a imersão na comunidade do Corguinho e as primeiras entrevistas, ficou claro que as narrativas não refletiam os temas esperados. Em diálogo com minha orientadora, decidimos reformular o foco da pesquisa que antes era sobre as memórias de infância e ditadura militar.

Com isso, a partir de um novo contexto, o principal objetivo desta pesquisa é analisar como a feminilidade normativa, a cisheteronormatividade e a territorialidade constituem a subjetividade de mulheres do campo, a partir do contexto educativo, histórico e sócio-político. Assim, tentaremos, aqui, a partir das narrativas obtidas, buscar compreender o cotidiano em que esses corpos estão inseridos e os (sentidos) de viver no campo até hoje; entender como as normativas de gênero atreladas ao feminino aparecem nas experiências das mulheres a partir dos marcadores sociais de gênero, raça/etnia, classe social, idade e território; analisar os sentidos que elegem para compor suas narrativas de vida. Isto posto, a questão que fica é: como as pedagogias de gêneros e sexualidades impactam as múltiplas experiências de mulheres do campo?

Deixo registrado, aqui, um trecho do meu diário de campo, no qual percebi alguns pontos:

Hoje, após três dias de imersão na Comunidade do Corguinho, finalizei as quatro primeiras entrevistas, muitas coisas reverberaram por aqui, listarei alguns pontos a fim de registro: 1) o contato com as participantes foi muito interessante e elas aceitaram participar da entrevista alegando: “Se é para ajudar alguém da comunidade, não tem por que não fazer, não é!”; 2) das quatro, apenas uma (a mais nova de 55 anos) terminou o Ensino Médio, as outras três nunca tiveram acesso à escola, assinam apenas o nome; 3) nunca ouviram falar sobre a ditadura militar (todas foram criadas na roça e alegam: “Não vou mentir, não sei nada sobre isso”);

4) não discorreram nada sobre suas infâncias, apenas disseram: “Foi difícil, mas boa”, o que limita no quesito memórias de infância; 5) todas eram muito pobres, trabalharam desde que “se entende por gente”, se autodeclararam pardas (3) e preta (1). (Diário de Campo, 2024).

Nesta pesquisa, percebi a necessidade de ampliar o referencial teórico para além de Educação e Psicologia, explorando também a Psicologia Ambiental. Esse campo estuda os processos que influenciam a relação entre pessoas e seus ambientes, visando o bem-estar e a qualidade de vida das comunidades (Valera, Aguilar, Poggio, 2021 *apud* Ferreyra, 2022).

De acordo com Martins, Gurgel e Silva (2022), na América Latina e no Brasil, a Psicologia Ambiental ganhou visibilidade a partir dos anos 1970, com traduções de manuais e cursos para profissionais de Arquitetura. A integração dessa área com produções conjuntas entre diferentes grupos e redes de colaboração consolidou-se nos anos 1990. Recentemente, emergiu na América Latina uma Psicologia Socioambiental que se alinha à psicologia social crítica, enfatizando a inter-relação entre crises ambientais e consequências psicossociais, articuladas com críticas sociais profundas e busca pela emancipação humana.

O foco das psicólogas ambientais, segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2022), está nas interações entre pessoas e ambientes, examinando como diferentes grupos interagem em espaços naturais e constroem suas vivências materiais e simbólicas. Elas estudam como esses espaços influenciam pessoas e grupos, considerando-os como uma dimensão dinâmica da sociedade. Nessa perspectiva, os espaços não estão separados da subjetividade, pelo contrário, são componentes intrínsecos que reproduzem ou transformam relações sociais dominantes.

É crucial adotar uma abordagem psicossocial e histórico-cultural, transcendendo a visão do espaço meramente como cenário, reconhecendo-o como ativo na construção de significados e na categorização social (Ferreyra, 2022).

As produções narrativas e memórias coletivas permitem articular espaço e tempo (Jodelet, 2010) e recuperar o caráter histórico dos espaços; e a análise das fronteiras materiais, sociais e simbólicas que se produzem como efeito da naturalização das relações e sua objetivação nos espaços físicos (Grimson, & Segura, 2016), permite visibilizar a diversidade inerente ao social e construir pontes (que não neguem a desigualdade entre classes, gênero, gerações, etnias e origem), transformando limites em limiares, trabalhando nos interstícios e tornando os espaços de significação, com o potencial transformador que isso supõe. (Ferreyra, 2022, p. 32)

Considerando o escopo da pesquisa, muitas das narrativas emergem em um contexto em que as normas e suas transgressões estão intimamente ligadas às oportunidades de reconhecimento social, delineando as fronteiras entre o espaço público e privado e como estas

operam dentro de uma política sexual de regulação dos sujeitos que são ou não reconhecíveis nesses espaços (Butler, 2016).

A vivência como unidade de análise da relação subjetividade-meio, segundo Bomfim (2022), conforme utilizada na Psicologia Social de vertente sócio-histórica, rompe com padrões que perpetuam a visão de que as representações sociais são meramente resultados de uma condição irracional do ser humano, em que nossa dimensão afetiva é erroneamente considerada prejudicial à razão, como se fosse um obstáculo ao pensamento lógico.

Ao rompermos com esses padrões, integramos um aspecto fundamental em um projeto de Psicologia Ambiental que confronta os desafios do nosso contexto com uma abordagem decolonial. Isso implica em politizar a relação entre os elementos que compõem os ambientes, ao invés de simplificá-la sob uma perspectiva exclusivamente psicológica. Inclui o reconhecimento da importância de questionar a dicotomia entre sujeito e ambiente, a compreensão da natureza coletiva na produção do espaço e a análise das dinâmicas políticas e de poder subjacentes.

No Mato Grosso, há duas Universidades Federais e uma Universidade Estadual. Existem muitas pesquisas em desenvolvimento. Essas Universidades já formaram muitos especialistas, mestres e doutores. Para o presente estudo, fiz um levantamento nas bases de dados bibliográficos para ver se já havia algum estudo que discorresse sobre a educação, construção das subjetividades das mulheres do campo e/ou mulheres rurais do estado, e encontrei apenas um que se intitula “O lazer das mulheres do campo no Município de Sinop, Mato Grosso, Brasil”, de autoria de Grunennvaldt et. al (2014), que consiste em um trabalho que se articula, minimamente, com esta pesquisa.

No âmbito nacional, também encontramos uma produção incipiente sobre a temática. A partir dessa busca, pude encontrar muitos trabalhos relacionados às mulheres do campo, mas que são mulheres que atuam em movimentos sociais, como as mulheres assentadas pelo Movimento Sem Terra (MST)³, ou que atuam no Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)⁴ ou pesquisas relacionadas à Marcha das Margaridas⁵. Como as participantes da minha pesquisa são mulheres que não conhecem e/ou não participam desses movimentos, os trabalhos não se relacionam com o objetivo a que me proponho investigar.

³ Para saber mais, acesse: <https://mst.org.br/quem-somos/>

⁴ Para saber mais, acesse: <https://mmcbrasil.org/>

⁵ Para saber mais, acesse: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=oquee>

Em contrapartida, há muitas produções sobre o campo a partir de outras perspectivas, como, por exemplo, as ciências agrárias que analisam: a soja, o milho, o pasto, a produção de gado e assim por diante. Na tentativa de encontrar trabalhos ou reportagens sobre as mulheres do campo mato-grossenses, acessei matérias como: “Mulheres no campo: a força da presença feminina no agronegócio”⁶ e “Dia Internacional da Mulher Rural: protagonismo feminino avança no agronegócio brasileiro”⁷, tema que destoa completamente das realidades que as participantes vivem na Comunidade Corquinho. Essas mulheres possuem outros tipos de atravessamentos e atuações, possuem outros tipos de vivências e relações com o campo, bastante diferentes da lógica capitalista e mercadológica que se é vendida. Para elas, o “agro não é pop”, nem é “tech”. Para mim, também não!

Assim, a partir da minha pesquisa e abordagem, espero que este estudo contribua para o entendimento mais aprofundado da pedagogização e normativas de gêneros e sexualidades, abrindo novos caminhos para debates futuros na academia, particularmente, no que diz respeito às experiências de mulheres do campo no estado de Mato Grosso.

⁶ Matéria disponível em: <https://agroadvance.com.br/blog-mulheres-no-campo/>

⁷ Matéria disponível em:

<https://www.braziliantimes.com/comunidade-brasileira/2024/10/15/dia-internacional-da-mulher-rural-protagonismo-feminino-avanca-no-agronegocio-brasileiro.html>

2 Tecendo Caminhos: métodos e tramas de novas possibilidades

Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre as pedras:
- Liberdade caça jeito.
Procuro com meus rios os passarinhos
Eu falo desemendado.
(Manoel de Barros)

Escrever um projeto de pesquisa e a pesquisa em si requer muita abertura para o novo durante o processo. Quando submeti minha proposta como anteprojeto de pesquisa, eu achava que já sabia qual seria a direção que deveria tomar e o veículo que estava disponível para eu usar. Eu só não contava que, durante todo o trajeto, eu precisaria fazer tantas curvas e descer tantas vezes para abrir novas porteiras e colchetes⁸, sendo que, para mim, esse hábito já é bastante comum quando “tô no mato”. Nunca fui a lugar algum sem que alguém tivesse me mostrado, explicado ou direcionado o caminho. O percurso, na maioria das vezes, é sempre coletivo. Já cheguei em alguns lugares, como fazendas, cachoeiras, sítios, apenas com um direcionamento assim: “Você precisa virar à direita logo após a segunda entrada com uma árvore meio torta e um mata-burro⁹ para passar”. A atenção que se precisa ter para chegar a um lugar específico apenas com essas instruções é muito maior do que quando temos um dispositivo de GPS que conversa com a gente até o ponto final.

Início esta conversa a partir de algumas vivências porque consigo comparar minha ida na fazenda, dirigir numa estrada empoeirada ou barreada com o meu processo de escrita e construção de saber dentro da academia. Dedicar-me aos estudos do campo e ir a campo me colocou na berlinda, uma vez que inquietações surgem a cada dia no deslocamento da via. Como este estudo trata de uma pesquisa qualitativa, algumas pessoas me ajudaram a pensar alguns pontos metodológicos que vou apresentar aqui. Um dos meus primeiros incômodos seria a chegada no local com o pressuposto saber, porque nós, constituídos e ensinados a partir do saber colonial, estamos fadados a reproduzir tais comportamentos. Mas, encontro Donna Haraway (1988) questionando a ideia de que o conhecimento científico pode ser completamente objetivo e neutro. Para ela, a ciência tradicional tem se apresentado como uma

⁸ Referencio-me a estas questões porque, quando estamos numa estrada rural, as porteiras e colchetes são empecilhos que impossibilitam nossa passagem, sendo necessário fazer sua abertura para passagens, o que torna o percurso cansativo e mais demorado.

⁹ Mata-burros são dispositivos que impedem a fuga do gado em propriedades rurais, mesmo quando a porteira está aberta. Mata-burros são estrados que funcionam como pontes, normalmente de madeira, concreto ou aço.

forma de conhecimento universal, transcendente, porém, essa visão ignora as influências contextuais, culturais e políticas sobre a produção do conhecimento. Nesse sentido, afirma que "a objetividade feminista argumenta que não há lugar para estar 'fora' das estruturas do poder; não podemos nos iludir com uma falsa neutralidade" (Haraway, 1995, p. 581) e, em contraste com a ideia de um conhecimento universal, a autora defende que o conhecimento é sempre situado, ou seja, depende do contexto e da posição específica de quem o produz. O saber é influenciado pelas circunstâncias sociais, históricas e culturais, e essa perspectiva situada é uma fonte de força, quando traz que "a perspectiva parcial é a condição para o saber, e a objetividade feminista encoraja essas perspectivas parciais em vez de descartá-las" (Haraway, 1995, p. 590).

Nesse sentido, ao reconhecer que o conhecimento é situado, as cientistas e produtoras de saberes assumem a responsabilidade por suas perspectivas. Não se pode mais fingir que o conhecimento é isento de contexto e imparcial, e segundo ela: "reconhecer a parcialidade e a responsabilidade nos permite uma ciência mais responsável e ética" (Haraway, 1995, p. 583). Assim, demarco esse lugar que ocupo dentro deste contexto a partir dos marcadores que foram apresentados acima e me atravessam. Essa ciência passa pelo lugar da classe, da raça, do gênero, da sexualidade, do território e do não saber. Ainda de acordo a autora:

Não há nenhuma fotografia não mediada, ou câmera escura passiva, nas explicações científicas de corpos e máquinas: há apenas possibilidades visuais altamente específicas, cada uma com um modo maravilhosamente detalhado, ativo e parcial de organizar mundos. Todas essas fotografias do mundo não deveriam ser alegorias da mobilidade infinita e da permutabilidade, mas da elaborada especificidade e diferença e do amoroso cuidado que as pessoas têm de ter ao aprender como ver fielmente do ponto de vista do outro, mesmo quando o outro é a nossa própria máquina. Isto não é distanciamento alienante; é uma alegoria possível para versões feministas da objetividade. Compreender como esses sistemas visuais funcionam, tecnicamente, socialmente e psicologicamente, deveria ser um modo de corporificar a objetividade feminista (Haraway, 1995, p. 22).

A partir deste lugar demarcado, passamos então para as narrativas, pois é através delas que esta pesquisa acontece. Para isso, trago Walter Benjamin que nos ajuda a pensar sobre a arte de contar histórias e como essa prática está em declínio na era moderna. Benjamin argumenta que a narrativa tradicional, transmitida oralmente de geração em geração, está desaparecendo com o avanço da modernidade, substituída pela informação imediata e superficial, promovida principalmente pela imprensa. A narrativa tradicional, segundo Walter Benjamin (1987), está profundamente enraizada na experiência vivida e compartilhada coletivamente.

Os contadores de histórias, ou narradores, falam a partir de suas próprias experiências ou de histórias que ouviram, permitindo que o ouvinte ou leitor elabore seus próprios significados e reflexões. Esse processo, no entanto, segundo ele, contrasta com a informação moderna, que busca ser objetiva, factual e pronta para consumo, deixando pouco espaço para interpretação e para a reflexão profunda que a narrativa possibilita: “A informação só se afina com a vida prática, enquanto a narrativa se enriquece com a arte da reflexão [...] é que a experiência, que passa de pessoa a pessoa, está morrendo” (Benjamin, 1987, p. 201).

Em contrapartida, durante a caminhada, encontro as contribuições de Aluísio Lima (2024) expondo que a discussão sobre os diferentes pesos na transmissão da narração foi se degradando no decurso e a importância dada às narrativas dos privilegiados pelo reconhecimento foi se tornando base de muitos pensamentos, ao longo dos anos, acompanhando a expansão colonialista. Lima (2024), ao recuperar a força da narração em seu escrito, faz uma crítica indireta, em certa medida, a um dos escritos mais sensíveis e, ao mesmo tempo, pessimistas de Walter Benjamin, e continua:

Retomo o quanto ter vivido os tempos turbulentos da segunda guerra mundial na pele tenha tornado ainda mais terrível para Benjamin pensar o destino do narrador e da possibilidade de narrar as experiências. Todavia, é preciso dizer que ele anuncia a morte do contador de histórias de um modo apressado, sem considerar, inclusive, que as tentativas de aniquilação das possibilidades de narração das experiências não foram algo que teve início apenas no século XIX. As tentativas de implementação de histórias universais, desconectadas com as culturas, religiões, formas de vida, experiências pessoais e coletivas, seguiram junto aos exércitos que invadiram territórios no chamado velho mundo e, de maneira ainda mais bárbara, por meio da escravização e genocídio, serviram como uma das armas do processo de invasão dos países chamados “colonizados”¹⁰ (Lima, 2024, p. 33).

Nesse mesmo trabalho, o autor nos apresenta a Professora da *Columbia University* Saidiya Hartman, que nos permite pensar em como o arquivo colonial falha em reconhecer as subjetividades e, portanto, nos diz que é necessário fabular e imaginar para preencher as lacunas deixadas pela narrativa histórica. A autora explica que os arquivos não são neutros, eles carregam marcas de violência e apagamento, servindo como lugares onde certas vozes e histórias foram sistematicamente silenciadas ou ignoradas. Nesse contexto, a fabulação funciona como um método criativo para resgatar e dar visibilidade às experiências e perspectivas que foram suprimidas, reimaginando o que não foi documentado. Essa abordagem permite preencher as lacunas deixadas pelo silêncio histórico, criando novas

¹⁰ Para saber mais sobre essa discussão, acesse o livro "CAMINHOS DA PESQUISA DE GÊNERO E SEXUALIDADE: Perspectivas da América Latina e Caribe, Cap. 2. Disponível em: <https://editorasulina.com.br/biblioteca-digital-det.php?id=86>

formas de narrar o passado. Enquanto Benjamin utiliza alegorias e fragmentos para questionar a linearidade histórica, Hartman utiliza a fabulação crítica como um meio de reconstruir a subjetividade das pessoas cujas vidas foram apagadas pelo arquivo. Hartman (2022, p. 3) afirma: “Eu escrevo para dar vida àqueles cuja existência foi desconsiderada ou desumanizada”. Para ela, o processo de “fabulação crítica” permite uma recuperação parcial dessas vozes apagadas, em que "o silêncio no arquivo" pode ser recontado por meio de uma "poética de fabulação" (Hartman, 2022, p. 11).

Nesse contexto, a escrita acadêmica torna-se um ato de atenção e abertura, tal qual descrito no processo de ir a campo. Reconhecer as "curvas" e "porteiros" do processo de pesquisa é entender que a própria metodologia científica, como sugere Hartman, pode beneficiar-se de uma abordagem mais fabulada e menos rígida, em que a narrativa e a experiência ganham espaço para reconstruir significados antes marginalizados. Assim, a abordagem de Hartman questiona e vai além do modelo de narrativa de Benjamin, introduzindo uma dimensão ética e inclusiva para a criação de conhecimento. Como resultado, esta pesquisa, guiada pelo contexto e pelas reflexões da narradora, afasta-se de um "GPS acadêmico" que delimita o caminho, e se aproxima de uma jornada onde a percepção, a escuta e a responsabilidade ética guiam os passos no processo de construção de saber.

Dessa forma, após situar meu local de (não) saber, com o apoio teórico de Donna Haraway e discorrer sobre as narrativas, com o apoio de Walter Benjamin, Aluísio Lima e Saidiya Hartman, trago a interseccionalidade como o principal campo teórico e metodológico que fundamenta este estudo. Esta abordagem teórico-metodológica é indispensável para a pesquisa social contemporânea, pois permite captar a complexidade das desigualdades que se entrelaçam nas experiências dos sujeitos e grupos. Ao contrário das metodologias tradicionais que frequentemente isolam categorias, como gênero, raça e classe, a interseccionalidade considera como esses marcadores se articulam de maneira única em diferentes contextos. Kimberlé Crenshaw (2002) define a interseccionalidade como uma forma de captar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre múltiplos eixos de subordinação, mostrando como racismo, patriarcado e opressão de classe moldam as desigualdades e as posições relativas de grupos marginalizados, como mulheres e comunidades étnicas e raciais.

Essa abordagem metodológica não apenas reconhece a existência de múltiplos sistemas de subordinação, mas também enfatiza a necessidade de uma análise que vá além da somatória desses fatores. Em outras palavras, a pesquisa interseccional visa entender como

esses marcadores se entrelaçam, produzindo efeitos distintos e, muitas vezes, exacerbados, em relação aos que seriam observados de forma isolada (Collins, 2020). De acordo com Patrícia Hill Collins (2020), a interseccionalidade permite a análise de como categorias de raça, gênero, idade, cidadania e território posicionam as pessoas de forma diferenciada na sociedade, expondo as profundas desigualdades econômicas e sociais que afetam de maneira desigual os grupos. Para garantir que essas interseções sejam evidenciadas, a metodologia interseccional demanda articulação e análise contextual. O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica aponta para várias dimensões importantes do crescimento da desigualdade global. Como apontam Crenshaw (1994) e Brah (2006), a falta de atenção a essas interseções geralmente perpetua o apagamento de experiências e realidades, ocultando as relações de poder subjacentes que demarcam espaços e oportunidades para diferentes grupos sociais.

Esse apagamento, ao ocultar opressões estruturais, desumaniza e despotencializa grupos que não estão no centro dos sistemas de privilégio (Dias-Benitez; Mattos, 2019). A interseccionalidade ainda valoriza o relato das experiências vividas daqueles em posições marginalizadas, destacando o modo como estruturas opressivas moldam suas trajetórias. Collins (2020) reforça que, para evitar generalizações, a análise deve ser situada em contextos específicos, o que torna a pesquisa mais ética e responsável. A atenção às experiências vividas é especialmente importante, pois permite que a análise seja realizada “de baixo para cima”, garantindo que as políticas e práticas que afetam vidas marginalizadas sejam examinadas em suas implicações específicas (Crenshaw, 2002).

Nesse sentido, os estudos interseccionais brasileiros também têm reforçado a necessidade de contextualizar e confrontar as lógicas sociais hegemônicas. Como destacam Dias-Benitez e Mattos (2019), o uso da interseccionalidade desafia análises superficiais e enfatiza a importância de uma prática metodológica que evite a simplificação dos fenômenos sociais complexos. Este movimento aponta para a interseccionalidade não só como uma ferramenta analítica, mas como um meio de construir conhecimentos que denunciam e confrontam as desigualdades estruturais. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global. De acordo com Dias-Benitez e Mattos (2019, p. 16):

Considerando os percursos teóricos e as repercussões dos feminismos interseccionais [...] e pensando mais especificamente na produção acadêmica, é possível afirmarmos que o exercício da interseccionalidade na pesquisa é uma prática metodológica. O desafio colocado por diferentes autoras interseccionais para o estudo das relações de gênero é justamente pensar a construção de categorias, perspectivas analíticas e entendimentos das relações de poder de maneira a não essencializar essas mesmas categorias, articulando-as com outras tantas que se referem às lógicas sociais hegemônicas – em especial, a racial, uma vez que, como vimos, o conceito de interseccionalidade surge no seio do feminismo negro como uma exigência às análises dos estudos de gênero e feminismos hegemônicos que não consideravam marcadores raciais em suas teorizações sobre gênero.

Em uma análise teórica e mais detalhada, é importante destacar que o conceito de interseccionalidade não deve ser entendido como uma mera "soma de mecanismos de opressão" ou uma simples junção de ordens de dominação. As autoras apontam o desafio de desenvolver um conceito e métodos de pesquisa que respondam a essas questões complexas. Ainda segundo Dias-Benitez e Mattos (2019, p. 16), “tal apagamento social das intersecções cumpre a função de invisibilizar relações de opressão e privilégios, ocultando as lógicas que demarcam espaços para determinados corpos/fenótipos/experiências subjetivas”.

Portanto, esta abordagem multidimensional fortalece a validade dos dados produzidos, enriquecendo a análise teórica e as conclusões da pesquisa. Assim, contribui para um entendimento mais profundo e inclusivo das subjetividades femininas em contextos rurais no Mato Grosso.

Em suma, a pesquisa destaca a importância de ouvir e valorizar as narrativas das mulheres rurais, que muitas vezes são negligenciadas nos estudos acadêmicos. Ao explorar suas experiências, podemos desafiar normas e criar uma compreensão mais rica e inclusiva da subjetividade feminina em contextos rurais.

3 A comunidade como sustento da vida

As mulheres que aceitaram participar desta pesquisa são pertencentes a uma Comunidade Rural. Três delas são matogrossenses, nascidas e criadas na região e a outra é mineira. Todas são cristãs. Todas se conhecem e foram indicações uma da outra, cujos nomes indicados por elas correspondiam àqueles indicados por meu pai. Inclusive, quando questionadas se aceitariam participar, sempre perguntavam se fulana e sicrana já tinham aceitado. Primeiro, elas indicaram alguns nomes a fim de me ajudarem, porque eu falava que estava fazendo os encontros com as mulheres da região e pedia indicações e, depois, elas me perguntavam se eu já tinha ido em tal casa. Caso a minha resposta fosse positiva, havia a curiosidade se a amiga teria aceitado, acredito eu, que trazia uma certa segurança para elas também.

Seria, então, uma demonstração de comunidade já neste primeiro contato? bell hooks (2021) discorre em seu livro “ensinando comunidade” que, quando estamos em comunidade, aprendemos a explorar melhor as diferenças e:

será sempre vital e necessário para nós saber que somos todos muito mais do que nossas diferenças, que não é apenas o que compartilhamos organicamente que pode nos conectar, mas o que passamos a ter em comum porque desempenhamos o trabalho de criar comunidade, a unidade dentro da diversidade, que exige solidariedade dentro de uma estrutura de valores, crenças e desejos que sempre transcendem o corpo, desejos que estão relacionados a um espírito universal. (hooks, 2021, p. 177)

A comunidade, na visão de hooks, não é uma utopia romantizada, mas uma prática diária de interdependência e responsabilidade coletiva. “A comunidade sustenta a vida. Sem ela, não podemos sobreviver” (hooks, 2021). Depois da permissão delas para participar da pesquisa em prol da comunidade, temos as apresentações¹¹: Dona Elizabeth, “com TH no final”, diz sorrindo para mim, mais conhecida por Betinha na comunidade, tem 55 anos, é uma mulher preta, católica, tem Ensino Médio completo, casada, tem dois filhos e, agora, comemora sua aposentadoria: “Graças a Deus vou ter meu dinheirinho! Recebo meu primeiro pagamento esse mês que vem (junho de 2024)”.

Dona Maria Valci, de 69 anos, mulher parda, católica, casada, estudou apenas dois meses porque o padrinho pagou. “Assino meu nome ‘malemá’ porque eu estudei muito pouco, mas consegui aprender”. Teve duas filhas e hoje cuida de um neto.

¹¹ Todos os nomes são reais, autorizados para a divulgação e importantes para a visibilidade e reconhecimento de cada história de vida.

Dona Maria Mirim, de 71 anos, mulher parda, protestante da Igreja Assembleia de Deus, com deficiência visual (depois de adulta), nascida na comunidade, porém, se mudou para a Bahia com os pais baianos aos 6 anos de idade. Voltou para a comunidade aos 17 anos, onde se casou. Este ano comemora 50 anos de casamento, repetindo a data com extrema importância durante a conversa: “Pouco tempo, só 50 anos”. Teve sete filhos, não sabe ler nem escrever.

Dona Neuza, 68 anos, mulher parda, católica, casada, teve 2 filhos, mineira, se mudou para o Mato Grosso aos 17 anos junto com sua família. Mora há 51 anos na comunidade. Sabe ler e escrever, nunca foi para a escola, mas o pai pagou professor particular para ela e os irmãos aprenderem o básico da leitura e escrita.

3.1 O primeiro contato

Todas foram muito receptivas, ficaram felizes de poder contribuir de alguma forma com o meu trabalho da “escola” e, por conhecerem o meu pai, a abertura para o diálogo foi mais acessível. São mulheres de classe baixa e média. Todas muito simples, aposentadas, trabalham com - e na - terra até hoje, mas, de forma reduzida, e executam atividades de vida diárias sozinhas.

Depois que meu pai me indicou alguns nomes, fiz uma seleção prévia por idades, inicialmente seria até 70 anos e algumas teriam mais que isso. Num domingo ensolarado - como mostra a Figura 1.0 no início - já com o projeto aprovado pela Comitê de Ética da Universidade, peguei os termos de consentimento livre e esclarecido, fiz uma rota lógica com o meu pai, peguei o carro dele, vesti uma roupa simples e fui fazer a visita convite, com o apoio da minha irmã na abertura das porteiras. Meu pai tem uma caminhonete azul, a única da região, todas as vezes que ele passa na frente da casa dessas pessoas, ele buzina duas vezes, como uma tradição da comunidade. Quando cheguei na casa das possíveis participantes, quem desceu do carro não era a pessoa que elas estavam acostumadas a encontrar, mas pelo carro, seria uma pessoa conhecida.

No primeiro contato, tivemos um dedo de prosa, “vamo chegar pra cá”, foi a frase que mais ouvi, seguido sempre de um sorriso de receber visita que pessoas daquela comunidade têm. “E seu pai, como tá?” perguntaram com a ansiedade da resposta positiva e, por sorte, sempre era. Após a explicação do objetivo da pesquisa e como seria a entrevista, marcamos possíveis dias, mas me preocupei perguntando qual seria o melhor período: será que de

manhã? De tarde? As respostas unânimes foram: “o que ficar melhor pra você, mas, no período da tarde, é menos corrido aqui”, então, ficaria combinado assim, e eu ligaria avisando uma semana antes para que não houvesse desencontros, por mais que ficassem sempre em casa, havia dias de compras, médicos e visita à cidade. Duas delas tinham apenas celulares rurais (somente para ligações), Betinha, que sabe ler e escrever, me informou que agora tinha internet em casa e usava o WhatsApp, e dona Maria Mirim tinha apenas o telefone fixo, mas não soube me informar o número, o que impossibilitou o aviso prévio da visita.

A relação com o tempo e a valorização dele partem de perspectivas completamente diferentes entre pessoas rurais e urbanas. A falta de acesso à internet e às tecnologias básicas limita diretamente a capacidade dessas mulheres de otimizar suas tarefas diárias, acessar informações importantes e participar de redes de apoio e mercados globais. No entanto, essa desconexão também revela uma relação profunda entre tempo, presença e vínculos comunitários. Essa relação e valorização do tempo, como o reconhecimento da distância percorrida, os outros afazeres deixados de lado e a importância da palavra dada¹² me possibilitaram os encontros, sem falta, nos dias e horários marcados.

Apenas 28% das mulheres rurais brasileiras possuem acesso à internet, enquanto entre as mulheres urbanas essa porcentagem chega a 79% (CGI.br, 2022). Essa lacuna tecnológica impede, também, o uso de aplicativos agrícolas — empregados por 62% dos homens urbanos (Embrapa, 2021) — e plataformas de vendas online, que poderiam reduzir a dependência de intermediários (Oliveira; Souza, 2023), inclusive, existe um grupo de vendas da comunidade e outro grupo que serve de avisos (para avisar de festas, cursos, necessidades e até mesmo sobre roubos da região), grupos esses aos quais as mulheres que participaram desta pesquisa não acessam. Além disso, a exclusão digital restringe o acesso a informações sobre direitos trabalhistas, saúde e oportunidades educacionais, considerando que 85% desses conteúdos estão disponíveis online (ONU, 2023).

Entretanto, a ausência dessas tecnologias no cotidiano das mulheres rurais faz com que o tempo delas seja vivido de outra forma. Sem a mediação digital, muitas dessas mulheres constroem redes de solidariedade concretas, por meio das quais cozinhar coletivamente ou trocar saberes tradicionais vai além de meras atividades domésticas. Essas práticas tornam-se também momentos de pertencimento e compromisso com o outro. O tempo que poderia ser

¹² Termo muito usado e comum entre pessoas do campo para a valorização do compromisso, firma-se como uma forma de contrato oral, já que, na maioria das vezes, não se faz o uso da escrita.

otimizado pela tecnologia acaba sendo ressignificado pela convivência, reforçando laços comunitários e promovendo uma valorização genuína da presença física. Ficou bem claro durante as nossas conversas que o que poderia ter sido uma ligação ou videochamada foi um aperto de mão, um cafézinho passado e algumas horas de presença.

Essa realidade faz-nos refletir que a exclusão digital não é apenas uma questão tecnológica, mas também social e política. A falta de políticas públicas que promovam a inclusão digital reforça a marginalização dessas mulheres, ao passo que os homens rurais têm maior acesso a tecnologias produtivas, como tratores e crédito rural (Almeida, 2021). A internet, reconhecida pela ONU como um direito humano, é essencial para romper o isolamento das mulheres rurais, ampliar sua participação econômica e fortalecer sua autonomia. No entanto, é igualmente importante que essa digitalização não destrua os laços comunitários já existentes, mas, ao contrário, fortaleça-os ao integrar tecnologia e solidariedade.

A implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no meio rural tem sido alvo de debates acadêmicos e políticos, especialmente no que diz respeito ao seu potencial de transformação e inclusão. Em seu trabalho, Silva (2020) explora os benefícios e desafios associados à adoção dessas tecnologias no campo. Entre os pontos positivos, destacam-se a melhoria no acesso à informação, a facilitação da gestão agrícola e a ampliação de oportunidades comerciais. No entanto, o autor também chama atenção para os contrapontos, como a falta de infraestrutura, os custos elevados e a resistência cultural à adoção de novas tecnologias.

Nesse contexto, surge uma questão relevante: será que o acesso à internet tem sido uma preocupação prioritária para as comunidades rurais? Para muitos, a vida no campo está profundamente ligada a tradições e modos de vida que nem sempre se alinham com o ritmo acelerado do mundo digital. Como observado na fala de Dona Maria, a tecnologia pode assumir um papel ambíguo no cotidiano das famílias: "Esse menino que tá aqui comigo com 11 anos tem tanto brinquedo, tanto carrinho, e ele não brinca, ele quer a televisão, quer é telefone, ele fica o dia todo dentro de casa, nem sai aqui, não, só fica mais na televisão". Essa narrativa ilustra como a tecnologia pode, por um lado, entreter e conectar, mas, por outro, distanciar as novas gerações das práticas e valores tradicionais do campo.

A reflexão de Dona Maria nos leva a questionar se o mundo tecnológico faz sentido dentro da perspectiva e do modo de vida rural. Para muitas comunidades, a internet e as TICs

podem parecer distantes de suas realidades imediatas, especialmente quando as necessidades básicas, como acesso à água, energia e transporte, ainda não estão plenamente atendidas. Nesse sentido, a inclusão digital no campo não pode ser tratada como uma solução universal, mas sim como uma ferramenta que deve ser adaptada às particularidades de cada contexto.

Outros estudos, como o de Souza e Lima (2019), reforçam essa ideia ao destacar que a adoção de TICs no meio rural deve considerar as especificidades culturais e sociais das comunidades. Os autores argumentam que, sem um diálogo aberto com os agricultores e moradores rurais, as políticas de inclusão digital correm o risco de serem ineficazes ou mesmo excludentes. Da mesma forma, Carvalho et al. (2021) apontam que a conectividade no campo deve ser acompanhada de programas de capacitação e conscientização, para que as tecnologias sejam utilizadas de forma crítica e produtiva.

Em síntese, a discussão sobre as TICs no meio rural não pode se limitar aos aspectos técnicos ou econômicos. É preciso considerar também as dimensões culturais e sociais, como evidenciado na fala de Dona Maria. Enquanto para alguns a tecnologia representa uma ponte para o futuro, para outros, ela pode ser um elemento disruptivo, que altera dinâmicas familiares e comunitárias. Portanto, a inclusão digital no campo deve ser pensada de forma holística, respeitando os modos de vida e as necessidades reais das populações rurais.

4 Para além das cidades

4.1 Entre raízes e horizontes

O processo de urbanização no Brasil mostrou-se como um fenômeno intrincado, influenciado por uma intersecção de fatores econômicos, sociais e políticos ao longo de décadas. A industrialização emergiu como um catalisador primordial desse movimento, ganhando ímpeto a partir dos anos 1930 e transformando áreas urbanas em epicentros de crescimento industrial (Santos, 1993; Furtado, 2005). À medida que fábricas se estabeleciam, cidades cresceram ao redor delas, atraindo uma migração massiva do campo para as áreas urbanas em busca de oportunidades econômicas melhores.

Essa migração interna foi especialmente intensa nas décadas de 1950 e 1960, um período marcado pelo êxodo rural significativo (Martins, 1995; Bacelar, 1999). O Estado desempenhou um papel crucial nesse processo, implementando políticas que não apenas promoveram o crescimento urbano, mas também concentraram a urbanização em torno de projetos de desenvolvimento urbano e industrial. Contudo, tais medidas muitas vezes exacerbaram desigualdades, contribuindo para a formação de áreas segregadas onde condições precárias de vida contrastavam com áreas privilegiadas (Maricato, 2003; Rolnik, 1997).

Durante o regime militar (1964-1985), a urbanização no Brasil assumiu novos contornos. O governo militar utilizou a urbanização não apenas como um meio de desenvolvimento econômico, mas também como uma ferramenta de controle social (Ferreira; Sposito, 2018). Grandes projetos urbanos foram implementados, frequentemente marginalizando comunidades pobres em favor da modernização urbana e do reforço da infraestrutura. Essa Era também testemunhou uma transformação significativa na estrutura das cidades, com a expansão de rodovias, sistemas de transporte e áreas de lazer, que, embora modernizassem, exacerbavam desigualdades espaciais e sociais (Villaça, 1998; Caldeira, 2000).

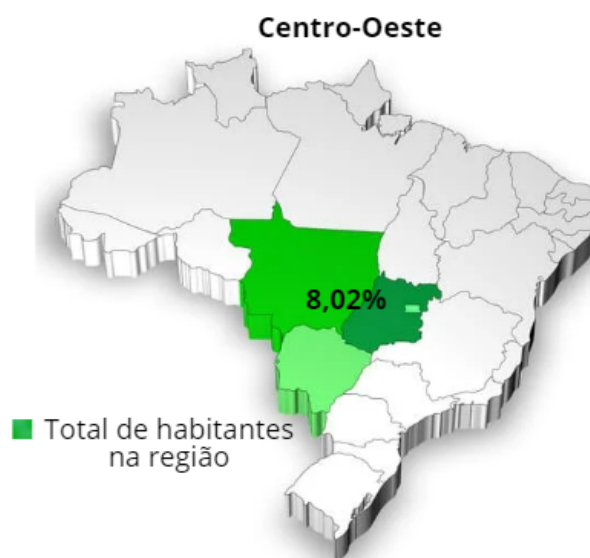
Apesar desses avanços urbanos, muitos brasileiros continuaram optando por viver no campo. A ligação com a terra e a agricultura, as condições de vida mais tranquilas e os custos mais baixos foram razões frequentemente citadas para essa escolha (Fernandes, 2000; Medeiros, 2006). Além disso, a falta de oportunidades nas cidades e a qualidade de vida associada ao ambiente rural também desempenharam papéis significativos na decisão de permanecer fora dos centros urbanos.

Portanto, o processo de urbanização no Brasil, embora tenha transformado profundamente a paisagem e a sociedade, não conseguiu dissuadir completamente muitos brasileiros de suas raízes rurais. Ainda hoje, a decisão de viver no campo ou na cidade reflete uma complexa interação entre valores culturais, econômicos e sociais, delineando uma nação onde as dinâmicas urbanas e rurais continuam a evoluir em paralelo (Damiani, 2018; Carvalho, 2015).

4.2 Reflexões a partir do território

No Brasil, embora a maior parte de seu território seja rural, de acordo com o IBGE (2022), o país é predominantemente urbano, com quase 85% de sua população residindo em áreas urbanas. Esse padrão de urbanização é resultado do processo histórico de ocupação e do tamanho vasto do país, o que leva a uma distribuição populacional desigual entre suas regiões e estados. Nesse contexto, o Centro-oeste destaca-se como a região menos populosa do país, abrigando apenas 8,02% da população brasileira, o que equivale a 16.287.809 pessoas, conforme ilustrado na Figura 2.0.

Figura 2.0 - região menos populosa do Brasil



Fonte: autoria própria

O aumento populacional do Brasil atingiu seu pico entre as décadas de 1950 e 1960, quando a população cresceu de 51,9 milhões para 70,1 milhões, um incremento de aproximadamente 20 milhões de pessoas, marcando uma fase de explosão demográfica com uma taxa de crescimento populacional de 3,17%. A partir de meados do século XX, o país

passou por mudanças significativas em sua organização territorial e produtiva, incluindo urbanização, industrialização, modernização agrícola, maior participação feminina no mercado de trabalho e avanços na saúde. Essas transformações contribuíram para a queda da taxa de fecundidade, resultando em uma redução gradual da natalidade e desaceleração do crescimento populacional.

No Estado de Mato Grosso, há apenas 3.658.813 habitantes, como indicado na Figura 3.0. Dentre esses residentes, 18% vivem na Zona Rural do Estado.

Figura 3.0 - Estado de Mato Grosso

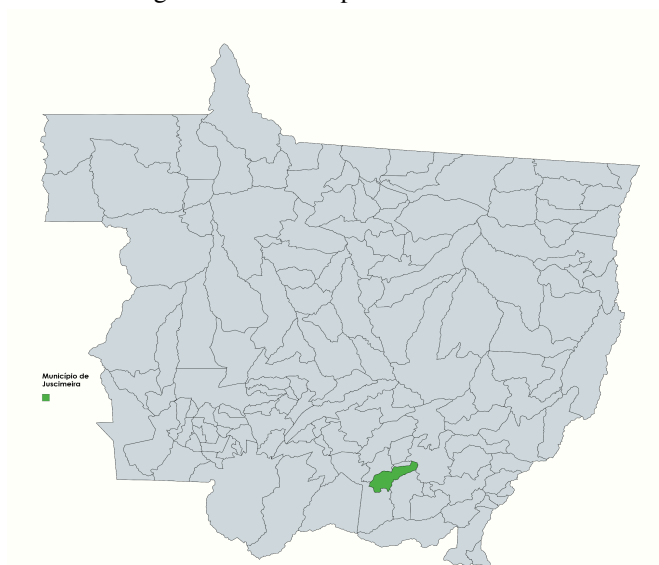


Fonte: autoria própria

Esta pesquisa foi realizada na Comunidade do Corguinho, zona rural do Município de Juscimeira (Figura 4.0), cidade localizada no Sudoeste do Estado e, segundo o IBGE (2022)¹³, tem uma população equivalente a 11.480 pessoas, sem especificação quantitativa de moradores rurais. Seu bioma transita entre o Pantanal e o Cerrado.

¹³ Ver dados completos em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/juscimeira/panorama>. Acesso em 25 de nov. de 2024.

Figura 4.0 - Município de Juscimeira



Fonte: autoria própria

4.3 O campo é melhor que a cidade?

A pesquisa investiga o pertencimento dessas mulheres ao ambiente rural e como suas subjetividades se constituem nesse contexto. Ao revisar o conceito de pertencimento, encontro no enraizamento, um termo mais apropriado, segundo Mussola e Svartman (2018), que descreve uma conexão profunda entre identidade psicossocial e contexto socioambiental. Este termo engloba tanto aspectos espaciais quanto temporais, abrangendo a cultura da comunidade, sua história e memória coletiva, como citam os autores:

1) habitação por longo tempo em um lugar; 2) sentimento de estar "em casa" em um lugar; 3) familiaridade que provém da frequência recorrente a um lugar; 4) forma não consciente de vínculo com um lugar que é sentido como a "casa" ou o "lar"; 5) relação com o passado e com a tradição do grupo ou do povo que fundamenta o sentido de identidade. (Massola e Svartman, 2018, p. 75, grifos no original)

As narrativas das mulheres apontam para uma forte identidade de lugar ao afirmarem um vínculo emocional profundo com o campo. Esse apego está relacionado à sensação de liberdade e à falta de restrições que associam com a vida urbana. De acordo com Felipe e Kuhnen (2012), o apego ao lugar envolve um vínculo afetivo significativo que proporciona segurança e conforto, fundamentado em uma subjetividade que se desenvolve em interação com o ambiente físico e social. Nesse sentido, quando questionadas: você gosta de viver no campo? As respostas foram:

O que tem de melhor de ver aqui, que não tem lá (na cidade) aqui eu acho bom porque aqui a gente pode ter uma criação¹⁴, a gente tem mais liberdade e lá na cidade a gente fica uma vida muito parada, que nem eu que não arrumo um emprego mais, né? Tem que ver só a vida de dentro de casa ali. Aí aqui, mexe uma coisa mexe em outra e aí que falta dia, quando eu vejo acabou, já acabou, aí emenda um pouco na noite, que nem o seu pai¹⁵, que o seu pai trabalha de noite, né? Quando viu já tem que estar botando uma luz lá para ele continuar no trabalho, é desse jeito aqui também, né? (Neuza, 68 anos).

Sim, aqui eu fico livre, né? Tem nada que me pega na cidade não, na cidade é só para fazer compra e voltar para casa. Eu nunca morei na cidade, não... só vou lá a passeio ou para fazer assim alguma coisa que preciso fazer, mas, morar, não! Eu gosto daqui, eu gosto da água, do lugar, tudo daqui eu gosto. (Maria Valci, 69 anos)

Gosto, porque, para falar a verdade para você, nem a passeio, nem realmente pra ir fazer compra eu nunca gostei disso. Eu ia sempre quando ia comprar coisa para as crianças, mas, fazer compra não me manda que eu não ia, mas aí eu tenho meus filhos na cidade. Hoje eu já não vou, eu ia nesses lugar por causa deles, sabe!? Mas, eu já avisei para eles que eu ia por ir, mas não que eu sou mais obrigado a correr atrás deles, agora é eles que têm que vir atrás de mim. Ainda mais agora que eu não gosto mesmo de ir, porque dentro da minha casa eu vou de qualquer jeito[Comenta por causa da deficiência visual]. (Maria, 71 anos).

Eu não quero morar na cidade, eu já tenho tudo aqui, eu já tenho internet em casa, tem de tudo. O que é que quero mais? Eu não tenho essa vontade de ir para a cidade. Sabe, eu fico lá naquelas casa muradas, parece que eu tô sufocada, eu gosto é disso assim (aponta para o quintal que tem árvores e pastos), para mim é a melhor coisa, eu sempre fui a única a gostar de morar assim. Gosto de sair para caminhar aqui sozinha no pasto, vejo os passarinhos numa alegria, é uma coisa tão linda que não tenho nem explicação. (Elizabeth, 55 anos)

Uma questão importante que se coloca, segundo Urzúa e Peñaranda (2011), é se devemos focar nas relações entre as pessoas e seus ambientes ou na forma como os diversos elementos desses ambientes interagem entre si. Essa interação deve ser entendida à luz de uma concepção de desenvolvimento que favoreça a reprodução da vida de maneira sustentável.

Bomfim e Lima (2009) destacam a importância de construir e preservar essas relações entre as pessoas e o ambiente, enfatizando que esse processo é essencial para fortalecer a identificação das pessoas com os lugares onde vivem e promover vínculos afetivos com esses espaços. Pinheiro, Gurgel e Pinheiro (2019) complementam ao apontar que esses vínculos podem ser tanto positivos quanto negativos, dependendo das memórias e representações que cada pessoa carrega. Em alguns casos, certos ambientes podem evocar essas memórias e influenciar a forma como nos relacionamos com o espaço.

¹⁴ Nome dado para se referir aos animais de consumo criados no quintal, como, por exemplo: galinhas, porcos e peixes em açudes próximos da casa na roça.

¹⁵ Achei interessante que, durante a conversa, elas referenciavam muito o meu pai, que é uma pessoa que elas têm bastante contato e, juntos, fazem uma comunidade. Esse vínculo que elas têm com ele facilitou muito para que eu tivesse algumas referências para trazer aqui.

A relação entre liberdade e ambientes naturais, especialmente em contextos rurais, adquire novas dimensões a partir de uma perspectiva decolonial. Além de considerar os efeitos psicológicos da interação com a natureza, é necessário questionar como as narrativas coloniais moldaram a separação entre o humano e o ambiente natural, favorecendo uma visão utilitarista da terra, frequentemente associada à exploração e ao controle. Um dos pioneiros da psicologia ambiental, Harold Proshansky (1970), já reconhecia a importância do ambiente físico na formação da identidade e no comportamento humano, mas, a partir de uma leitura decolonial, é crucial reconhecer as formas de saberes locais e tradicionais que abordam a natureza, não como um recurso, mas como um território vivo e integrante da subjetividade das pessoas, como podemos ver notar na fala de dona Neuza (2024), sobre a importância da preservação de recursos naturais para a vida, para o meio, não para a produção de capital:

eu acredito que tinha que tinha que nem as minas da água, as beira do rio, as beiras de grotas (nascentes) como a gente fala, né? Eu acho que deveria de ser tudo mata porque ajuda nas águas também, né? Porque em vez de quando que destrói as árvores da beira da água, a água perde a força de viver também, né? Sem água nada somos. (Neuza, 68, 2024)

A ideia de identidade de lugar em uma abordagem decolonial reforça a conexão entre as comunidades e seus territórios, considerando o campo e a natureza como espaços de liberdade, memória e resistência cultural. A relação com o ambiente rural, portanto, não só promove o bem-estar psicológico, como também é um ato político de preservação de modos de vida sustentáveis e justos. A partir dessa perspectiva, estar em contato com a terra é um ato de liberdade, que recupera narrativas apagadas pela colonialidade e valoriza esse enraizamento e afetos produzidos a partir das vivências.

5 Reflexões a partir de uma perspectiva decolonial

5.1 O feminismo é universal? Pensando em outras perspectivas

Entender o contexto do campo em que me inseri para fazer esta pesquisa foi importante para que eu pudesse pensar qual teoria me daria respaldo nas análises. Para isso, mostrarei um breve histórico dos feminismos para que, mais à frente, possamos entender a perspectiva escolhida: a corrente do feminismo decolonial. O feminismo é um campo multifacetado que abrange diversas correntes e abordagens, seu surgimento está enraizado na história e nas lutas das mulheres ao longo dos séculos. Ao longo da história ocidental, sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas, como discorre Pinto (2010). A Inquisição da Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas irrefutáveis. Suas origens remontam aos movimentos de emancipação feminina que começaram a ganhar força no início do século XIX.

Dentro deste movimento, há uma metáfora chamada “ondas do feminismo” que consolidou a forma de nomear momentos de grandes mobilizações das feministas, como nos conta Ilze Zirbel (2021). Assim, a partir das grandes teorias, hoje, considera-se que já existe a quarta onda do feminismo. Esta autora discorre que precisamos partir de um olhar mais crítico, tudo isso sem negar os acontecimentos dos fatos, mas, de forma geral, em nível global, existiram muitas mobilizações que foram importantes para a conquista de muitos direitos, porém os marcos das ondas, separadas em primeira, segunda, terceira e quarta, são marcados, principalmente, por mulheres cisheterossexuais, brancas e de classe alta. É preciso um olhar crítico, pois muitas dessas mobilizações não aconteceriam se não tivessem o apoio da luta de base de grupos considerados “minoritários” como, por exemplo, as operárias.

A primeira onda do feminismo focou principalmente na reivindicação pelo direito ao voto para as mulheres. O movimento sufragista ganhou relevância em várias regiões do mundo, com figuras como Susan B. Anthony nos Estados Unidos, Emmeline Pankhurst no Reino Unido e Nísia Floresta no Brasil, liderando campanhas incansáveis pela inclusão das mulheres na esfera política. A segunda onda do feminismo, que surgiu na década de 1960, foi uma resposta às desigualdades persistentes. Este movimento foi impulsionado por diversos fatores, incluindo o ressurgimento do ativismo político, o movimento pelos direitos civis e as transformações sociais e culturais da época. As mulheres começaram a questionar as normas

sociais tradicionais que as restringiam e a exigir mudanças significativas em áreas, como contracepção, aborto, sexualidade, mercado de trabalho e direitos reprodutivos. Esse período também trouxe à tona discussões importantes sobre interseccionalidade, reconhecendo que as opressões de gênero se entrelaçam com raça, classe, orientação sexual e outros aspectos da identidade humana. Feministas, como Audre Lorde, Lélia Gonzalez e bell hooks, destacaram-se nesse movimento, desafiando as estruturas patriarcais e lutando por uma sociedade mais justa. Desde então, o feminismo continuou a se desenvolver e adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Novas ondas feministas surgiram, como a terceira onda, que se concentrou na diversidade de experiências femininas e na desconstrução de estereótipos de gênero, e a quarta onda, que incorporou as mídias sociais e a luta contra o assédio e a violência sexual.

Como discorrido anteriormente, as ondas significaram mobilizações marcantes e, a partir desses acontecimentos, foram surgindo várias correntes com enfoque distinto que são elas: na primeira onda, temos, segundo bell hooks (2000), 1) o Feminismo Liberal, que é uma das correntes mais conhecidas, que foca na busca pela igualdade de oportunidades e direitos entre homens e mulheres. Essa abordagem busca reformas dentro do sistema político e legal existente para promover a igualdade, enfatizando a importância de leis e políticas que garantam direitos iguais. A proposta central do feminismo liberal, de acordo com Mitchell (1971) é que a igualdade pode ser alcançada através da legislação e da inclusão das mulheres nas instituições sociais e políticas. Um exemplo notável dessa abordagem é o movimento pelo sufrágio feminino, que culminou na aprovação da 19ª Emenda à Constituição dos Estados Unidos em 1920, garantindo o direito ao voto para as mulheres;

A segunda onda do feminismo, que emergiu na década de 1960, trouxe à tona várias correntes, incluindo: 1) O Feminismo Radical, que critica as instituições patriarcais e a estrutura social que perpetua a opressão de gênero. Defende uma transformação profunda das relações sociais e a eliminação das hierarquias de gênero, argumentando que o patriarcado é a raiz da opressão das mulheres. O feminismo radical vê o patriarcado como um sistema de opressão que deve ser desmantelado para alcançar uma verdadeira igualdade. Um exemplo dessa corrente pode ser encontrado no trabalho do *Women's Liberation Movement* (Movimento de Libertação das Mulheres) na década de 1960, nos EUA, que lutou contra a violência sexual e a favor do aborto, buscando uma transformação das normas sociais e legais, segundo Rich (1976). 2) O Feminismo Socialista/Marxista: como discorre González (1984),

examina a opressão das mulheres através da lente do materialismo histórico e da crítica ao capitalismo. Argumenta que a opressão de gênero está intimamente ligada à exploração econômica e busca uma mudança revolucionária para alcançar a igualdade. O feminismo marxista vê a emancipação das mulheres como parte da luta maior contra o capitalismo e a exploração de classe. A análise do trabalho doméstico não remunerado, como discutido por Silvia Federici (2017), ilustra como o capitalismo e a divisão sexual do trabalho contribuem para a opressão das mulheres, e 3) O Feminismo Negro, que destaca a interseção entre racismo e sexismo, abordando a experiência específica das mulheres negras e outras minorias (Lorde, 1984).

Na Terceira Onda (década de 1990 - início do século XXI), temos uma diversificação ainda maior das correntes feministas: 1) O Feminismo Interseccional, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, que analisa como diferentes formas de opressão, como raça, classe e gênero, se sobrepõem e se inter-relacionam. Esse enfoque oferece uma compreensão mais complexa das desigualdades e das experiências das mulheres. O conceito de interseccionalidade permite uma análise mais holística das formas de opressão que as mulheres enfrentam, reconhecendo que as experiências de opressão não podem ser entendidas isoladamente. Um exemplo relevante é o trabalho de Crenshaw (1991) sobre a violência policial contra mulheres negras, que mostra como a interseccionalidade pode desnudar as complexidades das experiências de opressão; 2) o Feminismo *Queer*, que desafia as normas de gênero e a heteronormatividade, influenciado pela teoria *queer* e pelas discussões sobre sexualidade e identidade de gênero de Butler (1990); e o Feminismo Pós-moderno, que questiona as narrativas universais e celebra a diversidade de experiências femininas, desconstruindo categorias fixas de identidade.

Na Quarta Onda (início do século XXI - atualidade), temos a continuação da evolução das correntes com novas ferramentas e enfoques: 1) Feminismo Digital, que utiliza as mídias sociais e plataformas digitais para organizar campanhas, promover a conscientização e combater o assédio e a violência sexual (Baker, 2013). 2) O Feminismo Interseccional, em uma versão mais aprofundada, ao expandir a análise interseccional para incluir questões de identidade de gênero, orientação sexual, raça, classe e outras formas de opressão (Crenshaw, 2017; Collins, 2020). 3) O Feminismo Ecofeminista, que explora as conexões entre a opressão das mulheres e a exploração ambiental, promovendo a sustentabilidade e a justiça ecológica (Shiva, 1988). 4) O Feminismo *Glitter*, é um dos mais atuais, emergindo como uma vertente

disruptiva do feminismo contemporâneo, articulando estética e política para desafiar estruturas opressivas. Sua estratégia de usar brilho, cores e performance como ferramentas de protesto dialoga diretamente com teorias críticas sobre gênero, colonialidade e violência. Para compreender sua importância, é fundamental recorrer a autoras, como Judith Butler, María Lugones, Rita Segato e Cecilia Palmeiro, cujas reflexões iluminam as bases teóricas desse movimento.

Este feminismo, por se tratar de umas das discussões mais atuais, condensa e intersecciona pontos citados anteriormente nos feminismos acima. Judith Butler, ao discutir a performatividade de gênero, afirma que "o gênero é, assim, um *fazer* que não para de acontecer, uma prática reiterativa que produz os próprios corpos que governa" (Butler, 2017, p. 42). Essa noção é central para o feminismo *glitter*, que transforma o corpo em um palco de resistência: ao cobrir-se de *glitter* em protestos, ativistas performatizam uma identidade que subverte a seriedade esperada dos discursos políticos tradicionais. O brilho, longe de ser mera frivolidade, torna-se um ato de desobediência contra normas que buscam disciplinar corpos femininos e LGBTQ+.

María Lugones, por sua vez, amplia essa discussão ao introduzir a colonialidade do gênero, destacando como a imposição de um sistema binário de gênero foi um instrumento de dominação colonial. Para ela, "a colonialidade do gênero opera através da destruição das relações não hierárquicas entre os sexos nas culturas indígenas" (Lugones, 2003, p. 98). O feminismo *glitter*, ao celebrar corpos não binários, transgêneros e racializados, ressignifica essa herança colonial. Sua estética vibrante desafia a branquitude e o binarismo, reivindicando um feminismo plural, como destacam coletivos latino-americanos organizados em obras, como "Feminismos dissidentes na América Latina" (Palmeiro, 2021).

Rita Segato oferece outra chave de análise ao relacionar a violência de gênero a um projeto de controle territorial. Ela argumenta que "o corpo das mulheres é um campo de batalha onde se inscreve a soberania masculina" (Segato, 2016, p. 76). Nesse contexto, o feminismo *glitter* responde ocupando espaços públicos com corpos que se recusam a ser invisibilizados. Marchas, como a Marcha das Vadias, nas quais participantes usam *glitter* e adereços, confrontam diretamente a cultura do estupro, transformando a vergonha imposta às vítimas em símbolo de resistência coletiva.

A contemporaneidade, segundo as pesquisadoras e militantes, exige respostas criativas a retrocessos políticos, como o avanço de agendas conservadoras que buscam restringir

direitos reprodutivos e criminalizar identidades trans. O feminismo *glitter*, com sua estética da alegria, torna-se uma estratégia vital para mobilizar jovens e viralizar mensagens nas redes sociais. Como Cecília Palmeiro ressalta, "os feminismos dissidentes na América Latina não têm medo da cor; eles a usam como escudo e espada" (Palmeiro, 2021, p. 30). Essa abordagem não apenas amplia o alcance do ativismo, mas também desmonta a ideia de que resistência e prazer são incompatíveis.

E, por fim, e não menos importante: 5) o feminismo camponês e 6) o feminismo decolonial, que são abordagens que surgem principalmente a partir da terceira onda do feminismo, mas se consolidam e ganham mais destaque durante a quarta onda. Esses feminismos são uma resposta às limitações percebidas no feminismo hegemônico que, muitas vezes, não abordava de forma adequada as questões de colonialismo, racismo, classe social, e as experiências específicas de mulheres do Sul Global e das áreas rurais. Nessa perspectiva, discutiremos mais a fundo sobre o feminismo decolonial e o camponês e discorreremos como essas correntes nos orientam na pesquisa.

O feminismo camponês enfoca nas experiências e lutas das mulheres rurais e camponesas, destacando a interseção entre gênero, classe e questões agrárias. Embora aborde a opressão específica enfrentada pelas mulheres no campo, como a luta por direitos à terra, o reconhecimento do trabalho agrícola feminino e a preservação das culturas e saberes tradicionais, essa vertente também está fortemente ligada aos movimentos de soberania alimentar e justiça ambiental. Segundo Chebab e Carvalho (2020), esse feminismo camponês e popular surge para que haja um feminismo refletido e construído a partir da própria realidade das mulheres do campo, pautado na identidade da luta dos seus movimentos sociais rurais.

De início, ao fazer um levantamento bibliográfico, encontrei algumas produções, inclusive na área da psicologia, sobre as mulheres do campo. Os escritos e a corrente epistemológica estão ligados, diretamente, às mulheres que participam de movimentos sociais, principalmente, pelo direito à terra, como, por exemplo, as mulheres do Movimento Sem Terra (MST), Camponesas, Margaridas etc. Elas discutem gênero e os atravessamentos de minorias através de uma vivência campesina, mas as mulheres que participaram desta pesquisa não fazem parte de nenhum movimento social, não problematizam suas vivências e vivem com o sustento das suas aposentadorias e/ou pecuária em conjunto com seus parceiros.

Outros assuntos encontrados, também, estão sempre relacionados às mulheres do campo e ao alto índice da violência doméstica, o que não é o foco desta pesquisa.

Assim, assumo aqui o feminismo decolonial para fazer as análises por entender que ele critica as estruturas coloniais de poder e busca dismantelar as hierarquias impostas pelo colonialismo, tanto no contexto histórico quanto nas suas repercussões contemporâneas. Além disso, aborda como o colonialismo e o racismo impactam as mulheres, especialmente as mulheres indígenas, afrodescendentes e de outras comunidades marginalizadas, como as mulheres não urbanas. Este feminismo desenvolveu-se a partir das críticas às narrativas eurocêntricas e à universalização das experiências das mulheres brancas, ocidentais e de classe média.

A decolonialidade é uma proposta epistemológica desenvolvida a partir da obra de Aníbal Quijano (1930-2018), que visa romper com a colonialidade imposta às sociedades colonizadas, responsável por criar e perpetuar hierarquias e classificações subalternizantes. Diversas teóricas feministas, como Glória Anzaldúa e Maria Lugones, adotaram essa perspectiva teórica no campo do feminismo, consolidando o que se conhece como feminismo decolonial (Da Veiga Silva, 2021). Seu objetivo principal é elaborar uma agenda feminista centrada nas vozes e experiências das mulheres do Sul Global, em sociedades marcadas por processos coloniais. Essa corrente critica a imposição de modelos ocidentais de desenvolvimento e gênero, buscando entender a opressão de gênero dentro de um contexto colonial. Uma característica central é a crítica ao conceito de "modernidade" como um padrão universal de progresso, desafiando a visão hegemônica do que significa ser moderno e igualitário. O trabalho de organizações locais que promovem a educação e a justiça social de forma alinhada com suas próprias tradições culturais demonstra como o feminismo decolonial pode enfrentar a resistência institucional e promover mudanças sociais significativas (Quijano, 2004).

Escolher o feminismo decolonial é essencial para reconhecer e respeitar a diversidade cultural e histórica. Essa escolha pode contribuir para uma compreensão mais rica e equitativa das questões de gênero e para a promoção de um mundo mais justo e inclusivo (Lugones, 2007). A integração de perspectivas decoloniais nas práticas acadêmicas é um desafio contínuo, exigindo um esforço colaborativo para superar barreiras epistemológicas e culturais, o que aconteceu com esta pesquisa ao perceber, a partir do campo, que as mulheres

entrevistadas estavam partindo de outro lugar de fala. Respeitar isso foi romper com qualquer noção de ponto de partida universal comum, abstrato, para o feminismo em geral.

Primeiro, não é possível falar em nome da mulher em abstrato, como propõe o feminismo tradicional, já que as experiências de vida e de história das mulheres são culturalmente diferenciadas. Segundo, por baixo do machismo, ainda há uma outra opressão, mais violenta e que lhe serve de base, o racismo colonial. Enquanto habitantes da periferia do capitalismo mundial, o povo brasileiro é ainda hoje obrigado a ceder seu imaginário de desejo ao imaginário consumidor do capitalismo global, pois todas as formas alternativas de sociabilidade e expressão cultural não hegemônicas, isto é, não europeias-norte americanas, são consideradas inferiores e, por isso, estigmatizadas.

6 O campo e o trabalho

Segundo Maria Lugones (2008), uma das precursoras do feminismo decolonial, esse campo teórico aponta que as sociedades pré-colombianas não reproduziam a mesma divisão sexual do trabalho existente nas sociedades europeias. Como resultado dessa trajetória histórica, os descendentes dessas sociedades, situados nos chamados países periféricos ou ex-colônias, mantêm estratégias de vida, formas de sobrevivência e hábitos de sociabilidade que divergem das normas eurocêntricas. Nesta mesma perspectiva, trago que, no campo, há uma divisão de trabalho diferente do trabalho feito por mulheres na cidade, sendo necessário fazer esta diferenciação, também, pela idade.

A partir dos relatos a seguir, podemos perceber alguns pontos. Primeiro, quando pergunto para elas: como foi sua infância? A fim de explorar suas memórias de infância, venho com uma perspectiva que se esbarra em alguns marcadores sociais: a) território, pois, me situo no campo de experiências de uma pessoa urbana e b) idade, me situo como uma pessoa jovem. Apesar de estar no interior, já ter escutado inúmeras histórias, receber relatos da infância apenas como força de trabalho foi uma das coisas que mudou a minha percepção e, também, o percurso da pesquisa. Pessoas que possuem as mesmas idades das participantes, mas que são urbanas, tiveram experiências completamente diferentes, independente da classe social.

As atividades de trabalho das mulheres no campo são essenciais para a produção de alimentos, na criação de animais e para a reprodução da vida social, pois elas são responsáveis pelos afazeres domésticos, pelo cuidado com os filhos e/ou crianças (no caso dos irmãos) e, também, com a lida na roça desde muito jovens. Nesse sentido, podemos considerar, aqui, o trabalho como atividade educativa e de subjetivação? Para discutir isso, faz-se necessário analisar como se caracteriza o início dessa formação. Para isso, trago as autoras Salgado, Amaro e Ferreira (2023, p. 65) discorrendo que

[...] a infância, é, para além do tempo de vida das crianças, [considerada] como projeto político-pedagógico de uma sociedade que educa toda uma geração em seus mais diversos matizes: dos valores de uma cidadania pautada na disciplina e obediência civil ao controle dos corpos e dos prazeres por meio de pedagogias de gênero e sexualidade que incidem cotidianamente na manutenção de hierarquias de gênero e na proteção da estrutura social cisheteropatriarcal.

Se, segundo as autoras, existe um projeto pedagógico para educar uma geração, neste sentido, pensemos: como essas infâncias foram vividas? Como se davam essas relações dentro de casa? O que era ensinado naquela época e naquele ambiente rural? Para além da teoria, podemos ver, a partir de experiências reais, que aquilo que foi ensinado durante a infância como “valor cidadão” teve o objetivo alcançado quando nos deparamos com a fala de Dona Maria dizendo que:

Fui trabalhando em roça, nós tocava roça e a hora que nós terminava o nosso, ia trabalhar para os outros! Eu tinha coragem e vontade de trabalhar. Vou fazer 72 (anos) e tudo que eu aprendi fazer eu faço, fazia porque eu gostava de trabalhar com meu pai, gostava e aprendi aquilo gostando e precisava, assim foi com quando eu construí minha família trabalhava porque precisava, mas eu trabalhava gostando! Nós fazíamos, plantava tudo, nós plantava, nós colhia, e tanto é que hoje eu falo assim: “sofrer quando trabalha?” Eu hoje sofro porque eu não posso fazer isso. Eu tenho meu marido, tem meus filhos que eles conheceu eu desta forma, eu trabalhava o dia inteiro na roça que nós sempre trabalhou, sempre foi longe, a gente ia era cedo e voltava à tardinha e o que que eu fazia quando eu chegava? Quando as crianças era pequena, eu ia lavar a roupa! E quando cresceu, que as mais grande já fazia alguma coisa, eu chegava à noite, eu não precisava ir mais. (Maria M., 71 anos, 2024)

A partir dessa narrativa, é possível perceber em sua fala, um tom de orgulho daquilo que fez, da forma como fez e continuou fazendo, porque o trabalho foi ensinado para ela como forma de valor e honra. Quando ela trabalhava, mesmo que durante sua infância, mesmo que ela tivesse que deixar de ir à escola (sendo que era um espaço do qual ela gostava) por precisar trabalhar, ela foi ensinada que aquilo a tornaria “gente de verdade”, e ainda tinha a oportunidade de ajudar o pai, ficar perto deste pai que tanto era um exemplo para ela, como podemos observar:

O meu pai, às vezes, ele até pnhava a gente na escola, mas, como a situação era pouca, aí uma hora ou outra a gente mesmo que não queria deixar ele tá trabalhando sozinho, e ao invés de nós ir pra escola, nós ia trabalhar mais ele. Eu não tenho nem a primeira série completa, mas não foi falta de interesse e não foi falta de vontade, não, era falta, era... tipo assim, era a situação fraca (financeiramente) [...] se eu hoje enxergasse, eu não tinha inveja (vergonha) de eu estar junto com ninguém desses (em uma escola com outras pessoas) para mim nem ler nem escrever, mas hoje eu não enxergo mais. (Maria M, 71 anos, 2024)

As narrativas de Neuza, Maria M., Maria Valcir e Elizabeth compartilham um traço comum: uma infância marcada pelo trabalho, com pouca oportunidade para lazer ou educação formal, e uma forte influência das tradições locais. No entanto, apesar dessas similaridades, cada uma traz percepções e nuances próprias sobre o trabalho. Neuza recorda uma infância de muito trabalho, dividida entre as tarefas domésticas e o trabalho na roça. A rotina era

cansativa e repetitiva e, embora tivesse poucos momentos de lazer, aproveitava para brincar com os irmãos e ir a festas, o que lhe proporcionava alívio e diversão em meio à vida exigente no campo. Maria Valcir, por sua vez, descreve uma infância equilibrada entre o trabalho e momentos em família, o que a ajudou a construir uma visão positiva dessa fase, mesmo diante das exigências da roça. Como discorrem elas:

Desde cedo era trabalhando na roça, ia para roça "piava" arroz, ia pra roça abanar feijão, ajudar os meninos. Ser mulher num ponto é bom, num ponto é ruim, assim, que nem no meu caso foi vivido aqui, sem ir para lugar nenhum, só trabalhando, em casa e na roça. (Maria Valcir, 69 anos, 2024)

Ah, então, a minha infância toda a vida foi essa mesmo, foi trabalhar, nada de curtir festa, hoje nem dançar eu sei, então, toda vida e infância da gente foi sempre só trabalhando mesmo, trabalhando sempre no pesado mesmo, né? Toda vida que nós foi criado tudo no pesado mesmo. Nós fazia tudo junto, menino e menina, se fosse pra roça era tudo junto, agora em casa o serviço assim mais de casa era mais eu que fazia. Nós fazia tudo isso, né? De carpir roça, cortar arroz, carregar, empilhar, bater quando tava no ponto. Tudo, tudo, nós mais fazia para ajudar meu pai, minha mãe ia para a roça também. (Neuza, 68 anos, 2024)

Olha que eu penso assim, parece que eu era mais explorada, porque era eu que lavava a roupa de todo mundo. De 10 pessoas dentro de casa. Era no corgo. Eu tinha 14 anos, não dava muito conta de também de fazer, e se eu fizesse mal feito, se a roupa tivesse mal lavada, minha mãe fazia lavar de novo, era desse jeito. E assim foi, aí eu fiquei tipo parecendo uma dona de casa. (Elizabeth, 55 anos, 2024)

A fala de Elizabeth é um potente ponto de partida para pensar, com Silvia Federici (2017), como o trabalho doméstico opera como uma pedagogia de gênero — uma forma de aprendizado social que educa subjetivamente as meninas para ocupar uma posição específica na ordem patriarcal e capitalista. Sua experiência mostra como esse tipo de trabalho, frequentemente invisibilizado e naturalizado como “coisa de mulher”, é imposto desde a infância como uma tarefa obrigatória, quase ritualística, que molda a identidade feminina.

Aos 14 anos, Elizabeth já era responsabilizada por lavar a roupa de dez pessoas da casa, sendo punida quando o serviço não era considerado “bem feito”. A frase “fiquei tipo parecendo uma dona de casa” é especialmente significativa, pois ela reconhece um processo formativo: não se nasce dona de casa, torna-se. Essa construção não é neutra — está atravessada por relações de poder que atribuem às mulheres o lugar da responsabilidade pela reprodução da vida (lavar, cozinhar, cuidar), enquanto aos homens é reservado o espaço da produção oficial, remunerada e socialmente reconhecida.

Federici (2017) denuncia justamente essa expropriação subjetiva das mulheres, que ocorre quando o cuidado e o trabalho reprodutivo são naturalizados como parte da essência

feminina. A exigência de desempenho e obediência revela uma pedagogia violenta, ensinada pela imposição e pelo medo, que vai internalizando no corpo feminino o dever de servir. O trabalho doméstico, nesse contexto, não é apenas uma atividade cotidiana, mas um dispositivo educativo que molda subjetividades femininas para a submissão, o silenciamento e a aceitação do cuidado como destino, e não como escolha. Federici ajuda-nos a desnaturalizar esse processo ao mostrar como ele sustenta não apenas a dominação de gênero, mas também a acumulação capitalista, ao garantir a reprodução da força de trabalho sem custo para o sistema.

Essa dimensão subjetiva e estrutural do trabalho também aparece nas falas de outras mulheres entrevistadas, ainda que de formas distintas. Para Neuza, o trabalho é um aspecto inevitável e essencial da vida. Encarando a rotina como cansativa, ela destaca as dificuldades que enfrentou, mas também sublinha a necessidade de seguir em frente, pois vê o trabalho como parte fundamental para o sustento e a continuidade da existência. Maria Mirim, por sua vez, compreende o trabalho como uma herança deixada pelo pai, uma necessidade para garantir a sobrevivência. Para ela, o trabalho não é algo a ser questionado profundamente, mas uma parte intrínseca da vida. Já Dona Maria Valcir adota uma visão pragmática: encara o trabalho na roça como uma responsabilidade natural, uma tarefa que precisava ser cumprida para sobreviver.

Juntas, essas narrativas sinalizam diferentes formas de experiência e significação do trabalho entre mulheres, atravessadas por condições históricas, afetivas e sociais. Ao analisá-las em diálogo com autoras, como Federici, é possível perceber como o trabalho, tanto produtivo quanto reprodutivo, não apenas estrutura a vida material, mas também atua como um dispositivo de formação de gênero, moldando identidades, expectativas e modos de ser no mundo.

Louro (2008) convida-nos a compreender a escola, e, por extensão, outros espaços de socialização, como lugares de produção de subjetividades de gênero, onde se ensina não apenas conteúdos, mas formas de ser menina ou menino, mulher ou homem. No caso das mulheres do campo, esse processo não está dissociado das relações de classe, raça e território. Já bell hooks (2019) reforça a importância de ouvir as experiências concretas das mulheres marginalizadas para compreender como o patriarcado e o racismo operam de forma interseccional. Ao falarem de suas infâncias marcadas por jornadas exaustivas de trabalho, essas mulheres revelam uma pedagogia silenciosa e cotidiana que forma corpos e afetos para a

obediência, para o cuidado compulsório e para a sobrevivência sob as regras impostas por um sistema que as explora em múltiplas dimensões.

Em síntese, as quatro mulheres compartilham uma trajetória inicial semelhante, de infância voltada ao trabalho e com poucas oportunidades de estudo, como essa participante nos relata:

eu vou te falar era complicado, mas eu gostava de estudar, mas, eu, se eu tivesse uma oportunidade, eu acho que eu... ah porque depois que a gente casa você fica aquele negócio de cuidar da casa, eu sempre penso, mas, depois que eu casei eu deixei de viver a minha vida viver a vida o marido, parece que a minha eu larguei de lado, sabia? Por isso que eu falo agora já passou o tempo, mas eu vivi a vida deles. (Elizabeth, 55 anos, 2024)

Essa fala, carregada de reflexão e lamento, nos conduz à percepção de que o trabalho, associado ao cuidado e à responsabilidade doméstica, não apenas organiza a rotina dessas mulheres, mas também se inscreve em suas histórias como marca de silenciamento de desejos e de interrupção de trajetórias. Trata-se de uma pedagogia da renúncia, que ensina a abrir mão de si em função dos outros, especialmente dos homens e da família. Pensar essas experiências à luz das pedagogias de gênero e das teorias feministas é, portanto, um passo essencial para romper com a naturalização dessas desigualdades e reivindicar outras possibilidades de existência para as mulheres do campo e de outros contextos historicamente marginalizados.

Diante de todo o histórico de luta das mulheres, até a terceira onda, a realidade de trabalho das mulheres rurais não era discutida dentro dos feminismos. Como exposto acima, o valor do trabalho, a experiência com a terra e os ensinamentos dos valores das gerações já começavam nos primeiros anos de vida, a partir da necessidade da mão de obra de pessoas que não pertenciam à classe alta da sociedade. Não à toa, Federici (2017) argumenta que a caça às bruxas não foi apenas uma perseguição religiosa, mas um processo político e econômico que destruiu formas de vida comunitárias e impôs uma nova ordem patriarcal e capitalista. E continua:

A caça às bruxas foi o 'ponto zero' da revolução capitalista, o momento em que o mundo feudal foi destruído e o capitalismo começou a se consolidar. Foi também o momento em que as mulheres foram expropriadas de seus corpos, de seus saberes e de seu poder comunitário, sendo relegadas a uma posição de subordinação que persiste até hoje. (Federici, 2017, p. 45)

Segundo Beserra, Hennington e Pignatti (2023, p. 299):

Dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) apontam que as mulheres representam mais de 40% da força de trabalho na economia rural no mundo,

podendo passar dos 50% em países pobres e do Sul global. Todavia, a participação da força de trabalho da mulher no campo é subestimada e invisibilizada nas estatísticas, considerando que são as mulheres que desenvolvem a agricultura e a criação de animais no entorno da casa – atividades de subsistência tidas como parte do trabalho doméstico e não atividades produtivas na economia capitalista.

Dessa forma, o trabalho das mulheres no campo mostra-se, não apenas como uma atividade de subsistência, mas como um aspecto formador de identidades e subjetividades, perpetuando valores e moldando gerações. As experiências compartilhadas por essas mulheres destacam as nuances da divisão sexual do trabalho e a naturalização de uma jornada dupla que engloba tanto o trabalho produtivo quanto as tarefas domésticas, invisibilizadas pelas estatísticas e muitas vezes desvalorizadas pela sociedade.

6.1 A divisão sexual do trabalho

Ao discutir a consolidação da divisão sexual do trabalho, Biroli (2021) argumenta que essa divisão não apenas sobrecarrega as mulheres com responsabilidades, mas, também, implica uma reconfiguração do papel do Estado, transferindo diversas atribuições para o âmbito privado. Butler (2010) complementa essa análise ao afirmar que a vulnerabilidade e a precariedade são condições ontológicas que afetam a todos, desafiando visões individualistas e defendendo estruturas que promovam a construção coletiva do bem comum.

Na agricultura familiar, por exemplo, Melo e Sabbato (2009) destacam que o trabalho feminino em um relacionamento conjugal é muitas vezes considerado apenas como uma ajuda ou complemento ao trabalho do companheiro, sendo frequentemente desvalorizado, embora seja realizado de maneira extenuante e constante. No contexto rural, observa-se a sobreposição entre a divisão sexual do trabalho, que destina as tarefas domésticas às mulheres, e a demanda pelo reconhecimento da identidade da trabalhadora rural.

Segundo Melo e Sabbato (2009), cerca de um terço das mulheres no setor agrícola relatam jornadas de trabalho que chegam a 10 horas diárias, sem considerar as tarefas domésticas. Estas incluem atividades, como cuidados em hortas, quintais, pastos e currais, geralmente, destinadas ao autoconsumo, mas com valor produtivo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) relata que, enquanto os homens dedicam cerca de 10 horas diárias ao trabalho produtivo, as mulheres somam 8 horas em atividades agrícolas e 6 horas em tarefas domésticas, totalizando 14 horas (IBGE, 2020). Essa dinâmica reflete o que Paulilo (2015) denomina de "trabalho invisível", no qual até 70% do tempo

feminino são consumidos por afazeres não reconhecidos economicamente, como coleta de água, preparo de alimentos e cuidado de crianças e idosos.

Aqui falta dia, quando eu vejo que já acabou, aí emenda um pouco na noite. Que nem o seu pai, que o seu pai trabalha dia e noite, né? Ah, eu levanto cedo que nem, por exemplo, às vezes acordo 4:30 e ali dependendo do que tem de fazer, eu levanto até 4 horas, mas, se não for, eu levanto 4:30, 5 horas e aí sei aquela hora que eu comecei, mas a hora de parar não sei, mas é que eu faço tudo, trato de porco, trato de galinha, a gente lava um chiqueiro, moia uma planta, é tudo, né? aí limpa uma casa, é tudo né? Tudo tudo tudo tudo tudo tudo né? Não descansa também, não, depois do almoço. E aí de meio dia pra tarde, toda rotina de novo, a mesma coisa, né, é tudo, né? Que o serviço da casa aqui é tudo a gente mesmo que tem que promover eles, né? No pasto assim se precisar eu vou, né? Eu vou, agora até eu tô fazendo mais pouco, mas lá onde nós morava era mais ainda, porque lá eu apartava a vaca, longe, longe mesmo que eu apartava, ajudava a tirar leite. (Neuza, 68 anos, 2024)

Hoje, por causa da idade, D. Neuza diz ter reduzido o trabalho fora de casa, mas quem faz tudo em casa é ela. Em seu relato, podemos contabilizar uma média de 17 horas trabalhadas diariamente. Acordando às 4 horas da manhã e indo dormir às 21 horas, “eu sei a hora que eu começo, mas não sei que horas vou parar” (Neuza, 2024) foi uma frase dita em comum por todas as participantes. Um adendo dentro deste contexto foi a citação do ritmo de trabalho do meu pai como identificação de pares no trabalho rural. De acordo com Paulilo (2016), a diferenciação entre o trabalho doméstico e o produtivo é complexa e pode ser vista sob um viés econômico, em que o trabalho produtivo é aquele que gera valor de troca, enquanto o doméstico se refere à subsistência, manutenção e cuidado.

No entanto, na prática, mesmo quando homens e mulheres realizam tarefas com o mesmo objetivo, o trabalho das mulheres tende a ser classificado como doméstico. A criação de aves, por exemplo, é uma atividade comum entre as mulheres, gerando renda para a família, mas é, frequentemente, considerada como trabalho doméstico por ser realizada em espaços como quintais e terreiros, tradicionalmente de responsabilidade feminina. Assim, no contexto do trabalho rural, a classificação entre o que é considerado produtivo ou doméstico frequentemente se baseia no gênero da pessoa que realiza a tarefa. Paulilo (2016) observa ainda que, para as mulheres que não recebem pagamento pelo trabalho rural, o acesso a determinados bens depende de negociações com o cônjuge, podendo ser diretas ou marcadas por sutilezas.

A jornada exaustiva limita o acesso das mulheres à educação, participação política e atividades remuneradas com maior valorização social. Dados da Oxfam Brasil (2018) revelam que apenas 15% das mulheres rurais possuem acesso a crédito agrícola, reforçando a

dependência econômica. Como ressalta a pesquisa de Souza e Barros (2021), a ausência de políticas que reconheçam o trabalho não remunerado perpetua ciclos de pobreza e exclusão.

nós era em 10 irmão, nós fazia tudo junto [o serviço], se fosse para roça era tudo junto, agora, em casa, o serviço é assim: mais de casa, era mais era eu a minha irmã, ela não gostava muito de serviço de casa, agora na roça tudo que ponesse ela fazia. Porque nós fazia tudo isso, né? De carpir roça, de cortar arroz, carregar, empinar, bater quando tava no ponto. Tudo, tudo! Nós mais fazia para ajudar meu pai, minha mãe ia também, ela ia também [para a roça]. (Neuza, 68 anos, 2024)

às vezes penso que poderia ter sido homem que homem trabalha menos. Olha o homem tem mais valor, né? Você sempre tá querendo, né, ultrapassar. Mas você vê que é discriminação que faz na cara o tempo todo, né? Como se fosse a mulher sempre um zero à esquerda, né? Mulher tem que ficar isso, mulher, tem que fazer aquilo, diz que vai falar uma coisa que a mulher tá, sempre é o homem que tem que exaltar. A mulher sempre fica de lado, né? (Elizabeth, 55 anos, 2024)

Em suma, a divisão sexual do trabalho emerge como um mecanismo que não apenas sobrecarrega as mulheres com uma série de responsabilidades adicionais, mas, também, evidencia a reconfiguração do papel do Estado, que transfere essas atribuições para o âmbito privado, como argumenta Biroli (2021). Os relatos de Neuza e Elizabeth mostram as dificuldades e frustrações que essa divisão impõe. Neuza, ao recordar sua infância ao lado dos irmãos, reflete a naturalização de uma divisão de tarefas, em que as meninas eram direcionadas ao serviço doméstico, embora também participassem intensamente das tarefas na roça. Já Elizabeth expõe uma percepção crítica sobre o valor atribuído ao trabalho masculino e o desprezo pelo trabalho feminino, ressaltando como a discriminação de gênero persiste ao longo do tempo, relegando a mulher a um papel secundário.

Essas experiências destacam a necessidade urgente de uma redefinição dos papéis e do valor atribuído ao trabalho das mulheres, promovendo o reconhecimento da importância de suas contribuições e a criação de condições mais equitativas no trabalho rural e doméstico. A partir destas contribuições de falas e teorias, podemos refletir, também, como o espaço-território possui dinâmicas de vidas diferentes, pois, como discutido acima na história dos feminismos, houve uma luta para que existissem os direitos trabalhistas, os direitos a tantos acessos, mas, quando falamos sobre o trabalho invisível de mulheres rurais, em que posição do jogo eles se encontram? Talvez sobre essa discussão, precisemos voltar umas dez casas.

A exploração desse trabalho, como aponta Federici (2017), está intrinsecamente ligada à acumulação primitiva do capital, processo histórico que marginalizou mulheres,

especialmente as pobres e racializadas, relegando-as a funções não remuneradas ou precarizadas. Essa dinâmica persiste hoje, expressa na desigualdade de acesso à terra, na sobrecarga de trabalho doméstico e nos impactos desproporcionais da crise climática (Via Campesina, 2020), como dizem as autoras de Feminismo para 99%: "A crise climática é uma questão feminista. As mulheres, especialmente as rurais e indígenas, estão na linha de frente da luta por justiça ambiental e soberania alimentar." (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 55).

7 Pedagogias de gêneros e sexualidades

7.1 A operação das pedagogias de gêneros e sexualidades e os impactos na educação

A investigação das pedagogias de gêneros e sexualidades na educação, especialmente dirigidas às meninas, torna-se imperativa para resgatar o papel transformador da educação na formação de conceitos, concepções de mundo e sensibilidades, conforme discutido por Ferreira-Santos e Almeida (2021). Aqui, proponho uma reflexão sobre como as experiências narradas por mulheres trazem a intersecção de gênero, raça, classe social e território, enfatizando a importância de visibilizar narrativas historicamente marginalizadas. Judith Butler (2015) destaca como as normas de gênero podem influenciar a constituição da subjetividade e a percepção do eu, enquanto autoras interseccionais, como Akotirene (2018), Amana Mattos e Dias-Benitez (2019), destacam os marcadores sociais que configuram essas experiências.

Ainda no século XIX, o Estado passou a operar com maior controle e vigilância sobre os corpos e sexualidades das crianças, a partir da criação de diversas leis de “proteção” à infância. Posteriormente, coloca-se em prática um trabalho pedagógico interminável de nomeação dos corpos, prescrevendo não haver outras possibilidades para além da ordem prevista (Preciado, 2008; Louro, 2008). O contexto educacional, conforme afirmam Santiago e Faria (2015), estrutura-se por meio de uma ideologia adultocêntrica, alicerçada e pensada por adultos, que rotula e normatiza produções, comportamentos e a linguagem das crianças.

A violência desse processo direciona e disciplina as crianças em direção a seus papéis na malha social a qual pertencem. Elizabeth, a única participante desta pesquisa que acessou a escola, nos relata uma das inúmeras experiências ruins que teve nos seus anos iniciais, que se deu por volta do ano de 1977, mostrando exatamente o que os autores acima discutem: “eu tinha uma professora que, além de rígida, ela era má mesmo, e olha, essa mulher puxou tanto minha orelha, que minha orelha tava toda ferida, ela tava tudo cortada atrás, só que eu não falava com a minha mãe”. Elizabeth nos relatou que foram suas amigas que contaram sobre essa violência para sua mãe, quando viram o estado de sua orelha e o nível do seu sofrimento. E continua: “eu tinha medo de falar com a minha mãe e minha mãe brigar e bater, o medo da criança era esse né?”, mesmo dizendo que sua mãe nunca havia batido nela e nos irmãos, e que era seu pai que “costumava bater ni nós, sem dó nem piedade”.

A educação, longe de ser neutra, é um campo de poder onde normas de gênero e hierarquias etárias são impostas, moldando corpos e subjetividades. Como apontam Santiago e Faria (2015), o adultocentrismo opera como uma "violência simbólica", enraizada na crença de que crianças são "tábulas rasas" a serem preenchidas por regras adultas. Elizabeth (55 anos), diz que: "Aprendi a tabuada de joelhos, num salão escuro. A professora dizia que, se não decorasse, nós ia ficar trancada no porão. Todo mundo tinha medo daquele porão". Esse relato não é apenas uma memória traumática, mas um exemplo vívido de como a pedagogia autoritária usa o medo para disciplinar corpos, especialmente de meninas, reforçando a obediência como virtude feminina.

Nesse sentido, esse processo educacional fundamenta-se historicamente pela subjugação do outro, consolidando a máxima de que a criança não tem capacidade de interpretação, necessitando de um manual didático, estruturado por um adulto, para experienciar de maneira correta o mundo (Santiago; Faria, 2015), isso quando o acessa. A partir do exposto, concordo, aqui, com as indagações que Louro (2008, p.18) traz: "que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas?", sendo que as marcas da diferença são "inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais." (Louro, 2008, p. 22).

Essa intrusão ecoa o argumento de Preciado (2008) de que "o corpo feminino é um território colonizado, vigiado por múltiplas instâncias de poder". A fala de Neuza (68 anos) sobre ser criada presa em casa, "Nós foi criada muito presa, sem liberdade", reflete como a educação adultocêntrica, aliada ao controle familiar, naturaliza a submissão feminina e a dominação dos corpos infantis.

Porém, mesmo sob coerção, surgem lampejos de resistência. Elizabeth, ao descrever seu processo de aprendizado, menciona: "Aprendi o verbo 'nadar' em todos os tempos numa tarde... nunca esqueci". A ênfase na memorização, embora imposta, mostra sua capacidade de se apropriar do conhecimento como ferramenta de autonomia. Essa ambiguidade, entre opressão e agência, é central na análise de hooks (2013), para quem a educação pode ser um espaço de libertação, mesmo sob estruturas opressivas. Como argumenta Freire (1996), que a educação libertadora começa quando os oprimidos nomeiam seu sofrimento. As narrativas das mulheres rurais revelam que a educação adultocêntrica não é apenas uma prática pedagógica, mas uma tecnologia de controle que fabrica corpos obedientes e silencia dissidências.

A educação brasileira tem sido palco de uma guerra ideológica em que projetos conservadores buscam silenciar discussões sobre gênero e sexualidade, reforçando hierarquias patriarcais e cisheteronormativas. Como analisa Silva (2023), a retórica da "defesa da família" serve para justificar a exclusão de temas progressistas dos currículos escolares, sob o pretexto de proteger a "inocência infantil". Essa estratégia, porém, não é nova: desde a ditadura militar (1964-1985), o Estado brasileiro usa a educação como ferramenta de controle moral, como lembra Neuza (68 anos): “Meu pai não deixava a gente conversar com colegas... achava que a gente ia aprender ‘coisa errada’”. A fala aponta como o medo da contaminação por ideias dissidentes é historicamente usado para restringir a autonomia feminina.

Como instrumento de controle moral, a educação requer uma análise sobre os indivíduos responsáveis por sua condução. Como mencionado anteriormente, Neuza ilustra a maneira como seu pai determinava o que era certo e errado e impunha esses valores à família. Além desses relatos, percebe-se que a educação vai além do ambiente escolar, estendendo-se para os espaços familiares e sociais. No entanto, durante as entrevistas, ficou evidente que, para aquela que teve acesso à escola, os professores frequentemente atuavam como agentes do conservadorismo, impondo uma educação moralista e exercendo um papel de vigilância autoritária. Elizabeth (55 anos, 2024) compartilha uma experiência que, infelizmente, ainda é comum. Sua trajetória ilustra como a sobrecarga de responsabilidades e a falta de autonomia marcaram sua juventude:

Quando comecei a trabalhar fora, ainda no segundo grau, chegava da aula por volta das 10 da noite. Nós morava num lugar que eu tinha que subir uma ladeira para chegar em casa. Trabalhava lá embaixo, na casa de uma professora e, às vez, a professora mentia a hora para mim. E olha que ela dava aula na mesma escola que eu estudava, aí quando eu ia ver, tava quase na hora de eu ter que estar em casa para poder tomar banho e voltar de novo a mesma distância, era coisa assim que você tinha que andar quase correndo.

A educação, longe de ser um espaço neutro de aprendizado, tem sido historicamente usada como uma ferramenta de controle moral, reforçando normas sociais conservadoras e perpetuando desigualdades. Dentro desse sistema, a escola muitas vezes não atua como um ambiente de liberdade e emancipação, mas como um espaço que impõe regras rígidas e limita a autonomia dos indivíduos. Os professores, muitas vezes sem perceber, acabam reproduzindo essas normas, contribuindo para manter uma estrutura educacional que favorece alguns em detrimento de outros.

Essa realidade conecta-se diretamente com a questão racial no Brasil. Como destaca Bento (2002, p. 28), “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo.” Isso significa que o racismo não acontece apenas em atitudes individuais, mas está entranhado no próprio funcionamento das instituições, incluindo a escola. Em vez de ser um espaço de promoção da equidade, a educação muitas vezes reforça desigualdades, dificultando o acesso de certos grupos ao conhecimento e às oportunidades.

A educação brasileira ainda carrega marcas profundas do autoritarismo institucionalizado durante a ditadura militar (1964-1985). Como aponta Costa (2022, p. 13), persiste um “modelo hierárquico e disciplinar [...] que prioriza a obediência em detrimento da autonomia crítica dos estudantes”, reflexo de um projeto político que buscava silenciar dissidências. Esse legado manifesta-se na centralização curricular e na supressão de debates sobre desigualdades, práticas que, segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2021, p. 18), são “resquícios de um projeto que visava à manutenção do controle sobre a população”.

A resistência a abordagens democráticas nas escolas também é um entrave histórico. Freitas (2020) destaca que a “cultura escolar brasileira ainda enxerga o questionamento como uma ameaça”, reproduzindo hierarquias de poder. Essa realidade é agravada pela falta de preparo dos docentes para lidar com temas, como raça e gênero, um “sintoma de uma estrutura que teme a pluralidade”, conforme a UNESCO (2022). Tais dinâmicas reforçam violências simbólicas contra grupos marginalizados, como afirma Cury (2022, p. 12): “Enquanto a educação não enfrentar seu passado autoritário, continuará a reproduzir desigualdades”.

Diante disso, é urgente repensar o modelo educacional. Gonçalves (2021, p. 16) defende que “a escola precisa ser um espaço de escuta, onde os estudantes sejam sujeitos ativos na construção de saberes plurais”, ideia alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013/2023), que exigem “a ruptura com práticas autoritárias, como a centralização de decisões”. Para Silva (2023, p. 24), a transformação passa pela “valorização da diversidade e da autonomia pedagógica”, único caminho para reverter um sistema excludente.

Apesar de avanços normativos, como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê a “superação de práticas discriminatórias” (Brasil, 2014), a

implementação é lenta (Observatório do PNE, 2023). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, é criticada por omitir temas, como direitos LGBTQ+, sinalizando retrocessos (ANPED, 2023). Como conclui Costa (2022, p. 12), uma educação verdadeiramente democrática “não impõe limites, mas abre caminhos” – e esse é o desafio que permanece.

Dessa forma, é essencial romper com essa estrutura autoritária e excludente que ainda permeia o ensino no Brasil. A escola deveria ser um espaço de acolhimento, diversidade e desenvolvimento do pensamento livre, e não uma instituição que apenas reforça as desigualdades existentes. Para que isso aconteça, é preciso enfrentar essas estruturas, valorizar a autonomia dos educadores e construir um ensino mais crítico, humano e democrático. Afinal, uma educação verdadeiramente transformadora não impõe barreiras, mas abre horizontes para um futuro mais justo para todos.

7.2 Conservadorismo e Políticas de Gênero na Educação: Corpos Vigados, Narrativas Censuradas

Ao pensarmos sobre a educação normativa, Enzweiler e Silva (2022) permitem-nos analisar as relações entre conservadorismo e educação brasileira em diferentes contextos históricos, especialmente entre a ditadura militar (1964-1985) e o cenário pós-eleições de 2018. Silva (2023) discorre que, nas escaladas de projetos políticos de extrema-direita ao redor do mundo, inclusive e especialmente no Brasil, se faz notar essa operação conjunta, sendo extremamente valorosa e útil à agenda neoliberal a cruzada moral religiosa em defesa da família: o discurso moralista impõe o dever de fortalecimento do modelo de família nuclear burguesa, única responsável pela pobreza e pela falta de acesso a direitos sociais, retirando o Estado e seus deveres constitucionais do centro do debate e, assim, legitimando o desmonte neoliberal das políticas públicas.

A análise das pedagogias de gêneros e sexualidades na educação mostra a urgência de uma abordagem crítica e interseccional para entender e transformar as dinâmicas de poder que moldam a experiência educativa das meninas. Ao destacar o impacto das normas de gênero na constituição da subjetividade e nas práticas educativas, observamos que essas normas não apenas influenciam a formação identitária, mas também perpetuam desigualdades históricas e estruturais, conforme evidenciado pelos trabalhos e como nos mostra a narrativa da Dona Neuza (68 anos, 2024):

Meu pai não gostava que nós ficasse conversando nem com as nossas colegas, e ele não gostava nem nossas primas, nada disso, ele era isso porque ele era grosseiro com a gente, né? Não gostava, mas e a gente obedecia tudo, mas se conversasse, ele ficava bravo, né? “O que que vocês têm de ficar com aquelas conversas? Vocês não têm nada para conversar!” E acho que achava que a gente ia conversar coisa errada e aprender coisas erradas, então, era isso que ele não gostava, né? Da gente ficar com conversa assim, né? A minha mãe não era muito de reclamar, mas também ela não gostava de soltar a gente assim, também não. Nós foi criado muito preso em casa mesmo, sem liberdade.

A abordagem histórica e crítica demonstrada neste estudo sublinha como o controle estatal sobre corpos e sexualidades, iniciado no século XIX e intensificado nas práticas pedagógicas, tem contribuído para a reiteração de normas binárias de gênero. A teoria de Butler sobre a constituição do eu e as análises de Louro (2008) sobre a inscrição das normas sociais e políticas nos corpos são fundamentais para compreender como essas normas são internalizadas e perpetuadas.

A análise das pedagogias de gênero e sexualidade na educação ressalta a importância de uma abordagem crítica e interseccional para compreender e transformar as dinâmicas de poder que influenciam a formação das meninas e sua subjetividade. Ao destacar o impacto das normas de gênero, evidenciamos como estas não apenas influenciam as subjetividades, mas também reforçam desigualdades históricas e estruturais que cerceiam as liberdades e limitam as possibilidades de autonomia. As vozes das mulheres entrevistadas evidenciam vividamente a internalização dessas normas, apontando para a necessidade de uma educação que questione padrões conservadores e permita novas formas de existência e expressão.

No mesmo sentido, na ligação entre gêneros, religião, conservadorismo e educação, Moura e Silva (2023) constata em seus estudos que a instrumentalização da religião tem sido uma forma de justificar a permanência de valores conservadores na escola e na sociedade e de, também, reiterar o modelo de família heterossexual monogâmica e a ordem patriarcal, o que aparece muito nos discursos das mulheres participantes da pesquisa, como podemos ver:

Eu via aquelas mulher casada e eu tinha vontade de casar já também. Eu namorei um ano e cinco meses. Aí casei, quando eu casei também, eu já vim para cá, para viver praticamente a mesma vida. Eu achei que era diferente, eu não aconselho o povo a casar, não! Tem seus altos e baixos. Eu acho que não é só comigo, é de todo mundo, eu acho que não tem casamento perfeito, não existe, eu acho que é quase impossível falar que existe! (Elisabeth, 55 anos, 2024)

Foi isso que eu fiz a vida inteira, não para mim saber me respeitar e eu sabia onde é que eu tinha que pisar, até mesmo com quem eu tinha que conversar porque não é você conversar com qualquer pessoa, né? E foi o que eu fiz minha vida inteira foi isso. Eu sempre assim, eu sempre pensava, avaliava onde eu podia estar, onde eu

podia pisar e com que eu podia ter falado. Eu sempre soube respeitar meu pai e minha mãe, eu sempre soube respeitar meu esposo e sempre respeitar meus filhos. Porque até aqui se tem alguém que está que por aí sabe que eu fiz algo para envergonhar meu pai ou meu marido ou meu filho, ainda não chegou até mim! (Maria, 71 anos, 2024)

A instrumentalização da religião dentro deste contexto secular, como apontam Moura e Silva (2023), é central nesse processo. Igrejas evangélicas e setores católicos conservadores defendem um modelo de família nuclear que legitima a desigualdade de gênero. Maria (71 anos), ao afirmar "Sempre soube respeitar meu pai, meu marido e meus filhos", exemplifica como a noção de "respeito" é frequentemente distorcida para significar submissão. Butler (2016) explica que esses discursos operam por meio de enquadramentos que definem quem merece reconhecimento social: ao associar "virtude" à obediência feminina, excluem-se corpos que fogem à norma. Já Neuza (68 anos), ao descrever uma infância sem liberdade — "Nós foi criado muito preso em casa... sem direito a conversas" —, mostra como a educação adultocêntrica e religiosa fabrica silêncios. Atualmente, conforme observa Silva (2023), o novo inimigo imaginário é a "ideologia de gênero", utilizada para perseguir professores que ousam discutir desigualdades.

A ascensão do governo Bolsonaro (2019-2022) intensificou essa agenda conservadora, propagando desinformação, como as *fake news* da "mamadeira de piroca" e do "kit gay", que geraram um pânico moral na sociedade e impactaram diretamente a percepção pública sobre políticas educacionais. Essa disseminação de inverdades reforçou a perseguição a professores e instituições de ensino, dificultando debates críticos sobre gênero e diversidade no ambiente escolar. Para fomentar esse pânico moral, foi criado um clima de suspeita em relação aos educadores que se engajavam em discussões sobre esses temas. A instrumentalização dessa desinformação teve um impacto direto na liberdade de ensino, sendo notável o aumento de casos de censura e perseguição a professores que tratavam de questões de gênero e sexualidade, inclusive, muito presente no estado de Mato Grosso.

Na cidade de Rondonópolis, por exemplo, no ano de 2023, ao ocorrer a apresentação de uma *Drag Queen* em celebração ao mês da diversidade, em uma escola estadual local, o professor que organizou o evento a fim de promover o debate sobre diversidade e o combate ao preconceito sofreu represálias e foi afastado do seu cargo¹⁶ devido a fortes pressões de representantes de partidos políticos da extrema-direita do estado. Este episódio reforça como

¹⁶<https://www.reportermt.com/geral/escola-publica-de-rondonopolis-promove-show-de-drag-queen-para-estudantes/196152>

o estado de Mato Grosso é palco da agência conservadora, estando completamente despreparado para a promoção de uma educação inclusiva, diversa e libertadora.

As mulheres entrevistadas evidenciam fissuras no projeto conservador. Elizabeth, ao criticar a idealização do casamento — “Não aconselho ninguém a casar [...] o casamento tem seus altos e baixos” —, subverte a narrativa romântica imposta às meninas. Essa fala ressoa com hooks (2013), que defende "o direito de as mulheres nomearem suas próprias experiências, mesmo que contradigam os mitos sociais".

As narrativas das mulheres rurais demonstram que o conservadorismo não é uma força abstrata, mas sim uma prática cotidiana que atravessa corpos e destinos. Entre a vigilância dos maridos, os sermões religiosos e a censura escolar, suas vidas são marcadas por mecanismos de controle que naturalizam a submissão. No entanto, como demonstra a crítica de Elizabeth ao casamento, mesmo nas estruturas mais rígidas, germinam sementes de transformação. Nego Bispo (2023) propõe que "descolonizar é devolver às mulheres o direito de narrar suas próprias histórias, fora dos enquadramentos opressivos" (p. 34). A educação, nesse sentido, deve ser repensada não como trincheira do medo, mas como espaço de escuta — onde meninas aprendam que seus corpos não são propriedade coletiva, mas territórios de liberdade.

Refleti, posteriormente, sobre a oportunidade dessa conversa. Ao serem questionadas sobre temas como ser mulher, família, casamento e educação, as participantes precisaram se colocar como protagonistas de suas histórias para formular suas respostas. Talvez tenha sido a primeira vez que tiveram essa chance de reflexão.

É fundamental dar visibilidade às narrativas que nunca foram expostas, pois a posição social das mulheres, bem como suas dissidências, está intrinsecamente ligada às possibilidades de aparecimento público e privado. Butler (2018) aponta que essas distinções operam conforme uma política sexual, regulando quais sujeitos são reconhecidos nesses espaços. Durante a entrevista, dois maridos estavam presentes, sentados um pouco afastados enquanto a conversa acontecia. Em visitas anteriores para o convite de participação, percebi que, ao me alongar nas explicações sobre a pesquisa, os maridos saíam de dentro de casa e se aproximavam, fazendo perguntas em tom de autoridade. No entanto, rapidamente percebiam que estavam excluídos da conversa, pois o foco não era eles.

A pesquisa também se conecta ao conceito de enquadramento de Butler (2016), explorando como as políticas de gênero e sexualidade operam na educação das meninas e influenciam suas identidades. Pensar no curso da vida em um país colonizado assemelha-se a

observar um rio e suas cachoeiras, cujas águas foram desviadas por intervenções humanas e exploradas por hidrelétricas. Hoje, conhecemos um tipo de fluência dessas águas, mas nem sempre foi assim. Da mesma forma, os modos de ser mulher foram moldados e impostos como a única forma legítima de existência. Isso sempre foi assim e sempre vai continuar? Esta indagação encontra resposta em Nego Bispo (2023), quem ensina que adestrar e colonizar são atitudes equivalentes: "Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado, quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome" (p. 12).

Ao realizar um levantamento bibliográfico, identifiquei pesquisas atuais sobre educação e conservadorismo. Segundo Silva (2018), um estudo no Google Acadêmico sobre a expressão "ideologia de gênero" revelou 26 arquivos, nos quais a expressão assume três significados principais: (1) o machismo e a LGBTfobia como ideologias de gênero; (2) "ideologia de gênero" como um prenúncio do apocalipse moral no discurso religioso e legislativo; e (3) "ideologia de gênero" como uma falácia, evidenciando sua instrumentalização para barrar avanços sociais.

Portanto, a análise das pedagogias de gênero e sexualidade na educação evidencia a urgência de uma abordagem crítica e interseccional para compreender e transformar as dinâmicas de poder que moldam a experiência educativa das meninas. As vozes das mulheres entrevistadas ilustram vividamente a internalização dessas normas, apontando para a necessidade de uma educação que questione padrões conservadores e possibilite novas formas de existência e expressão.

7.3 Maternidade: Entre Afetos, Exploração e Resistência

Ao refletirmos sobre as questões de gênero, educação e saúde das mulheres rurais, é importante considerar como essas experiências são moldadas por contextos culturais específicos, e como as dinâmicas de poder e de estrutura social influenciam profundamente a vida dessas mulheres. Ao olhar para as abordagens teóricas de Oyěwùmí (1997) e Federici (2017), vemos como a análise do gênero e do trabalho reprodutivo se entrelaçam com as questões de saúde mental e bem-estar, especialmente em contextos rurais e marginalizados.

A teoria de Oyěwùmí (1997), ao questionar a universalidade das categorias de gênero, nos ensina a refletir sobre a construção social do "gênero" como uma imposição externa às

realidades locais. Em sociedades, como a iorubá, a divisão entre "homem" e "mulher" não tinha a rigidez observada no Ocidente, o que propunha uma outra organização social e cultural. Oyěwùmí (1997) aponta que, ao impor essas categorias, a visão ocidental acaba desconsiderando as complexidades e as formas de vida locais, empobrecendo a compreensão da diversidade das realidades de gênero. Ela nos lembra da importância de questionarmos as definições rígidas e impostas, que moldam as vivências das mulheres de formas muitas vezes dolorosas e alienantes.

A maternidade, no entanto, é um aspecto central dessas vivências. Federici (2017), por exemplo, aborda como o trabalho reprodutivo, que engloba não só a criação dos filhos, mas, também, o cuidado com a casa e com os idosos, sempre foi central para a economia, embora muitas vezes invisibilizado. O trabalho de cuidar, quando não reconhecido e não remunerado, contribui para a opressão das mulheres. Esse trabalho, longe de ser apenas um "instinto natural", tem um custo real – tanto emocional quanto físico. Muitas mulheres que vivem em áreas rurais enfrentam a sobrecarga de cuidar de todos à sua volta, ao mesmo tempo em que lidam com a marginalização de suas próprias necessidades e desejos.

A vivência de Elizabeth toca em questões profundas relacionadas à maternidade e à autonomia das mulheres, um tema que atravessa sua história pessoal. Em um momento de sua vida, ela decidiu não ter mais filhos e tomou uma decisão que, segundo ela, representou o controle sobre o próprio corpo:

Só tive os dois e já laqueei. E aí o meu marido querendo adotar uma criança, porque ele queria. Eu falei assim: Ele mandou me operar por quê? Porque se quisesse ter mais filho, ele não tinha mandado me operar. E outra, eu não quero filho dos outros, né?

Ao mesmo tempo que ela traz essa decisão de não querer “filho dos outros”, ela salienta, também, o controle sobre sua própria decisão, pois quem a mandou operar/fazer a laqueadura foi o seu marido, evidenciando, de forma sutil e talvez imperceptível para ela, que a determinação sobre a quantidade de filhos que poderia ter não era inteiramente sua, mas também dele. Essa fala revela a resistência de Elizabeth às expectativas sociais em relação à maternidade e à pressão para que ela contribuísse com o desejo secundário de adoção que apenas seu esposo tinha. Ela afirma que não queria adotar um filho, justamente por saber que a responsabilidade recairia sobre ela: "Eu falei: se, por acaso, aparecesse uma criancinha na porta que eu não soubesse, se eu soubesse que ele não tinha ninguém por ele, eu podia até

cuidar e criar. Mas eu sabia que tem mãe e pai. Eu vou criar? Eu não quero nem saber". Assim, sinaliza a ausência paterna e a solidão de seu maternar.

A maternidade, longe de ser uma experiência universal, é um fenômeno profundamente marcado por contextos culturais, econômicos e afetivos. Na sociedade iorubá pré-colonial, como analisa Oyěwùmí (1997), a maternidade não era reduzida a um destino biológico, mas integrada à vida econômica e comunitária. A autora explica que "a necessidade de garantir o futuro dos filhos motivava mulheres a acumularem recursos, participar do comércio e fortalecer redes sociais [de convivência]" (p. 93). Essa visão desafia a narrativa ocidental que associa a maternidade ao confinamento doméstico, revelando um modelo em que o cuidado e a produção se entrelaçam. Nas palavras de uma anciã iorubá citada por Oyěwùmí, "Ser mãe era caminhar com os filhos nas costas e as mercadorias na cabeça" — uma metáfora que sintetiza a integração entre afeto e sustento.

No entanto, sob o capitalismo, como critica Federici (2012), o trabalho reprodutivo — gestar, criar, cuidar — é desvalorizado e não remunerado, transformando a maternidade em um fardo solitário. A autora argumenta que essa exploração é estrutural: "O sistema depende do trabalho invisível das mulheres para reproduzir a força de trabalho sem custos" (p. 78). Essa dinâmica é agravada em contextos rurais, onde a falta de infraestrutura (creches, saúde pública) e a pressão por produtividade agrícola sobrecarregam as mulheres. Maria (71 anos), mesmo comemorando os mais de 50 anos de casada com o pai de seus filhos, ao relatar sua trajetória, ecoa essa contradição: "Criei seis filhos sozinha, hoje, tá todo mundo pra cidade". Sua fala expõe a violência de um sistema que extrai o cuidado das mulheres até esgotá-las, sem oferecer retorno ou apoio.

A colonialidade, como aponta Lugones (2014), aprofunda essas desigualdades ao impor modelos eurocêntricos de família e gênero. Nas comunidades indígenas e quilombolas, por exemplo, a maternidade costumava ser comunitária, com avós, tias e vizinhas compartilhando responsabilidades — prática desmantelada pela imposição da família nuclear colonial (Ribeiro, 2017). Nas entrevistas, Elizabeth (55 anos) menciona a solidão de criar filhos sem redes de apoio: "Eu me larguei de lado... vivi a vida deles, não a minha". Essa narrativa contrasta com a experiência iorubá, onde, segundo Oyěwùmí (1997), "as crianças eram criadas coletivamente, liberando mães para outras atividades" (p. 102).

A globalização neoliberal, como analisa Saffioti (2013), intensifica a "crise do cuidado": políticas de ajuste fiscal cortam gastos sociais, transferindo para as mulheres a

responsabilidade por idosos, doentes e crianças. Federici (2012) denuncia que essa precarização atinge principalmente mulheres negras e rurais, forçadas a migrar ou a se desdobrar em múltiplas jornadas. Maria M. (71 anos, 2024) relata:

Perdi a visão, foi depois, mas graças a Deus, criei meus filhos, já tava tudo grande porque o povo fala assim: “Ah, se perdeu, é porque eu não cuidei a tempo.” Mas por que que também não cuidei a tempo? Porque eu tinha seis filhos e eles não me pediram para nascer, então, eu penso comigo nunca procurei para ninguém, mas no meu modo de pensar eu pensava que era assim, eu tenho mais obrigação de eu cuidar dos meus filhos do que de mim mesma.

As narrativas das mulheres rurais não são apenas relatos de sofrimento, mas também de resistência. Maria, ao priorizar seus filhos, mesmo em condições adversas, afirma: “Eles não me pediram para nascer, então eu tinha obrigação de cuidar”. Essa fala, embora carregada de resiliência, expõe a armadilha de um sistema que naturaliza o sacrifício feminino. Como observa hooks (2000), “o amor das mães pobres é frequentemente romantizado, mas raramente apoiado” (p. 132).

Já Elizabeth, ao recusar-se a adotar outra criança por não ter apoio, declara: “Se dependesse dele [marido], ele pegava uma criança... mas eu não vou criar sozinha”. Essa decisão, embora interpretada como “egoísmo” pelo marido, é um ato político de autopreservação. Como explica Federici (2012), “a recusa a cumprir papéis esperados é a primeira forma de revolta” (p. 145).

A saúde mental emerge como um termômetro dessa crise. Elizabeth relata depressão após anos acumulando lutos e cuidados: “Peguei todos os problemas dos outros... até hoje tomo remédio controlado”. Sua experiência ecoa estudos, como os de Oliveira (2019), que vinculam a sobrecarga de trabalho reprodutivo a transtornos de ansiedade e depressão em mulheres rurais. A maternidade, nas vozes dessas mulheres, sinaliza um campo de tensão entre afeto e exploração. Enquanto o capitalismo e a colonialidade impõem modelos excludentes, as estratégias cotidianas de resistência, desde a recusa a adotar mais crianças até a busca por redes informais de apoio, apontam caminhos para repensar o cuidado como um direito coletivo, não um fardo individual. Como propõe Oyěwùmí (1997), “reconhecer a maternidade como atividade econômica é o primeiro passo para descolonizar o feminismo” (p. 115).

O processo de educar as mulheres, portanto, deve ser visto de forma mais holística e sensível às suas realidades. As falas de Elizabeth oferecem uma janela para o que muitas mulheres rurais enfrentam: um sistema educacional que as oprime, expectativas sociais de

maternidade que limitam sua autonomia e, acima de tudo, um contexto de vida que frequentemente negligencia suas necessidades emocionais e psicológicas. Além disso, ela compartilha como as perdas e desafios pessoais afetaram sua saúde mental. A perda de seus pais e a saída de sua filha de casa contribuíram para um quadro de depressão que ainda enfrenta, apesar de seguir tratamento desde 2017. Neste contexto, a maternidade opera como um dispositivo institucional que promove o esvaziamento do eu, conceito que pode ser compreendido à luz das discussões de autoras como Silvia Federici (2017), que denuncia a expropriação subjetiva das mulheres no processo de naturalização do cuidado e do trabalho reprodutivo. Ela fala abertamente sobre as dificuldades:

Em 2013 perdi minha mãe, em 2016 perdi meu irmão, em 2021 meu pai. E aí, também, nesse negócio todo, eu entrei em depressão. Fiquei muito mal, não sei se porque juntou tudo isso, aí juntou com a minha filha saindo de casa também. Foi morar sozinha e sei que eu fiquei mal.

Essa narrativa de Elizabeth é um reflexo claro de como as mulheres, especialmente aquelas em contextos rurais e familiares, muitas vezes, têm suas vidas marcadas por pressões externas e responsabilidades que afetam sua saúde mental e emocional, algo que não é tratado com a devida atenção nas sociedades patriarcais. Em última análise, é fundamental que as abordagens sobre o gênero, a educação e a saúde das mulheres considerem suas especificidades culturais e sociais, sem impor uma visão externa que não se conecta com suas realidades.

De que forma os discursos de abnegação de si - especialmente pelo cuidado do outro - são construídos a partir das normas sociais? Judith Butler (2015, p. 32) contribui para essa reflexão ao afirmar que “a operação da norma constitui as condições do próprio surgimento do eu como um ser reflexivo, um ser dotado de memória, um ser de quem se poderia dizer que tem uma história para contar”. Ou seja, é no interior dessas normas que se moldam as possibilidades de ser e de viver, definindo quais histórias podem ser contadas e quais subjetividades podem emergir como legítimas. Assim, as experiências de silenciamento e renúncia pessoal, vividas sobretudo por mulheres, não são desvios individuais, mas efeitos diretos de um regime normativo que orienta as formas de existir.

Depois que a gente casa, aí fica aquele negócio de cuidar da casa, eu sempre penso, mas depois que eu casei, eu deixei de viver a minha vida e passei a viver a vida do marido e dos filhos. Eu me larguei de lado, sabe? Por isso que eu falo: “Agora já passou o tempo”. Mas eu vivia a vida deles, eu não vivi minha vida do jeito que eu queria viver a minha vida, e aí os filhos casaram, se viraram, continuo vivendo a vida do marido do mesmo jeito, a minha eu deixei de lado. (Elizabeth, 55 anos, 2024)

A fala de Elizabeth: “eu deixei de viver a minha vida e passei a viver a vida do marido e dos filhos”, mostra, com intensidade emocional e lucidez crítica, um processo de subjetivação que ultrapassa a esfera individual e se inscreve em normas sociais amplamente naturalizadas. O sentimento de “ter se largado de lado” expressa, com dor, a internalização de um modelo de feminilidade que a ensina a colocar as necessidades dos outros (marido, filhos, família) acima das suas próprias. Essa experiência não é isolada: trata-se de uma pedagogia de gênero que opera desde cedo, como mostram as falas das mulheres entrevistadas, moldando um modo de ser mulher atravessado por renúncia, silêncio e responsabilidade pelo bem-estar alheio. A ideia de que o "eu" surge nas condições impostas pelas normas sociais e culturais reflete exatamente a forma como as mulheres, como Elizabeth, são moldadas em um espaço onde sua identidade se constrói pela negação de si mesmas, especialmente no que diz respeito ao cuidado e à responsabilidade pelo outro.

A mortificação do eu, evidenciada pela fala de Elizabeth, não é um fenômeno isolado, mas se inscreve em uma longa tradição de pedagogias de gênero que ensinam as mulheres a se reconhecerem como responsáveis pelo cuidado, pela reprodução da vida e pelo sustento emocional das relações familiares. Essa vivência também está de acordo com a crítica de Silvia Federici (2017), que denuncia a expropriação subjetiva das mulheres quando o trabalho doméstico e o cuidado são naturalizados como parte da essência feminina. A fala de Elizabeth, ao descrever sua experiência de cuidar de todos sem espaço para si mesma, reflete essa expropriação: “eu vivia a vida deles, eu não vivi minha vida do jeito que eu queria viver a minha vida”. A questão não é apenas o trabalho doméstico em si, mas o fato de que essa tarefa é imposta de forma tão completa e absoluta que não deixa espaço para a mulher como sujeito, mas apenas como objeto de cuidado e de reprodução social.

Flávia Biroli (2018) reforça que a construção da autonomia feminina é atravessada por desigualdades estruturais que limitam as possibilidades de escolha e de reconhecimento. Elizabeth, ao olhar para sua trajetória, evidencia que a autonomia nunca foi uma possibilidade real para ela: a vida dela foi moldada para servir aos outros, não para se realizar enquanto sujeito autônomo. Esse processo de mortificação e subordinação de si é um reflexo da ordem patriarcal e capitalista, que utiliza as mulheres como instrumentos de reprodução da força de trabalho, sem devolver-lhes o reconhecimento como seres plenos.

Além disso, a crítica de Guacira Lopes Louro (1997) sobre as pedagogias de gênero nos ajuda a entender que essas normas não são aprendidas apenas na escola, mas em todos os

espaços sociais. A família, como instituição primária de socialização, é o primeiro espaço onde as meninas aprendem que suas vidas serão centradas no cuidado do outro, e não em suas próprias vontades ou desejos. Nesse contexto, o trabalho doméstico, como observamos na fala de Elizabeth, não é uma escolha pessoal, mas um fardo naturalizado que molda as meninas para a feminilidade esperada, um papel que exige a negação de si em nome do outro.

Essa subjetivação de renúncia de si é também aprofundada pela reflexão de Djamila Ribeiro (2017, p. 56), quando ela afirma: "o que se faz com o que se vive é tão importante quanto o que se vive". Nesse sentido, Elizabeth não apenas viveu uma vida de renúncia, mas, ao longo dos anos, internalizou que o cuidado do outro era mais importante do que o cuidado de si mesma. Sua fala reflete uma perda de autonomia, não apenas nas escolhas cotidianas, mas na própria percepção do que é viver. A experiência de viver a vida dos outros sem nunca viver a própria vida é uma violência simbólica que se prolonga ao longo do tempo e que vai sendo reproduzida nas gerações seguintes.

Por fim, Angela Davis (2016) lembra-nos que a exploração das mulheres no lar é uma das formas mais persistentes e invisibilizadas de opressão. A fala de Elizabeth, ao refletir sobre sua trajetória de vida, também pode ser lida como um testemunho dessa opressão invisível, que se manifesta no trabalho doméstico e nas relações familiares como algo naturalizado e invisível, mas profundamente estruturante da subjetividade feminina. Assim, a partir disso, existe uma relação importante entre a institucionalização dessa agenda conservadora, a retração de direitos e a redefinição e o reenquadramento dos sentidos de políticas públicas, com o foco na família – e, em muitos casos, limitando direitos individuais, como exposto acima. Como evidenciado nas narrativas dessas mulheres, a anulação do eu sempre esteve presente, sempre foi o curso de suas vidas, até os tempos de hoje.

8 (In) Conclusões

Há, ainda, muitas lacunas a serem analisadas nestes discursos que correspondem aos modelos educacionais. Seja em casa ou na escola, as configurações de casamentos e suas estruturas, os tipos de comportamentos a serem seguidos, os sonhos que tinham de acessar outros lugares por meio dos estudos, discussões de como educaram os filhos e como se esforçaram para fazer diferente na educação escolar deles, possibilitando-lhes esse acesso e, tudo isso, partindo de uma vivência, integralmente, no campo no interior de Mato Grosso.

Nesse sentido, procurei descrever um pouco dos atravessamentos sociais que perpetuam as narrativas dessas mulheres, buscando entender a partir da teoria e da prática como a feminilidade normativa, a cisheteronormatividade e a territorialidade constituem a subjetividade de mulheres do campo a partir do contexto educativo, histórico e sociopolítico. Com base nas narrativas obtidas, foi possível compreender, brevemente, o cotidiano em que esses corpos estão inseridos e os significados atribuídos à vivência no campo até os dias atuais. Também busquei compreender as normativas de gênero associadas ao feminino, considerando os marcadores sociais de gênero, raça/etnia, classe social, idade e território, além dos sentidos que essas mulheres escolhem para compor suas narrativas de vida.

Diante disso, reafirma-se a questão central: de que maneiras as pedagogias de gênero e sexualidade impactam as múltiplas experiências das mulheres do campo? Seriam essas experiências apenas individuais ou coletivas? Perguntas essas dão sentidos à escrita desta pesquisa, trazendo um aparecimento social para essas histórias de vida nunca antes contadas e possibilitando pensar fora da realidade de vivências e experiências urbanas.

As visões das mulheres sobre casamento apontam diferentes posturas diante das tradições. Neuza não fala explicitamente sobre o casamento, mas reforça a importância da família e de criar os filhos. Maria Mirim, por sua vez, encara o casamento como uma escolha que fez sem arrependimento, mantendo uma visão tradicional sobre o assunto. Já Dona Maria apresenta uma visão crítica, reconhecendo que, se tivesse hoje a possibilidade de escolha, talvez optasse por um caminho diferente. Ela valoriza a independência das mulheres e a possibilidade de escolha, sugerindo uma abertura para questionar papéis tradicionais. E por fim, Elizabeth, a única que acessou a escola e que, hoje, tem uma filha formada – afirmação que faz com orgulho da filha psicóloga - pensa que, se tivesse investido mais na sua própria

educação enquanto proporcionava acesso aos filhos, sua vida poderia ter sido diferente, inclusive economicamente.

Neuza e Maria Mirim mantêm uma postura mais tradicional, com valorização da família e aceitação dos papéis estabelecidos. Dona Maria, por outro lado, demonstra um desejo de mudança, evidenciando que, para ela, as mulheres de hoje podem buscar independência e escolhas mais amplas, inspirando uma visão de futuro diferente para as novas gerações. Neuza, embora não tenha falado muito sobre sua própria educação, valoriza a importância de estudar e incentiva os filhos a buscar uma vida melhor por meio dos estudos. Em contraste, Maria Mirim lamenta a falta de oportunidades educacionais em sua infância e ressalta o valor da educação que conseguiu proporcionar aos filhos, vendo nela uma via de melhoria de vida. Dona Maria também menciona que gostaria de ter estudado mais, percebendo a educação como essencial. Ela valoriza o fato de seus filhos terem conseguido estudar, vislumbrando isso como uma conquista importante para as gerações futuras.

A partir das narrativas apresentadas, é evidente que as histórias dessas mulheres vão muito além de suas dores e desafios; ressaltam a força, a resiliência e a riqueza cultural que permeiam suas vivências. Percebo que ainda há muito a ser discutido a partir da visão de mundo que essas mulheres carregam e compartilham entre si, para além de suas dores, mostram também seus amores, em forma de Comunidade. É preciso dizer aqui que, apesar da pobreza relatada em suas infâncias, hoje, três das quatro participantes têm uma vida economicamente estável. Mas, apesar de todo pedaço de terra, cabeça de gado e dinheiro no banco, vivem suas vidas sem luxo algum, e na lida acordando todos os dias às 4:30 da manhã!

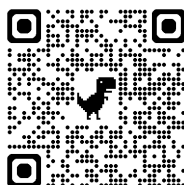
A reflexão sobre o papel que essas mulheres desempenham em suas comunidades — seja na preservação de práticas culturais ou na relação com a terra — nos leva a reconsiderar as definições de sucesso e valor na sociedade contemporânea. Elas não apenas cuidam das nascentes e das tradições, mas também cultivam sonhos de um futuro diferente para as próximas gerações. Ao honrarmos suas experiências, estamos não apenas reconhecendo suas lutas, mas também celebrando suas contribuições para um mundo mais justo e equitativo.

Durante esta minha pesquisa, aprendi - muito - sobre outras vivências, sobre outros tipos de escrita e, sobretudo, sobre a vida. Essas mulheres participantes da pesquisa, juntamente com as autoras/es que respaldam este estudo teoricamente, me ensinaram e me atravessaram de uma forma muito rica e profunda, ainda mais, por vivermos o mundo de hoje a partir do capitalismo, da crise climática, da pressa, do não afeto, da competição e da falta de

tempo. Escolher o futuro, novas vivências e aprender com os que têm algo para ensinar me constitui como uma pesquisadora da esperança. Portanto, finalizo este texto com as palavras de Nego Bispo (2023, p. 04), assim, maiúsculas, sem recuo, e com inteireza:

“SEMEEI AS SEMENTES QUE ERAM NOSSAS E AS QUE NÃO ERAM NOSSAS. TRANSFORMEI AS NOSSAS MENTES EM ROÇAS E JOGUEI UMA CUIA DE SEMENTES. QUANDO APRESENTEI ESSAS SEMENTES, ESSAS IMAGENS, ESSAS PALAVRAS GERMINANTES, EU TINHA A IMPRESSÃO DE QUE A PALAVRA BIOINTERAÇÃO GERMINARIA MAIS DO QUE AS OUTRAS, TANTO É QUE ME ESFORCEI MUITO NESSE SENTIDO. MAS O QUE ACONTECEU FOI QUE A PALAVRA QUE MELHOR GERMINOU FOI CONFLUÊNCIA. NÃO TENHO DÚVIDA DE QUE A CONFLUÊNCIA É A ENERGIA QUE ESTÁ NOS MOVENDO PARA O COMPARTILHAMENTO, PARA O RECONHECIMENTO, PARA O RESPEITO. UM RIO NÃO DEIXA DE SER UM RIO PORQUE CONFLUI COM OUTRO RIO, AO CONTRÁRIO, ELE PASSA A SER ELE MESMO E OUTROS RIOS, ELE SE FORTALECE. QUANDO A GENTE CONFLUENCIA, A GENTE NÃO DEIXA DE SER A GENTE, A GENTE PASSA A SER A GENTE E OUTRA GENTE – A GENTE RENDE”.

¹ Para acessar o vídeo contendo trechos das falas das participantes, utilize o QR code disponível ou o link indicado abaixo.¹⁷



¹⁷ <https://www.youtube.com/playlist?list=PL1Y6B3N6d79lbQYFRx1nM-tlVpNM7JH9V>

Referências

ALMEIDA, Sônia Lúcia. Tecnologia e Gênero no Campo: Uma análise decolonial. **Revista de Economia Feminista**, v. 4, n. 2, p. 45-67, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 out. 2023.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para escritoras do Terceiro Mundo. In: MORAGA, Cherrie; ANZALDÚA, Gloria (org.). **Esta ponte chamada meu dorso: escritos de mulheres radicais de cor**. Nova York: Kitchen Table, 1981. p. 165-174.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: Um Manifesto**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Relatório Anual**. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 15 out. 2023.

BACELAR, Tânia. **Dinâmicas regionais e urbanização no Nordeste brasileiro**. Recife: Massangana, 1999.

BAKER, Joanne. *Feminism in the Age of Social Media*. New York: **Oxford University Press**, 2013.

BENÍTEZ, M. Elvira.; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, Isabel Rocha de; et al. (Orgs.). **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos: vol. II / Isabel Rocha de Siqueira ... [et al.]** (organizadores). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2019. p. 67-94.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENTO, Berenice. **Gênero e Família: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras, 2022.

BESERRA, Ana; HENNINGTON, Roberto; PIGNATTI, Carla. **Aspectos da Psicologia Ambiental**. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 2023. p. 299.

BIDASECA, Karina. **Pensamiento feminista descolonial: Reflexiones críticas desde Abya Yala**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2011.

BIROLI, Flávia. **A Política do Gênero: Desafios e Perspectivas na Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2021.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

BOMFIM, Zulmira. A. C. TRAJETÓRIA PRECURSORA. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Catálogo de práticas em Psicologia Ambiental**. 1. ed. Brasília, DF: Mc&g Design Editorial, 2022, p. 100 - 107.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação: sobre a construção de categorias de identidade cultural. **Estudos Feministas**, n. 7, p. 20-30, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Atualizadas em 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Lei nº 13.005, 2014.

BRASIL. **PNAD Contínua: Trabalho e Rendimento**. IBGE: 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2023

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Edusp, 2000.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil (1930-1970)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O urbano e o rural no Brasil hoje**. Salvador: EDUFBA, 2015.

CARVALHO, Maria A.; FERNANDES, Rogério C.; SANTOS, Lúcia M. **Inclusão digital no campo: desafios e perspectivas**. Revista de Agricultura Familiar, v. 12, n. 3, p. 78-92, 2021.

CARVALHO, Marcos C.; SÍVORI, Horácio F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. **Cadernos Pagu**, p. e175017, 18 dez. 2017.

CARVALHO, Maria E. G.; MORAIS, Grinauda M. DE; CARVALHO, Bruna K. G. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, p. 24-46, 29 out. 2018.

CGI.br. **Pesquisa TIC Domicílios 2022**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2022. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 03 out. 2024.

CHEHAB, Maria Campos Vasconcelos; CARVALHO, Gisele Nobre. Feminismo camponês e popular: a voz que vem do campo: Peasant and popular feminism: the voice from the countryside. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 157–171, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2020v29n1.52385. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/52385>>. Acesso em: 10 agosto 2024.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade como ferramenta analítica**. Tradução de Daniela Vieira. São Paulo: Boitempo, 2020. COLLINS, Patricia Hill. **Intersectionality as Critical Social Theory**. Durham: Duke University Press, 2020

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Catálogo de práticas em Psicologia Ambiental**. 1. ed. Brasília, DF: Mc&g Design Editorial, 2022.

COSTA, Marco A.. Educação e Autoritarismo no Brasil Contemporâneo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-15, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Definindo interseccionalidade: uma conceituação metafórica. In: CRENSHAW, Kimberlé et al. **A interseccionalidade no século XXI: desafios para uma agenda progressista**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the Margins: **Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color**. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1994.

CRENSHAW, Kimberlé. **On Intersectionality: Essential Writings**. New York: The New Press, 2017.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. In: ESPINOSA MIÑOSO, Yuderky; GÓMEZ CORREAL, Diana; OCHOA MUÑOZ, Karina (orgs.). **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala**. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014. p. 15-30.

CURY, Carlos R. J. **Educação e Contradições no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

DA VEIGA SILVA, Vivian. Dialogando com as línguas selvagens: contribuições de Gloria Anzaldúa para pensar o feminismo decolonial. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2021v31n1.53919. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/53919>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DAMIANI, Amélia Luisa. Urbanização e metropolização no Brasil: novas tendências? **Geosp**, v. 22, n. 3, p. 500-517, 2018.

DE SOUZA, Maria A.; BARROS, Fernanda B. Mulheres camponesas do Cerrado: lutas, resistência e legado. **Tensões Mundiais**, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 157–179, 2021. DOI:

10.33956/tensoesmundiais.v17i33.3074. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/3074>. Acesso em: 30 mar. 2025.

EMBRAPA. **A Sobrecarga de Trabalho das Mulheres no Meio Rural Brasileiro**. 2017. Disponível em: <https://www.embrapa.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

EMBRAPA. **Agricultura Digital: Tecnologias para o campo**. Brasília: Embrapa, 2021.

ENZWEILER, Daniela A.; SILVA, Elisa C. H. DA. Práticas conservadoras e educação brasileira: reflexões sobre a ditadura militar (1964-1985) e o século XXI. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 11, n. 2, 30 ago. 2022.

FEDERICI, Sílvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FELIPPE, Máira Longhinotti; KUHNEN, Ariane. O apego ao lugar no contexto dos estudos pessoa-ambiente: práticas de pesquisa. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 609-617, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, João Sette Whitaker; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A cidade e o regime militar: grandes projetos e ditadura. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 20, n. 2, p. 45-62, 2018.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da educação**. 3. ed. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em:
<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/318>

FERREYRA, Andréa R. Que Psicologia Ambiental para que prática profissional? In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Catálogo de práticas em Psicologia Ambiental**. 1. ed. Brasília, DF: Mc&g Design Editorial, 2022, p. 29 - 42.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Edições Loyola, 1996.

FREITAS, Leandro C. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Face do Conservadorismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 37. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. Publicado em 1959.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista de ciências sociais hoje, v. 2, n. 1, p. 223-244, 1984.

GRUNENVALDT, Ana C. R. et al. O lazer das mulheres do campo no município de Sinop, Mato Grosso, Brasil. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2014. DOI: 10.30681/ecs.v4i1.1449. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/7979>. Acesso em: 30 out. 2024.

GUIMARÃES, João S. “**As meninas hoje tão muito soltas**”: os discursos institucionais que fundamentam o processo de regulação moral. *Pro-Posições*, v. 30, p. e20170105, 16 set. 2019.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: _____. **Ciência, cyborgs e mulheres: a reinvenção da natureza**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1995.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas rebeldes, belos experimentos: histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais**. Tradução de Tomaz Tadeu. São Paulo: Fósforo Editora, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Feminist Theory: From Margin to Center**. Boston: South End Press, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: Características gerais da população. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Município de Juscimeira**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/juscimeira/panorama>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LIMA, Aluísio Ferreira de. Escutar o que foi silenciado, ler o que nunca foi escrito e escrever sobre narrativas impossíveis: fabulação crítica e insurgência à morte do narrador. In: LIMA, Aluísio Ferreira de; ROSA-RODRÍGUEZ, Yarimar (org.). **Caminhos da pesquisa de gênero e sexualidade: perspectivas da América Latina e Caribe**. Porto Alegre: Sulina, 2024. p. 25-48.

LORDE, Audre. **Sister Outsider: Essays and Speeches**. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e Educação: Perspectivas Contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUGONES, María. **Peregrinajes: Teorizar una coalición contra múltiples opresiones**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2003.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Revista Estudos Feministas*. V.22, n. 3, 2014, p. 935 - 952.

LUGONES, María. **The Coloniality of Gender**. *Worlds & Knowledges Otherwise*, v. 1, 2007, p. 1-17.

MARICATO, Ermínia. Metr pole, legisla o e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 47, p. 151-166, 2003.

MARTINS, João; GURGEL, Maria; SILVA, Carlos. **A visibilidade da Psicologia Ambiental na América Latina e no Brasil**: tradu o de manuais e cursos para profissionais de Arquitetura. São Paulo: Editora Científica, 2022.

MARTINS, José de Souza. O  xodo rural e a transforma o da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 10, n. 28, p. 5-20, 1995.

MARTINS, Mariana; GURGEL, Fernando F.; SILVA, Paula S. A urgência da pauta das Rela o Pessoa-Ambiente para a psicologia como profissão. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Catálogo de práticas em Psicologia Ambiental**. 1. ed. Brasília, DF: Mc&g Design Editorial, 2022, p. 11-18.

MASSOLA, Gisele M.; SVARTMAN, Bruno. Enraizamento e identidade: Aspectos conceituais e empíricos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 71-83, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420160099>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MASSOLA, Gustavo Martineli; SILVA JUNIOR, José Barbosa de Araújo. Identidade de lugar e de trabalho entre trabalhadores rurais na fronteira Cotia-Ibiúna (SP). **Psicologia e Sociedade**, v. 31, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31182046>>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. **Movimentos sociais, território e ruralidade no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

MELO, Hildete Pereira de; SABBATO, Alberto Di. **O trabalho feminino na agricultura familiar**. Brasília : MDA, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mda/pt-br/acervo-nucleo-de-estudos-agrarios/nead-debate-1/10-estatistica-s-rurais-e-a-economia-feminista-um-olhar-sobre-o-trabalho-das-mulheres.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

MITCHELL, Juliet. **Women's Estate**. Vintage, 1971.

MOURA, Camila H. G.; SILVA, Paula F. da. Escola sem Partido e Conservadorismo Moral: Instrumentaliza o da Religião, Sexualidade e Gênero. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e250951, 30 jun. 2023.

MOURA, Tatiane de; SILVA, Rafael. **G neros, religião, conservadorismo e educa o**: reflexoes interseccionais. São Paulo: Editora Acadêmica, 2023.

N N EZ, Geni. **Felizes por enquanto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Relatório de Monitoramento**. 2023. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Renata; SOUZA, Maria. Comércio Eletr nico e Mulheres Rurais: Exclusão e resistências. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 16, n. 1, p. 22-40, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 out. 2024.

ONU. Relatório sobre Direitos Digitais e Gênero. Nova York: **Organização das Nações Unidas**, 2023.

OXFAM BRASIL. **Tempo de Cuidar: O Trabalho Invisível das Mulheres Rurais**. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

PALMEIRO, Cecília (Org.). **Feminismos dissidentes na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

PAULILO, Maria Ignez. Mulheres Rurais: Trabalho Invisível e Desigualdade. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/ref>. Acesso em: 10 set. 2024.

PAULILO, Maria Ignez. Trabalho doméstico e produtivo: distinções e interseções na divisão sexual do trabalho rural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 47, p. 54-75, 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de sociologia e política**, v. 18, p. 15-23, 2010.

PRECIADO, Paul B. **Testo junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica**. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.

PROSHANSKY, Harold M.; ITTELSON, William H.; RIVLIN, Leanne G. **Environmental Psychology: Man and His Physical Setting**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RICH, Adrienne. **Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution**. Norton & Company, 1976.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo**. São Paulo: FAPESP, 1997.

SALGADO, Raquel Gonçalves; DIAS AMARO, Raquel; MARTINS FERREIRA, Dantiely. A infância como projeto pedagógico em memórias da ditadura militar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 75, p. 54–67, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.79081. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/79081>. Acesso em: 2 out. 2024.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Edusp, 1993.

SEGATO, Rita Laura. **A Guerra contra as Mulheres**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: Editora Schwarcz, 2016.

SHIVA, Vandana. **Staying Alive: Women, Ecology, and Development**. London: Zed Books, 1988.

SILVA, Isabela P. DA. EM BUSCA DE SIGNIFICADOS PARA A EXPRESSÃO “IDEOLOGIA DE GÊNERO”. **Educação em Revista**, v. 34, p. e190810, 13 dez. 2018.

SILVA, Rafael A. T. M. L. DA. Neoliberalismo, conservadorismo religioso e opressões de gênero e sexualidade no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, p. 244–262, 3 fev. 2023.

SILVA, Rodrigo P. **Tecnologias da informação e comunicação no meio rural: pontos e contrapontos**. Revista de Tecnologia e Sociedade, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2020.

SILVA, Tiago T. **Documentos de Identidade: Uma Genealogia das Políticas Curriculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, José M.; LIMA, Ana C. **TICs e desenvolvimento rural: uma análise crítica**. Revista Brasileira de Extensão Rural, v. 7, n. 1, p. 34-49, 2019.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global no Brasil**. Relatório, 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 15 out. 2023.

URZÚA BASTIDA, Verónica; PEÑARANDA CÓLERA, M^a Carmen. Temas de Psicología Ambiental en Latinoamérica: Presentación. **Quaderno de Psicologia**. v. 13, n. 1, p. 7-11, 2011. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/248818>.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 1998.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90380>. Acesso em: 11 jun. 2024

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar da pesquisa “Branquitude e feminilidade normativa como projetos pedagógicos da ditadura militar nas memórias de infância de mulheres do campo em Mato Grosso”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Dantiely Martins Ferreira, do Curso de Pós-graduação Educação (Mestrado), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) sob orientação da professora Dr^a Raquel Pereira Gonçalves.

O principal objetivo desta pesquisa é trazer para o campo da educação e da psicologia reflexões políticas e epistemológicas, por meio das narrativas, como a cisheteronormatividade, feminilidade normativa e a branquitude atravessaram e atravessam, até hoje, as memórias de infância de mulheres que viveram na ditadura, a partir do contexto histórico e sócio-político, o cotidiano em que esses corpos estavam inseridos.

O documento que segue terá todas as informações sobre a pesquisa e como será a sua participação nela. Por isso, peço, por gentileza, que o leia com atenção. Você tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem que isso traga qualquer tipo de prejuízo a você. Caso você possua alguma dúvida, ela poderá ser sanada pela pesquisadora, a qualquer instante. Você tem tempo para refletir sobre a sua participação na pesquisa e decidir se deseja ou não participar.

Caso aceite participar, você participará de uma entrevista (em forma de conversa) com a pesquisadora para contar situações e experiências com a educação vividas na sua infância, durante a ditadura militar no Brasil, ocorrida no período de 1964 a 1985, bem como as repercussões dessas memórias na sua vida atual e como você se encontra hoje. A entrevista será gravada para análise posterior.

Pretende-se, ainda, além da construção de uma dissertação e relatório final, produzir um material áudio-visual por entender a importância de documentar essas histórias. Neste sentido, caso você concorde, registraremos, também, em vídeo, a fim de fazer um mini-documentário dessas memórias. Farão parte do documentário apenas participantes que assinarem o termo permitindo a divulgação de suas memórias na plataforma pública, ficando vedada a divulgação de dados que possam comprometer a vida da participante, como, por exemplo, o endereço. Caso não autorize, sua participação não será comprometida. Você pode decidir se deseja ou não divulgar suas informações, voz e imagem. Todos os dados fornecidos

por você nesta pesquisa serão mantidos em sigilo, terá sua privacidade garantida e apenas a pesquisadora terá acesso a eles, de modo que não serão divulgados, em hipótese alguma, nem mesmo ao ambiente acadêmico, sem o seu consentimento e autorização.

Pode ser que você tenha interesse em que seu nome real seja utilizado na divulgação da pesquisa. Para isso, é preciso que, nas etapas seguintes, você registre se deseja divulgar o seu nome real ou utilizar nome fictício. No segundo caso, cada participante poderá escolher um pseudônimo que não permita nenhuma identificação ou associação.

É importante que você saiba dos riscos leves e moderados relacionados à sua participação nesta pesquisa, quais sejam: sua disponibilidade, estresse emocional provocados pela evocação de memórias que remetem a situações de violência, que tragam medo, tristeza e outros afetos constrangedores. Na tentativa de mitigar esses riscos, a pesquisadora, por ser profissional da área de saúde mental (psicóloga CRP 18/7829), se dispõe à escuta de situações, evocadas pela pesquisa, que sejam geradoras de conflitos para você, comprometendo-se em não utilizar essas informações como dados da pesquisa tampouco divulgá-las de modo algum. Além disso, todas as providências necessárias para a manutenção do sigilo serão tomadas e as suas escolhas serão respeitadas durante todo o processo de pesquisa. No entanto, é importante considerar que, por se tratar de um ambiente virtual, existe a remota possibilidade da quebra de sigilo (por exemplo, roubo de senha e acesso aos dados do *smartphone*), cujas consequências serão tratadas nos termos da lei em vigor. Como medida mitigadora para este risco comprometo-me em salvar as informações registradas no *smartphone* no notebook de minha propriedade e, posteriormente, deletar as informações do *smartphone*.

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em eventos ou publicados em revistas científicas a fim de contribuir para o debate acadêmico, respeitando o sigilo de sua identidade, a menos que você decida revelá-la ao registrar essa decisão neste termo. Quanto às providências e cautelas que assumirei frente aos riscos considerados, asseguro a proteção e o sigilo dos dados fornecidos por você, no sentido de garantir que sejam respeitados os seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como a não utilização das informações em seu prejuízo, informando ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) qualquer efeito perturbador ou fato relevante que altere o desenvolvimento da pesquisa. Os benefícios diretos desta pesquisa para você, participante, estão relacionados à possibilidade de reflexão sobre as experiências de infância e a educação vividas em um

regime ditatorial e como essas memórias repercutem no atual contexto político de suas vidas.

Em sentido mais amplo, a pesquisa tem como benefício problematizar o ressurgimento de políticas de exceção no Brasil atual a partir dos confrontos com as memórias de infância, no contexto da ditadura militar, a fim de evitar a repetição desse passado trágico no presente e no futuro. Para participar da pesquisa, você não terá que arcar com nenhum tipo de despesa. Cabe destacar, também, que, ao aceitar este Termo de Consentimento, você não está abrindo mão dos seus direitos legais.

Por meio deste documento, fica assegurado o seu direito às informações que se fizerem necessárias durante a pesquisa, incluindo a metodologia utilizada, em quaisquer momentos e situações. A partir do momento em que você, participante da pesquisa, não desejar mais fazer parte desta, fica garantido o seu direito de retirar o seu consentimento, livre de sofrer qualquer tipo de penalidade ou dano. Você tem o direito à indenização caso ocorra alguma despesa em decorrência da pesquisa, bem como ao ressarcimento caso ocorra algum dano.

Se tiver qualquer dúvida ou por qualquer outro motivo necessitar de orientações a respeito da pesquisa, antes e durante o seu desenvolvimento, você poderá entrar em contato com a pesquisadora mestranda Dantiely Martins Ferreira, Avenida dos Estudantes, 5055, Secretaria PPGEduc, Cidade Universitária, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78736-900, e-mail: dantiely.martins@aluno.ufr.edu.br, com a professora orientadora Raquel Pereira Gonçalves, localizada na Avenida dos Estudantes, 5055, Secretaria PPGEduc, Cidade Universitária, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78736-900, e-mail: raquel.salgado@ufr.edu.br ou com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Rondonópolis, coordenado por Aline Pereira Marques, localizado na Avenida dos Estudantes, 5055, Cidade Universitária, Rondonópolis, Mato Grosso, CEP: 78736-900, e-mail: cep@ufr.edu.br.

Nestes termos, ao confirmar a participação assinalando “(x) sim”, entende-se que você, de forma livre e voluntária, concede consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa e para que sejam feitos os procedimentos necessários ao seu desenvolvimento e posterior uso e publicação dos dados nos relatórios finais e conclusivos, a fim de que estes sirvam para beneficiar a produção de conhecimento científico.

Para sua segurança, este termo é elaborado em duas vias (uma fica com a pesquisadora e a outra com a participante) e você receberá uma via deste documento, contendo todas as

informações mencionadas anteriormente e assinadas por você e pela pesquisadora.

1. Confirmar participação: () Sim () Não

2. Você deseja usar nome fictício? () Sim () Não

Se sim, qual? _____

3. Você aceita participar da gravação de um minidocumentário:

() Sim () Não

Assinatura Pesquisadora

Assinatura Participante

Local: _____

Data: __/__/__

ANEXO I

Aprovação do projeto pelo comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Branquitude e feminilidade normativa como projetos pedagógicos da ditadura militar nas memórias de infância de mulheres do campo em Mato Grosso

Pesquisador: Dantiely Martins Ferreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 76246323.2.0000.0126

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONOPOLIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.670.752

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2248461.pdf, 22/02/2024, p. 03-05):

Conclusão: A presente proposta atende aos aspectos éticos da Resolução CNS Nº XX, conclui-se, portanto, pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d ou Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2248461.pdf	22/02/2024 15:46:53		Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Atividades.pdf	22/02/2024 15:46:04	Dantiely Martins Ferreira	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	cartaresposta_2.pdf	22/02/2024 15:45:18	Dantiely Martins Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	correcao_2.pdf	22/02/2024 15:42:52	Dantiely Martins Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_correcao.pdf	15/12/2023 13:45:59	Dantiely Martins Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	30/11/2023 21:31:45	Dantiely Martins Ferreira	Aceito

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Página 07 de 08

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 6.670.752

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RONDONOPOLIS, 26 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ALINE PEREIRA MARQUES
(Coordenador(a))