UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd – (MESTRADO)

SAMARA GOMES AGUIAR

MESTRADO NO SERTÃO: CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Vitória da Conquista/BA
2021

SAMARA GOMES AGUIAR

MESTRADO NO SERTÃO: CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd – UESB), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. *Stricto Sensu*.
Bolsista FAPESB.
Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.
Linha de pesquisa 2: Currículos, Práticas Educativas e Diferenças.

Vitória da Conquista/BA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA

A233m
Aguiar, Samara Gomes.
Mestrado no Sertão: currículo e relações de gênero. / Samara Gomes Aguiar, 2021.
170f.
Orientador (a): Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.
Inclui referência F. 147 – 160.

1. Mulheres – Pós - graduação. 2. Gênero - Currículo – Programa de Pós Graduação. 3. Educação feminina – Caetité Bahia. I. Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 305.40981

***Catalogação na fonte**: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

SAMARA GOMES AGUIAR

MESTRADO NO SERTÃO: CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd – UESB), como requisito indispensável para a obtenção do título de Mestre em Educação. *Stricto Sensu*. Bolsista FAPESB. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. Linha de pesquisa 2: Currículos, Práticas Educativas e Diferenças.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof.ª Dr.ª Carmem Lúcia Eiterer - Examinadora externa (Titular)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/PPGED)

Prof.ª Dr.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé - Examinadora interna (Titular)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGED)

Aprovada em 19 de fevereiro de 2021

Vitória da Conquista/BA
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente ao Deus com o qual tenho contato. Onipotente ao me fazer conseguir alcançar lugares outrora inimagináveis por mim. Onisciente ao saber quem enviar para me oferecer uma palavra de conforto quando meu coração já não tinha mais forças e Onipresente ao me acompanhar nas estradas, materiais e simbólicas, pelas quais percorri.

Ao meu pai, que me ensinou que quem não tem "sangue nos olhos" dificilmente chega aonde quer. À minha mãe, que me ensinou que, independente da opinião de QUALQUER PESSOA, o lugar no qual eu mereço estar é tão somente o lugar no qual eu quero estar. À minha irmã, que me fez perceber que confiar no desconhecido é um ato de fé, e que é preciso coragem para isso.

Às pessoas que considero família e que mesmo não entendendo e sofrendo com minhas ausências, respeitavam meus momentos de introspecção (e surto).

À Valquiria Normanha Paes, pelo começo de tudo.

Às antigas colegas, hoje amigas, da UNEB que sempre torceram e acreditaram no meu sucesso.

Às companheiras da linha de pesquisa 2 do PPGEd – UESB, ano de 2019, que cotidianamente dividiam comigo os dilemas de ser uma mulher na pós-graduação.

Ao Universo, pela generosidade imerecida.

ONDE MORA A GRATIDÃO

Nunca vi a gratidão como um sentimento, mas como um estado de espírito. Longe de querer me debruçar sobre chavões a respeito do quanto a gratidão te leva para a frente, não a vejo como um meio de transporte, mas como uma companhia, oscilante, instável, às vezes pequena, mas sempre presente.

Muito antes da possibilidade desta dissertação nascer, algumas pessoas foram fundamentais em seu processo de construção. A ordem em que tais pessoas são citadas aqui não condiz com o grau de importância que elas têm, até porque existem tantos seres cujos nomes não serão ditos, mas que contribuíram de forma extremamente significativa para tudo o que foi aprendido e escrito durante a verdadeira jornada que foi pesquisar sobre o assunto deste estudo.

As pessoas que tiveram seus nomes aqui mencionados são aquelas que, por via de regra, a qual aprovo e acolho com afetiva obediência, estiveram comigo nas trincheiras de algumas batalhas lutadas, outras, que infelizmente tiveram seus nomes ocultos, terão suas contribuições evidenciadas, ainda que de forma velada, nas tantas páginas que este trabalho possui, de todo modo, não existe quantidade predeterminada de caracteres que dê conta de demonstrar o tamanho da minha gratidão por todas essas pessoas.

Certa vez ouvi dizer que *Ohana* significa família, então eu poderia falar aqui de todos/as que considero família, mas serei sucinta, pois cada pessoa é digna de um capítulo só pra si e sobre essas eu não tenho coragem de resumir. No geral, quero agradecer à todos/as que me apoiaram, me incentivaram, me ajudaram, mas também àqueles/as que nunca se preocuparam comigo, nunca perguntaram se eu precisava de alguma coisa, que me julgavam como soberba e arrogante por querer continuar estudando, construindo o MEU futuro e não mais me submetendo ao que queriam para mim. Vocês também são fomento. O ódio alimenta tanto quanto o amor se você souber usá-lo com sabedoria, e modéstia à parte, isso eu sei fazer.

Gostaria de agradecer à minha Tia Nam por tornar a casa dela a minha casa. Passarinho não sobrevive sem ninho, ainda mais quando está distante de sua terra. Agradeço ainda à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), por me ensinar que certas bênçãos custam caro. Financeiramente falando, graças a FAPESB consegui realizar a façanha de sair recém formada do sertão caetiteense e me sustentar nessa cidade grande chamada Vitória da Conquista.

Obrigada a todos/as que seguraram minha mão, minhas lágrimas e até mesmo meu corpo inteiro durante essa perigosa viagem que foi o Mestrado, vocês sim merecem espaço nessa dissertação, pois de mim já fazem parte.

Ser uma mulher é estar pronta para a guerra, sabendo que todas as probabilidades estão contra você. E nunca desistir, apesar disso.

(Amanda Lovelace)

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender os sentidos que as estudantes do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VI, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras atribuem ao Currículo do Programa naquilo que se refere às questões de gênero. Por essa razão, buscamos primeiro traçar o perfil das alunas que constituem a primeira turma de Mestrado Profissional de Caetité acerca dos seguintes dados: linha de pesquisa na qual estuda, idade, estado civil, cidade e origem, etnia se é dona de casa ou trabalha fora e se é mãe ou não. Para obter tais informações e visualizar quais dessas alunas estavam inseridas nas condições que esse estudo se dispôs a investigar iniciamos a coleta de dados usando questionários que nos permitiram identificar quais discentes se encaixavam no perfil delimitado para análise. Após essa identificação foi encontrado um grupo de dez mestrandas que tinham seu perfil de acordo com os intentos dessa pesquisa. A metodologia de investigação baseou-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa, valendo-se, além dos questionários e de entrevistas narrativas, com o propósito de conhecer os sentidos que esse grupo de dez mulheres atribuem às discussões de gênero dentro do Currículo do PPGELS. Além do instrumento e do procedimento de coleta de dados retro mencionados fizemos uso ainda da análise documental do Projeto de Curso do PPGELS, que nos permitiu conhecer suas motivações para existir e as intenções que fundamentam suas ações. Mediante a execução dos procedimentos e aplicação do instrumento, chegado o momento de analisar os dados concluímos que as mulheres veem o gênero dentro do Currículo do PPGELS de duas formas, primeiro como um instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes e ainda como uma ferramenta útil para análise das experiências singulares e coletivas. Na qualidade de instrumento o gênero se apresenta para essas estudantes como algo a ser utilizado e elas o fazem, primeiramente no campo social, mudando preconceitos, estereótipos, estigmas e outras concepções arraigadas em si mesmas e ressignificando outros tantos conceitos que já haviam sido internalizados como normais. Quando afirmam perceber o gênero como uma ferramenta, entendemos que o compreendem como um dispositivo que as permitiu analisar vivências, tanto as individuais quanto as comuns, e nesse movimento de análise foram capazes de identificar questões que antes passavam despercebidas pela falta de conhecimento ou aprofundamento sobre o tema. Diante do exposto compreendemos que apreender o gênero como uma ferramenta ou um instrumento pressupõe ação frente às questões incomodativas que as estudantes relataram, isso por sua vez significa atividade e não mais passividade diante das questões nas quais se viam inseridas, essa mudança, segundo as alunas, começou a ser realizada de forma mais qualificada quando ingressaram no PPGELS. Os resultados da investigação mostraram que o trabalho feito por esse Programa, referente ao gênero, tem mudado as práticas (sociais, profissionais, pessoais e docentes) de muitas mulheres, isso porque ao se aproximar e se aprofundar em conhecimentos antes inacessíveis ou pouco explorados, essas mulheres conseguem a oportunidade de ressignificar ideias, práticas, comportamentos e tantas outras questões normalizadas ao longo de suas vidas. Nesse sentido, esse estudo reafirma a importância de pesquisas semelhantes, ao passo que sinaliza o início de importantes movimentações rumo à mudança de práticas obsoletas naquilo que concerne à forma como o gênero é tratado nos espaços educativos.

Palavras-chaves: Mulheres. Pós-graduação. Gênero. Currículo.

ABSTRACT

This study aimed to understand the meanings that the Postgraduate Program in Teaching, Language and Society's students of the Universidade do Estado da Bahia (Bahia State's University), *Campus* VI, who are mothers, wives, housewives and workers, attribute to the Program's Curriculum with regard to gender issues. Therefore, we first sought to outline the students's profile who make up the first Professional Master's Degree class in Caetité on the following data: line of research in which she studies, age, marital status, city and origin, ethnicity, whether she is a housewife or works outdoors, and whether she is a mother or not. To obtain such information and visualize which of these students were included in the conditions that this study was willing to investigate, we started collecting data using questionnaires that allowed us to identify which students fit the profile defined for analysis. After this identification, a group of ten master's students who had their profile according to the intent of this research was found. The research methodology was based on a qualitative research approach, using, in addition to questionnaires and narrative interviews, in order to understand the meanings that this group of ten women attribute to gender discussions within the PPGELS Curriculum. In addition to the aforementioned instrument and data collection procedure, we also made use of the document analysis of the PPGELS Course Project, which allowed us to know their motivations for existing and the intentions that underlie their actions. Through the execution of the procedures and application of the instrument, when was time to analyze the data, we conclude that women see gender within the PPGELS Curriculum in two ways, first as an instrument for the improvement of social and teaching practices and also as a useful tool for analyzing individual and collective experiences. As an instrument, gender presents itself to these students as something to be used and they do it, primarily in the social field, changing prejudices, stereotypes, stigmas and other ingrained conceptions and resignifying so many other concepts that had already been internalized as normal. When they claim to perceive gender as a tool, we understand that they comprehend it as a device that allowed them to analyze experiences, both individual and common, and in this analysis movement they were able to identify issues that previously went unnoticed due to the lack of knowledge or deepening about the theme. Given the above, we understand that apprehending gender as a tool or an instrument presupposes action in the face of troublesome issues that the students reported, this in turn means activity and no longer passivity towards the issues in which they saw themselves inserted, this change, according to the students, began to be performed in a more qualified way when they joined the PPGELS. The results of the investigation showed that the work done by this Program, related to gender, has changed the practices (social, professional, personal and teaching) of many women, because by approaching and deepening in knowledge that was previously inaccessible or little explored, these women get the opportunity to reframe ideas, practices, behaviors and many other normalized issues throughout their lives. In this sense, this study reaffirms the importance of similar research, while signaling the beginning of important moves towards changing obsolete practices in what concerns the way gender is treated in educational spaces.

Keywords: Women. Postgraduate studies. Gender. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

ASA – Associação do Semiárido Brasileiro

BAMIN – Bahia Mineração

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

DCE – Diretório Central Estudantil

DEDC – Departamento de Educação

DCH – Departamento de Ciências Humanas

FFCLC – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité

IC – Iniciação Científica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IEAT – Instituto de Educação Anísio Teixeira

INB – Indústrias Nucleares do Brasil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, + engloba todas as outras letras de LGBTT2QQIAAP, como o "A" de assexualidade e o "P" de pansexualidade

MA – Mestrado Acadêmico

MP – Mestrado Profissional

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGELS – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade

PTDRSS – Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável e Solidário do Território Sertão Produtivo

PVCMB – Panorama da violência contra as mulheres no Brasil

SAN – Segurança Alimentar e Nutricional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEBAs – Universidades Estaduais da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Municípios do Território Sertão Produtivo com destaque para Caetité.....26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil geral das alunas colaboradoras.....40

Quadro 2 – Síntese das propostas de produto final das mestrandas do PPGELS.....126

ITINERÁRIO DE VIAGEM

1 A ESCOLHA DO DESTINO: PERCURSO FORMATIVO E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....16

2 TECER O CAMINHO É FUNDAMENTAL.....21
2.1 Escolha teórico-metodológica.....21
2.2 Tipo de pesquisa.....23
2.3 Os contextos e as participantes da pesquisa.....24
2.3.1 Pequenina e ilustre.....25
2.3.2 Do destino determinado à possibilidade de um futuro "escolhido": um breve retorno na história da educação feminina em Caetité.....27
2.3.3 O que quer um mestrado no Sertão? O PPGELS e sua justificativa de existência.....35
2.3.4 Perfil das participantes.....41
2.4 Procedimentos e instrumentos metodológicos.....42
2.5 A entrada no campo.....45
2.6 Procedimentos para a análise dos dados coletados.....46
2.7 Cuidados éticos.....49

3 GÊNERO, CURRÍCULO E INTERSECCIONALIDADE: UM DIÁLOGO INDISPENSÁVEL AO CONTEXTO.....51
3.1 Uma construção do gênero humano.....51
3.1.1 O espaço do Gênero no PPGELS e as contribuições do Programa para a formação das diferenças.....54
3.2 Porque pensar Interseccionalidade? 57
3.3 Currículo e Gênero: tensões e contenções de um relacionamento conflituoso.....59
3.3.1 A relação do PPGELS com o Currículo.....69

4 PAPÉIS HISTÓRICO E SOCIALMENTE ATRELADOS À MULHER.....73
4.1 Primeiro mulher.....74
4.2 A esposa como metáfora da escrava.....76
4.3 Dona de uma casa que não me pertence.....79
4.4 A sacralização da maternidade.....80

4.5 A mulher como soma de força da massa trabalhadora.....83
4.6 A mudança de percepções sobre o ser mulher: da família para o mundo.....85

5 SENTIDOS DE GÊNERO ATRIBUÍDOS PELAS DISCENTES DO PPGELS AO CURRÍCULO DO PROGRAMA.....89
5.1 Sentido como compreensão.....89
5.2 As companheiras de viagem.....90
5.2.1 Alvacir de Brito: *a gente só sobrevive estabelecendo prioridades*.....91
5.2.2 Danúsia Neves: *a figura da mulher não pode ser anulada, eu continuo a existir*.....94
5.2.3 Eponina Gumes: *se a mulher tem filhos, é porque os filhos têm pai*.....97
5.2.4 Helena Lima: *tem momentos que bate até aquela insegurança, aquilo de achar que não está fazendo bem nem uma coisa nem outra*.....100
5.2.5 Idalina Vieira: *se não for eu, quem será?*.....103
5.2.6 Maria Neves: *se não fossem as cotas eu não teria conseguido*.....106
5.2.7 Marion Gomes: *por que você faz essas opções? Porque eu acredito no empoderamento da mulher*.....109
5.2.8 Elza Souza: *o que ela está fazendo aqui?*.....111
5.2.9 Marieta Lobão: *pode-se dizer que eu virei a militante da família*.....115
5.2.10 Nicodema Anísia: *eu sou uma mulher que busca se realizar e realizar os sonhos de outros jovens através da leitura*.....117

5.3 *Uma filosofia diferenciada*: gênero como instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes.....122
5.4 Gênero como ferramenta útil para análise das experiências singulares e coletivas.....129
5.4.1 *Eu posso falar que eu perdi qualidade de vida*: o adoecimento feminino como consequência do desdobrar-se cotidiano e o lazer como tentativa de fuga.....131

6 DIÁRIO DE BORDO: O DESTINO FINAL CHEGOU.....137

Para além da pesquisa: *dá licença que esse filho é meu*.....143

REFERÊNCIAS.....144

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DESTINO ÀS ALUNAS.....158
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO ÀS ALUNAS.....160
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....162
APÊNDICE D – HONRA AO MÉRITO: BREVE BIOGRAFIA DAS MULHERES CAETITEENSES HOMENAGEADAS NA PESQUISA.....164

1 A ESCOLHA DO DESTINO: PERCURSO FORMATIVO E A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Eu não me vejo na palavra:
"fêmea", "alvo de caça",
"conformada", "vítima".
Prefiro queimar o mapa,
traçar de novo a estrada,
ver cores nas cinzas
e a vida reinventar.
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar...
(Triste, Louca ou Má)

Assumindo que viver é experienciar uma grande viagem, primeiro vamos definir nosso destino. O critério fundamental para embarcar neste trabalho é se despir de concepções arraigadas, pois aqui buscaremos evidenciar vozes que falam por si e por um, ou vários, comuns compartilhados. O interesse por escrever sobre esta temática surgiu enquanto eu[1] ainda estava em processo de graduação, no curso de Pedagogia, iniciado em 2014 e finalizado em 2018, no Departamento de Educação (DEDC), *campus* XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Apesar de ter vários distanciamentos em relação às condições compartilhadas pelas mulheres que investigo (estudantes que são esposas, mães, donas de casa e trabalhadoras), no convívio com as colegas, era recorrente ouvir a queixa a respeito da forma como se sentiam sobrecarregadas devido à essas tantas obrigações a que eram condicionadas a assumir, aqui abro um parênteses acerca de uma questão que não pode ser ignorada, neste estudo, já não uso mais a palavra obrigação entre aspas (tal qual fiz no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), elas conferem a essa palavra um caráter não obrigatório, no entanto, o que vejo é justamente o contrário. As obrigações que essas mulheres assumem fazem jus ao nome, são de fato obrigações pois se elas não as realizam, ninguém as assume, então mesmo não sendo correta essa atribuição excessiva de funções, essas obrigações são uma verdade incontestável, não há aspas, não há ressalvas, as mulheres estão sendo responsabilizadas sozinhas por obrigações que não pertencem somente a elas e isso é um fato. O que faremos (ou estamos fazendo) a partir da tomada de consciência acerca esse fato é o que decidirá o futuro (pessoal e social) de muitas mulheres, inclusive o meu.

[1] Devido ao fato deste trecho elucidar minha motivação para escrever sobre a temática, bem como minhas aproximações e distanciamentos com o objeto de pesquisa o escrevo em primeira pessoa do singular (eu).

O que percebia em minhas antigas colegas é que elas afirmavam vivenciar a universidade de uma forma limitada por causa disso, já que esses tantos encargos as obrigava muitas vezes a escolher entre desempenhar uma ou outra função. Diziam ver-se impelidas a optar ou por ser uma mulher que é mãe/esposa/dona de casa/trabalhadora ou por ser uma mulher que é estudante, criando a meu ver uma dualidade em suas vidas. Inicialmente, essa percepção gerou grande incômodo em mim, pois era nítido que essas colegas se esforçavam muito mais que outros/as, inclusive eu, para conseguir dar conta de todos os encargos universitários e ainda conciliá-los com os demais papéis que já possuíam. No entanto, devido a uma imaturidade epistêmica, não me atentei que tal conjuntura poderia tornar-se objeto de pesquisa, e isso mudou quando chegou o momento de decidir o tema do Trabalho de Conclusão de Curso.

Em conversas com amigas mais próximas, o assunto sempre vinha à tona, até que uma colega (muito querida) começou a rascunhar sobre a temática e me mostrou, pois sabia que eu compartilhava do mesmo desconforto que ela. Após esse passo inaugural, nos reunimos e, de uma maneira bastante incipiente, criamos o projeto inicial de TCC, que só ganhou consistência teórica a partir de nosso ingresso na Iniciação Científica (IC).

Destarte, este estudo surge como mais um fruto de minhas inquietudes relacionadas a vida acadêmica feminina e suas singularidades. A primeira tentativa de compreender sobre essas questões foi materializada em minha monografia, na qual é possível encontrar os resultados de um estudo relacionado às dificuldades e superações que as estudantes da graduação que são esposas, mães, trabalhadoras e donas de casa encontram no momento de adentrar, permanecer e atuar na universidade, e ainda de quais estratégias se valiam para não desistir dos estudos já que se viam impelidas a escolher entre os papéis socialmente aceitos e esperados para uma mulher e a academia.

O trabalho intitulado *Mulher, mãe, dona de casa, esposa e trabalhadora: dificuldades e superações para ingressar e permanecer na Universidade Pública* (AGUIAR; PAES, 2018), concluiu que as mudanças desejadas pelas mulheres alvo da pesquisa ainda avançam a passos lentos, pois aquelas inseridas nas condições delimitadas, na maioria das vezes não recebem suportes institucionais para dar continuidade aos seus estudos, visto que a maioria delas é de baixa renda e muitas, mesmo já inclusas no ambiente universitário, desconhecem direitos, principalmente relativos a maternidade. Evidenciou ainda que o apoio da família pode ser o divisor de águas naquilo que concerne a decisão de permanência, ou não, com os estudos[2].

[2] Para saber mais sobre a importância dos suportes institucionais no processo de acesso e formação de mulheres na universidade, ver trabalho de Marques (2019).

Em virtude de achados como este é que se pode perceber a importância de pesquisar sobre a temática, pois através da construção de trabalhos intelectuais semelhantes, emerge-se a possibilidade de construir novos horizontes de discussão e de busca por mudanças efetivas que visem auxiliar as mulheres em sua trajetória no Ensino Superior, já que o atual perfil da maioria delas diverge dos/as demais alunos/as que muitas vezes assumem somente a função de estudante/s e não outras obrigações socialmente expectadas, como no caso específico das mulheres.

É necessário relembrar que os caminhos que transformaram a sociedade no que ela é hoje não foram trilhados apenas uma vez. Para que os conceitos que atualmente assumimos como epistemologias nascessem, foi necessário um percurso anterior de criação, credo, vivência e manutenção de cada ideia, preconceito ou estereótipo.

Quando se fala em subjugação, são vários os grupos que vêm à mente a princípio: população negra, crianças, indígenas, mulheres, quilombolas, todos vitimados ao longo da História, ou em parte dela, devido às condições que possuíam ou que lhe foram impostas. Sobre as mulheres, não foram poucas as formas pelas quais experimentaram a opressão. Sua capacidade de pensar racionalmente foi questionada, sua sexualidade foi reprimida, seus sentimentos eram concebidos como histeria sempre que não seguiam um molde de comportamento predeterminado. Como se tudo isso não fosse suficiente, sua educação também foi limitada, por não acharem necessário povoar-lhes a mente com o que não fosse considerado apropriado à natureza feminina.

Segundo Pinsky e Pedro (2012) foi somente no início do século XIX que nosso país começou a permitir a inserção de meninas nas escolas, pois antes disso a educação, além de elitizada e segregacionista, era também sexista. Aquelas pertencentes às famílias abastadas estudavam limitadas às paredes de suas próprias casas, isso quando o ensino acontecia, mesmo assim sendo moldado pelos ideais de uma sociedade machista, que visava formá-las para as aptidões maternais e do lar, já que a elas bastava tão somente a competência nos serviços domésticos.

Como resultado de todos os movimentos nos quais se engajaram para sua emancipação e inclusão em diversas esferas sociais, uma parte das mulheres alcançou vitórias significativas para suas vidas e uma delas foi o direito a educação sem restrições relacionadas ao gênero.

Mesmo estando em um período histórico no qual as mudanças plantadas em um passado de embates e batalhas já se tornam mais visíveis e vivíveis, não se pode ignorar todas as consequências oriundas de uma história de negação de direitos.

O estudo atual foi desenvolvido no contexto da pós-graduação. Escolha motivada primeiro, pelo fato de já ter realizado na graduação a investigação supracitada, segundo porque o desejo é o de expandir as discussões sobre as mulheres na pós-graduação, no intuito de desconstruir a ideia de universidade enquanto um espaço masculino.

O anseio de compreender que as mulheres são sujeitos históricos, marcados por diversas limitações impostas, dadas as relações de gênero, social e historicamente construídas que ocasionaram inúmeras consequências para diversas áreas de suas vidas, também fomentou a elaboração desta pesquisa.

Para elucidar todos os conflitos que foram pesquisados, a questão central desta investigação intuiu pensar: que sentidos as estudantes do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VI - Caetité/BA, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras atribuem ao Currículo do Programa naquilo que se refere às questões de gênero?

Em virtude desta indagação inicial, o objetivo geral deste estudo procurou: compreender os sentidos que as estudantes do PPGELS – UNEB/*Campus* VI, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras atribuem ao Currículo do Programa naquilo que se refere às questões de gênero.

Para atender a este objetivo, a investigação buscou: apresentar o Currículo do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, destacando as questões de gênero; identificar quais sentidos de gênero no Currículo são atribuídos por estudantes do PPGELS que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras e relacionar esses sentidos ao modo como o Currículo lida com as questões de gênero.

Visando sistematizar tudo o que foi escrito, esta pesquisa segue o seguinte itinerário, o primeiro capitulo, chamado “A escolha do destino”, apresenta minhas aproximações e distanciamentos com a temática, bem como o fomento principal para a escolha dela para investigação. Expõe, ainda, qual questão central guiou a construção deste estudo. Apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos e a relevância social do estudo.

A segunda seção discorre sobre os caminhos teóricos e metodológicos trilhados para a produção da pesquisa. Versa sobre a escolha teórico-metodológica, o tipo de pesquisa escolhido, os contextos e as participantes da pesquisa, relata brevemente sobre a história de Caetité, sobre os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados, tanto para a coleta, quanto para a análise dos dados, ainda sobre a entrada no campo e, por fim, informa acerca dos cuidados éticos adotados ao realizar a pesquisa.

O terceiro capítulo trata de apresentar uma discussão sobre Gênero, Currículo e Interseccionalidade, expondo porque esse diálogo é indispensável ao contexto desta investigação; para isso, tece escritos sobre o Gênero enquanto uma construção humana, versa ainda sobre a importância de pensar a Interseccionalidade nesse enredo e faz um paralelo entre Currículo e Gênero, expondo as tensões e contenções que percebemos existir nesse *pseudo* relacionamento.

A quarta seção discorre sobre alguns dos papéis históricos e socialmente atrelados à mulher (ocidental) ao longo da maior parte de sua História, a fim de ofertar um caminho de compreensão acerca de como esses papéis influenciaram e ainda influenciam na forma como as mulheres se relacionam com seus estudos e como foi a saída delas do mundo privado (do lar) para os ambientes sociais, como a universidade por exemplo[3].

O quinto capítulo expõe os achados desta investigação. Nele é possível encontrar quais sentidos de gênero são atribuídos pelas discentes do PPGELS ao Currículo do Programa. Para iniciá-lo, apresentamos a ideia de sentido que elegemos para realizar as análises, depois apresentamos as mulheres que colaboraram conosco neste estudo e, por fim, realizamos uma discussão sobre alguns pontos em comum, que foram percebidos nas falas dessas depoentes.

À guisa de considerações finais, o capítulo seis realiza uma síntese sobre as relações das temáticas propostas com o material empírico obtido junto às estudantes e, assim, apresenta uma conclusão do que foi possível apreender a partir do relato das alunas e dos encadeamentos realizados sobre os diversos temas que permeiam este estudo, bem como a relevância dele.

Diante do exposto, esta pesquisa pretende contribuir para refletir sobre um público que muitas vezes é invisibilizado no espaço acadêmico, ainda ampliar os estudos e reflexões sobre a peculiaridade da atuação feminina na pós-graduação e também para problematizar o Currículo deste segmento educacional, com vistas a compreender como as mulheres inclusas no perfil delimitado e que são estudantes do Mestrado em Ensino de Caetité o têm apreendido naquilo que tange as questões de gênero.

[3] Nos referimos aqui às mulheres brancas, ocidentais e abastadas, pois como às mulheres negras foi negado durante muito tempo o direito de ter um lar elas sempre estiveram foram dele, já inclusas no mundo do trabalho.

2 TECER O CAMINHO É FUNDAMENTAL

Minha tarefa foi apenas a de tecelão; não tenho o mérito do algodão e da linha.

(Anthony Mello)

Quando comparamos a construção de uma pesquisa com a tecelagem de uma peça de artesanato, podemos perceber várias semelhanças que ligam ambos os processos em diversos aspectos. É função do/a tecelão/ã (pesquisador/a), por exemplo, delimitar qual a melhor linha (teoria) para entrelaçar (analisar) os pontos (dados). Se escolhe uma linha inadequada às necessidades de sua peça, ela não fica de qualidade, e tem então que iniciar do zero para construir uma nova. É de sua responsabilidade, também, definir previamente qual peça pretende tecer, seu tamanho (amostragem) e outras informações que parecem irrelevantes aos olhos menos atentos, mas que para o/a tecelão/ã são os fundamentos de sua arte (ciência).

Tendo em vista a breve analogia, este capítulo objetiva descrever as escolhas teóricas e metodológicas tecidas durante o planejamento e desenvolvimento da pesquisa. De forma intencional, tem este nome porque a palavra tecitura significa um conjunto de fios que se cruzam, e partindo desta informação, entendemos que toda investigação é construída por fios que se entrelaçam, muitas vezes se embaraçam, mas que, no fim, têm como objetivo a criação de algo a ser utilizado.

2.1 Escolha teórico-metodológica

Diante da intenção de pensar acerca de quais sentidos as estudantes do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* VI - Caetité/BA, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras atribuem ao Currículo do Programa naquilo que se refere às questões de gênero, este estudo adota uma abordagem compreensiva, com base na Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz (2012). Assim, destacam-se os conceitos de consciência e sentido, pois estes se constituem em princípios basilares para analisar o Currículo com base na Fenomenologia.

A concepção de consciência é a espinha dorsal deste método, pois o fenômeno decorre do encontro dela com o mundo. As coisas existem independente da consciência, mas só se tornam *fenômeno* no encontro com ela. O Currículo do Programa de Pós-graduação de Caetité é a ‘coisa’ fenomenológica, ele já está em vigor, já existe, mas só se tornou um fenômeno no momento em que as partícipes, mulheres selecionadas para serem investigadas, começaram a

pensar sobre ele. Como o apreendem, como lhe atribuem significado. Deste encontro do Currículo em atividade com a consciência delas é que surgiu o fenômeno estudado.

A consciência é livre para intencionar o mundo, todavia, essa liberdade não impede que tal relação seja proposital, pois é a intencionalidade que revela o sentido do mundo para determinada consciência (CRUSOÉ; SANTOS, 2020), sendo também o modo pelo qual a consciência visa a coisa, visto que só se apreende sentido quando se apreende a intencionalidade. Em vista disso, pode-se afirmar que analisar o Currículo do Mestrado no Sertão perpassa, sobretudo, por indagar como as mulheres, colaboradoras da investigação, estão atribuindo sentido a ele.

A consciência, enquanto um olhar que percebe o mundo, o faz de modo subjetivo. À vista disso:

> Para Schutz, bem como o fora para Husserl, a subjetividade do meu eu se distingue *dos* outros corpos, na esfera da natureza, inicialmente por ser um corpo próprio unido psico-fisicamente. Da mesma forma o meu eu se distingue do eu de outrem, pois este se apresenta a mim, preliminarmente como um corpo psico-físico. (CAPALBO, 2000, p. 04, grifo da autora).

Essa assertiva nos encaminha a relacionar a subjetividade que cada consciência capta do mundo com o agir social citado por Weber (2012), que nos diz que o encargo da Sociologia Compreensiva é "compreender interpretativamente o agir social" (WEBER, 2012, p. 03). Desta maneira, infere-se que toda interpretação trata-se de uma possibilidade, portanto, subjetiva e parcial.

Enveredando pelos caminhos do que nos é apresentado como sentido, primeiro é necessário entender que é ele quem guia a ação, só sendo apreendido na consciência. Somente é possível buscar o sentido de algo quando este já se concretizou. Por isso, Schutz (2012, p. 21) afirma que sentido é "[...] o resultado de uma interpretação de alguma experiência passada considerada no Agora atual através de uma atitude reflexiva". Trata-se da concepção que cada consciência tem da realidade, por sua vez, portadora dos significados, "o mundo ou a realidade é um conjunto de significações ou de sentidos que são produzidos pela razão. A razão é 'doadora de sentido' e ela 'constitui a realidade' enquanto sistema de significações que depende da estrutura da própria consciência" (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p. 03).

No caso da Fenomenologia, o sentido atravessa o significado, pois mesmo um fenômeno sendo compreendido por determinada consciência de um modo distinto, ele ainda pode ser apreendido por outra consciência de maneira totalmente diferente, isso porque "[...] a

consciência apreende o mundo de forma subjetiva e é exatamente a subjetividade da experiência que nos interessa [...]" (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p. 10).

Ainda nesta perspectiva, o lugar da experiência que aqui nos importa é o local onde ela encontra alguma significação, isso equivale a dizer que nossa preocupação encontra-se na chamada experiência significativa, manifesta através da linguagem, na qual:

> [...] se nós simplesmente vivemos imersos no fluxo da duração, podemos encontrar apenas experiências indiferenciadas que se fundem em novos fluxos contínuos. Cada Agora difere essencialmente de seu predecessor pelo fato de que este está contido na forma de uma modificação retentora. No entanto, eu **não** sei nada sobre **isso** enquanto estou simplesmente vivendo **no** fluxo da duração, porque é somente mediante um ato de atenção reflexiva que eu percebo a modificação retentora e, a partir dela, a fase anterior. (SCHUTZ, 2012, p. 75, grifos do autor).

A experiência só se torna significativa quando a consciência lhe atribui significação. O processo que retira a obviedade dessa afirmativa é o da atenção reflexiva. Se me acontece alguma situação, enquanto estou imerso/a nela eu apenas a (sobre) vivo, ainda não a considero experiência, é no momento em que lhe concedo especial atenção, realizando a reflexão (o movimento de pensar sobre o próprio pensamento) que retiro dela os aprendizados, que agora a caracterizam como significativa, tendo em vista que "[...] o significado é meramente uma operação de intencionalidade que, no entanto, só se torna visível a partir de um olhar reflexivo" (SCHUTZ, 2012, p. 76).

Pensar o Currículo e as questões de gênero a partir desta perspectiva é buscar entender como as participantes em foco (mulheres, mães, esposas, donas de casa, trabalhadoras e mestrandas) atribuem sentido ao Currículo que direciona seus estudos. É partir para a tentativa de compreensão acerca da experiência delas, enquanto alunas do Mestrado em Ensino, visando compreender como a realidade curricular a que estão sujeitas tem se configurado enquanto experiência significativa para elas naquilo que concerne às questões de gênero.

2.2 Tipo de pesquisa

O delineamento metodológico utilizado nesta investigação está fundamentado na abordagem qualitativa, pois nela "a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória [...]" (GOLDENBERG, 2004, p. 14). Um dos principais méritos da investigação de campo se dá no ponto em que ela auxilia

na maior compreensão do/a pesquisador/a sobre seus/uas sujeitos/as e sobre o contexto em que estão inseridos/as, facilitando o entendimento e as futuras análises acerca daquele ambiente e dos fenômenos que nele acontecem ou podem vir a acontecer.

Esse enfoque é bastante versátil, pois amplia os campos de entendimento sobre o objeto de estudo, e isso aumenta as possibilidades de interpretação, expandindo, assim, as formas de perceber a questão delimitada para a pesquisa e demais indagações que podem surgir no decorrer da investigação.

O estudo de campo, sendo aquele [...] que pretende buscar a informação diretamente com a população analisada, exigindo do/a pesquisador/a um encontro mais direto (GONSALVES, 2001), dialoga diretamente com as intenções deste estudo, já que neste tipo de abordagem o/a investigador/a precisa ficar frente a frente com o local e com as pessoas que deseja investigar, e isso confere ao trabalho maiores possibilidades de análises que só se tornam acessíveis mediante o contato direto do/a pesquisador/a com suas fontes.

2.3 Os contextos e as participantes da pesquisa

O *lócus* desta pesquisa foi o *Campus* VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), localizado em Caetité. A escolha pelo local se deu primeiramente porque a mestranda responsável pelo estudo é oriunda da referida cidade, que recentemente recebeu o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), o primeiro Mestrado do Território de Identidade[4] Sertão Produtivo, com sua primeira turma ingressando no semestre letivo de 2019.1.

Alguns dados encontrados na página *online*[5] do Programa expõem que ele propõe que o/a mestre/a em Ensino, Linguagem e Sociedade desenvolva sensibilidade para problematizar e intervir em questões estruturantes do ensino na região que envolvam os/as mais variados/as sujeitos/as, dentre os quais se incluem: mulheres sertanejas, negras e negros, assentados de barragem, jovens e adultos não escolarizados na idade própria, lideranças comunitárias, comunidades quilombolas e pessoas LGBTTQI+[6]. Essa intenção decorre diretamente da aprovação da Resolução Nº 1.339/2018 que valida o sistema de reservas de vagas para negros/as

[4] "Entende-se por Território de Identidade a unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituído por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia" (BRASIL, 2014).
[5] Página do PPGELS, ver *site*: https://portal.uneb.br/ppgels/apresentacao/.
[6] Informações obtidas no *site*: https://portal.uneb.br/ppgels/apresentacao/.

e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos/as; pessoas com deficiência; transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB (UNEB, 2018).

Ante os declarados almejos é que as inquietações ganharam mais estímulo, já que ele delineia objetivos direcionados especificamente às mulheres, e isto fomentou a necessidade de compreender sobre como seu Currículo foi organizado para atender esta predeterminação. A partir disto é que o perfil das mulheres a serem investigadas foi traçado, sendo definido para tal as alunas deste Programa de Pós-graduação, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras. No Quadro 1, localizado na página 42 será possível encontrar o detalhamento do perfil dessas mulheres naquilo que diz respeito à linha de pesquisa na qual estão inseridas, assim como seu estado civil, sua cidade e origem, sua raça e seu trabalho.

2.3.1 Pequenina e ilustre

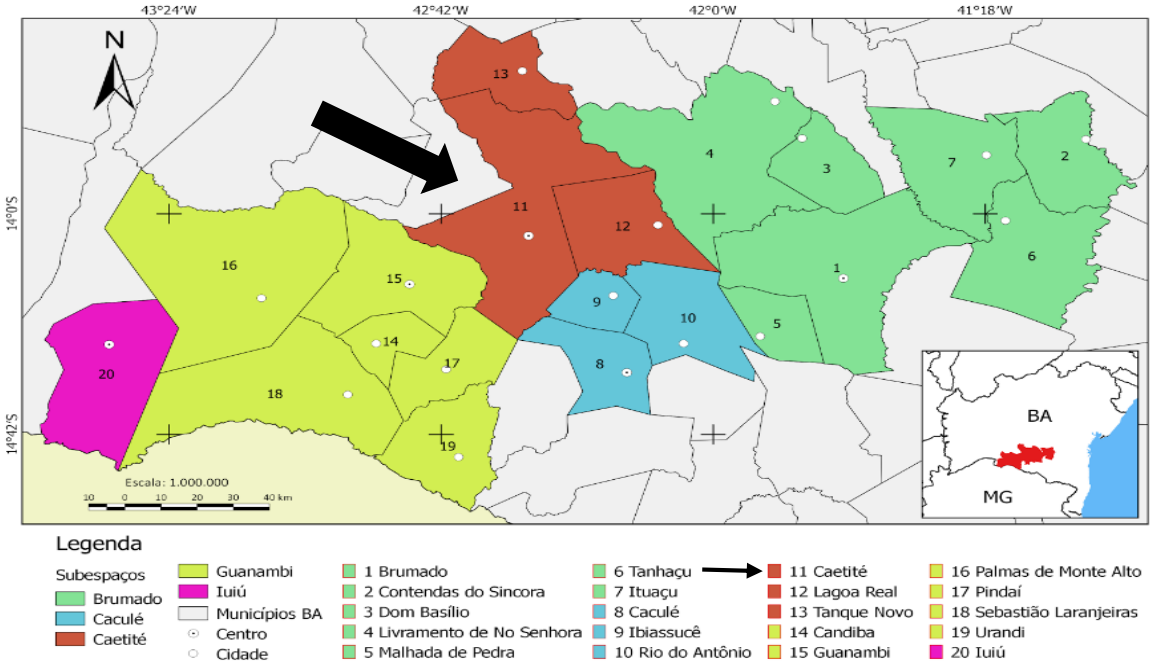
Acreditamos que torna-se incoerente falar de um lugar sem antes conhecer um pouco de sua história. Para sustentar tal argumento é que este sub item surge, com o propósito de expor um pouco da biografia da cidade na qual esta pesquisa está sendo realizada, a pequenina e ilustre Caetité.

Localizado no Sudoeste da Bahia, Caetité é um município que, até o ano de 2019, data do levantamento da última estimativa, contava com aproximadamente 50.975 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019). Atualmente, a cidade faz parte do Território de Identidade denominado Sertão Produtivo, que começou seu processo de concepção social, político-administrativa e cultural entre os séculos XVII e XVIII, momento no qual iniciava-se a atuação econômica dos seus municípios e de todo o Alto Sertão[7] da Bahia.

O Território é formado por vinte cidades, conforme mostra o mapa a seguir.

[7] Apesar do Alto-Sertão não denominar nenhum dos territórios de identidade do estado da Bahia (veja mapa 1), essa vem sendo uma identidade reivindicada pela nova historiografia para a região referenciada na posição relativa ao curso do Rio São Francisco na Bahia e seu relevo, que ali projeta as maiores altitudes (NEVES, 1998). Na intenção de conhecer de modo mais amplo acerca da história, literatura e práticas cotidianas de homens e mulheres nesse contexto, sugerimos a leitura das obras de Nogueira (2015) e Neves (1998).

Mapa 1 – Municípios do Território Sertão Produtivo com destaque para Caetité



Fonte: PTDRSS (2016)

Como grande parte das localidades da região, a história dessa cidade nasce vinculada ao comércio pois “naqueles tempos o que se procurava eram as minas; Caetité não tinha ouro nem Salitre. Servia para ponto de passagem, descanso e abastecimento de gêneros e como tal se firmou” (SANTOS, 1997, p. 10). A comercialização de produtos no Alto Sertão era intensa e Caetité se encontrava em um local privilegiado, caminho para São Paulo. Muitos mercadores transitavam constantemente por lá e, durante muito tempo, o local manteve-se apenas como passadouro, onde as pessoas não fixavam moradia. Isso muda quando o movimento colonizador baiano alcança as terras da região, tendo Antônio Guedes de Brito como [...] um dos seus maiores representantes, mas não o único. Às bandeiras paulistas também se deve a colonização do território. Vieram com a expedição de Matias Cardoso de Almeida, considerado "Mestre de Campo e Tenente-General", que chegou na terra na data de 1690 [...] (SANTOS, 1997).

Até conquistar o título de cidade, Caetité fora caracterizada por vários outros adjetivos. Primeiro, era composta por pequenas fazendas que tinham como donos alguns poucos mercadores que, durante sua circulação pela região, resolviam firmar moradia ali, logo após o “movimento de colonização”. Depois, com o aumento significativo dessas fazendas, acabou por tornar-se um povoado, que não passava de um aglomerado de pequenos sítios, fazendas e engenhocas, com casas à margem dos caminhos, onde diversos padres portugueses viviam, dedicando-se à catequese dos índios Tupinaens e Patachos, que habitavam a região (SANTOS,

1997). Com o passar do tempo e crescimento do povoado, surgiu a necessidade de alçá-lo a condição de Vila, assim:

> [...] em 1801, contando o arraial de Santana do Caitaté mais de 100 casas de telha e cerca de 1.018 habitantes, dirigiram-se estes ao Vice-Rei D. Fernando José de Portugal e Castro, Marquês de Aguiar, pedindo a elevação da freguesia à categoria de vila, [...]. Essa pretensão foi combatida pela Vila do Rio de Contas, sob alegação de quebra de integridade de seu território e diminuição de suas rendas e foi causa da demora de sua instalação. A vila foi criada em 1803 com o nome de **Vila Nova do Príncipe e Santana de Caitaté**. Sua instalação porém só se verificou em 1810, no dia 5 de abril [...]. (SANTOS, 1997, p. 13, grifos da autora).

Desde então, oficialmente na data anteriormente citada, a cidade faz aniversário, somando atualmente 211 anos de existência. Na atualidade, a região que o município faz parte é reconhecida pelo seu potencial em produção de minérios. Os setores econômicos mais dinâmicos na região são o comércio e seus serviços e a administração pública, sendo esta última a que mais emprega.

A mineração aparece em seguida, conferindo ao território o crédito de detentor da maior incidência mineral do Estado. Dentre os minerados mais importantes encontram-se o urânio, o ferro, o magnésio, o manganês, o talco, o ouro, a ametista e a ágata. As Indústrias Nucleares do Brasil (INB) e Bahia Mineração (BAMIN) são quem realizam a extração do urânio e demais minerais da região (BRASIL, 2016). Caetité também é uma cidade conhecida por seus bons ventos e foi graças a isso que recentemente a energia eólica chegou a essas terras. É uma cidade cujos recursos naturais lhe conferem especial potencialidade, mas não só eles, os recursos humanos são o que realmente a tornam pequenina e ilustre.

2.3.2 Do destino determinado à possibilidade de um futuro “escolhido”: um breve retorno na História da educação feminina em Caetité

Este sub tópico trata de realizar um breve levantamento bibliográfico que intencionou conhecer o processo de escolarização feminina na cidade de Caetité. Optamos por discorrer sobre a educação feminina especificamente nesta cidade, primeiro porque é o município no qual o mestrado sob análise está situado e segundo porque, em pesquisa anterior a essa, um levantamento de dados sobre a participação das mulheres no Ensino Superior a nível nacional já fora realizado no decorrer da graduação e nos permitiu perceber que no período de 2007 a

2017 existe uma lacuna nas produções acadêmicas apresentadas e discutidas sobre a temática em estudo (AGUIAR; PAES, 2018)[8].

Considerando isso e o tema deste estudo, neste sub item focamos em fornecer informações acerca da educação feminina em Caetité. Para conseguir tal feito, foi necessário realizar um breve retorno na História geral para situar adequadamente o tema de nosso interesse. O substrato dos dados descobertos e produzidos poderão ser encontrados nos parágrafos que se seguem.

Em termos gerais, a escolarização feminina foi um marco porque se tratou de um embate, já que as mulheres foram privadas do direito ao estudo ao longo de muitos anos. A propagação dos ideais de libertação feminina acontecida no final do século XVIII, sendo este fenômeno um estilhaço direto da Revolução Francesa através do seu *slogan* de liberdade, igualdade e fraternidade, foi certamente o eixo norteador para que o desembaraço em relação às diferenciações dos papéis a serem exercidos pelo homem e pela mulher na sociedade começasse a se firmar (SANTANA, 2014).

Mesmo com os tímidos delineamentos de algumas conquistas, o ensino das mulheres ainda estava longe de ser aquele alicerçado no segundo pilar da Revolução Francesa. A igualdade, durante muitos anos da educação feminina, significou utopia. Primeiro por que, de início, lhes foi negado o acesso à educação escolar, o ato de aprender era recluso às suas casas, com vistas a mantê-las o mais longe possível da esfera pública. Tudo o que podiam saber limitava-se aos conhecimentos apropriados ao que se deseja formar como “boa mulher”.

O período de passagem do Império para a República foi marcado por um fervor intelectual e ideológico que demonstrou certo entusiasmo pela educação. O novo cenário que começava a se erguer revelava-se como um solo fértil para semear novas ideias, principalmente sobre “federalismo, democracia e educação para todos” (CAPUTO, 2006, p. 01). Tudo isso, por que os novos princípios, em sua maioria estrangeiros, que o Brasil começava a incorporar requeriam modelos de homens e mulheres diferentes, não mais seres passivos, mas cidadãos/ãs que fossem capazes de atuar na sociedade, já que os novos planos para ela estavam ligados à democracia.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, a situação cultural, e em particular a oferta de ensino para as mulheres, mudou, já que as ideias liberais que começaram a circular no período levaram o país, após a Independência, à criação dos ensinos Primário e Secundário (Ato

[8] Para conhecer o que revelam as pesquisas sobre o acesso e a permanência da mulher, mãe, dona de casa, trabalhadora e esposa no Ensino Superior, ver Aguiar; Reis e Paes (2020) e Aguiar e Paes (2018).

Adicional de 1834 e Reforma Couto Ferraz, de 1854); assim, durante o período do Império Brasileiro, as mulheres começaram, morosamente, a ter acesso a instrução das primeiras letras, mas eram desobrigadas, e também desmotivadas, de cursarem o ensino secundário, pois este tinha a suma função de preparar o gênero masculino para o Ensino Superior (RIBEIRO, 2007).

Com o avançar do tempo, a valorização da educação das meninas começou a se dar em função de uma nova visão redimensionada pelo gênero masculino, que sacralizou as imagens da mulher e da mãe, incumbindo-as de serem as guardiãs da família (DUARTE, 2008, *apud*, MARIANO, 2013), deste modo, às mulheres é destinado um Currículo diferenciado, no qual as principais disciplinas eram aquelas relacionadas ao lar e seus cuidados. Aprendiam pouco sobre as letras e números e muito sobre a moral cristã, a fé católica e as prendas domésticas.

A escola pensada para a mulher era um local de retorno ao lar, lugar no qual elas poderiam servir a pátria e a família ao mesmo tempo, esse retorno ao espaço privado apresentou um retrocesso significativo em relação às conquistas anteriores (TOMAZONI; DOTTA, 2015). Tratou-se de um período especialmente conturbado, pois ao mesmo tempo em que muitos avanços já eram vividos, em contrapartida era um momento também de tentativa de involução de direitos:

> [...] numa época politicamente conturbada como essa, as lutas feministas que aparecem nos anos 20, [...] vão, no Brasil, experimentar uma pausa ou até mesmo um retrocesso, uma vez que à política tradicionalista e à ditadura do Estado Novo interessava, sobremaneira, manter a mulher presa ao lar, a cuidar da prole sem visível interferência no caos político que se anunciava. [...]. O direito ao voto e à profissão de professora de primeiras letras – "as normalistas" – eram as únicas conquistas sociais permitidas, uma vez que preservavam a visão da mulher educadora "de crianças". (NAHES, 2007, p. 27-28).

A educação feminina em Caetité caminhava em consonância com a do restante do país. Todo o material encontrado para a pesquisa sobre a história da educação escolarizada nesta cidade versava sobre o período de tempo referente a virada de século, do XIX para o XX, o que nos leva a crer que foi nesse eixo temporal que ela começou a acontecer. Antes disso, as famílias ricas que permitiam que suas filhas tivessem acesso à educação a realizava em seus domicílios, com professores/as trazidos/as de outras cidades, principalmente Salvador (SANTOS, 1997).

A respeito do ensino escolástico na referida cidade, podemos usar como marcos históricos a implementação de algumas instituições educativas. A pioneira delas, e uma das mais significativas, devido ao seu ineditismo histórico e regional, foi a Primeira Escola Normal,

criada pela Lei Nº 117 de 24/08/1895, fundada durante o período no qual o governador Rodrigues Lima[9] esteve à frente da gestão estadual baiana, durante os anos de 1892 a 1896.

Em virtude de desentendimentos políticos entre o coronel Deocleciano Pires Teixeira[10] e o governador eleito Severino Vieira[11] a referida escola, que começou suas atividades no ano de 1898 as encerrou em 1903 (RIBEIRO, 2009). Em seu lugar, é criado, em 1912, por meio da Companhia de Jesus, o Colégio São Luiz Gonzaga, um local destinado apenas para homens, que atuou até o ano de 1925. Funcionava em sistema de internato e externato, e foi dirigido por padres portugueses e de outras nacionalidades, sendo frequentado tanto pela população local, quanto por pessoas das regiões vizinhas (SANTOS, 1997).

Nesse sentido, é válido citar a significativa atuação dos jesuítas nesta região, sobre a qual Matos (2016, p. 706) diz que:

> Com o iniciar do novo século, com o sistema republicano, com as tendências positivistas de progresso, o Estado Brasileiro proibiu, desde então, qualquer tipo de parceria com qualquer grupo religioso; ao mesmo tempo em que dá liberdade de ensino - o que deixa brechas para a atuação de ordens religiosas no Brasil. É neste contexto que os jesuítas retornam ao Brasil, à Bahia e à Caetité. O arcebispo da Bahia acolhe os jesuítas na Bahia e a pedido do Vigário de Caetité, solicita uma escola jesuíta na cidade e justificava seu pedido acerca da fundação da escola com base em preocupações de ordem religiosa. Assim, em 16 de julho de 1912, é fundado o Instituto São Luiz Gonzaga em Caetité [...].

Houve, ainda, o funcionamento da Escola Americana, criada em 1912 e que se manteve funcionando até o ano de 1925. Diferente do Colégio São Luiz Gonzaga, que atuava na mesma época, esta aceitava homens e mulheres, e era dirigida por missionários presbiterianos americanos. Ofertava o curso infantil e o primário e sobre isso Matos; Fraga e Marta (2020, p. 639) relatam que:

> O currículo do curso primário abrangia primeiras letras, leitura, caligrafia, noções de gramática da língua portuguesa, noções de geografia elementar, história da pátria, desenho elementar, as quatro operações, fundamentos de aritmética, introdução ao inglês e ao francês, introdução à história natural e 'lições de cousas'.

---

[9] Um cidadão caetiteense que, além de "genro do Barão de Caetité, foi o primeiro governador da Bahia eleito pelo voto 'direto'" (RIBEIRO, 2009, p. 42).

[10] Nasceu em 1844, no seio de uma família de origem portuguesa e escravocrata. Formou-se em medicina na Faculdade da Bahia e de forma muito intensa, envolveu-se com a política regional e estadual, especialmente após sua mudança para a cidade de Caetité, onde estrategicamente construiu uma carreira exitosa, sobressaindo-se em meio aos percalços da política baiana na Primeira República, como político influente (AGUIAR, 2011).

[11] Nasceu no ano de 1849 e após a proclamação da República foi eleito deputado, porém não chegou a participar dos trabalhos constituintes. Somente entre os anos de 1891 a 1893 é que exerceu o mandato de deputado federal baiano (SOUZA, 1979).

Percebemos que os primeiros contatos com a educação fora de casa que foram permitidos às mulheres tratou-se de um ensino intimamente ligado a religião, neste caso, fugindo à então regra de obediência ao catolicismo que reinava na época, e mesmo com essa evidente disputa, a instauração de uma escola como esta também significou a possibilidade de acesso à educação para um quociente populacional que, até então, não era contemplado, a exemplo das crianças pequenas, das meninas e dos filhos dos não católicos, [...] (MATOS; FRAGA; MARTA, 2020), isso porque esse modelo de escola era chamado de "'paroquial', ou seja, anexo à igreja, composto essencialmente por pequenos grupos de estudantes professos, ou não, e mantido por recursos da própria missão e, em muitos casos, contando com a ajuda dos pais" (MATOS; FRAGA; MARTA, 2020, p. 637). Em outras palavras, caso as famílias das meninas tivessem condições, não só financeiras, mas sobretudo intelectuais, elas não eram impedidas de acessar o conhecimento escolarizado, já que a própria escola as aceitava, especialmente porque um maior número de estudantes significava mais colaboração monetária e principalmente a oportunidade de difundir em maior proporção os princípios do Protestantismo.

Frente à isso, entendemos em consonância com os/as autores/as antes mencionados que:

> Pela hegemonia da Igreja Católica, presente no país havia séculos, os primeiros missionários que aqui chegaram sabiam que somente através da doutrina religiosa o protestantismo não ocuparia espaço significativo. Neste sentido, o contexto de mudanças sociais, políticas e ideológicas facilitaram, aos protestantes, utilizarem-se da ação educativa como porta de entrada na sociedade brasileira, capaz de deslocar a Igreja Católica da sua hegemonia, tanto ideológica quanto educacional. Utilizando, como estratégia, a ação filantrópica e educacional, os protestantes se instalaram em muitas cidades brasileiras de grande e pequeno porte, com intuito de se estabelecerem no território [...]. (MATOS; FRAGA; MARTA, 2020, p. 646).

Diferente dos outros colégios do mesmo tipo, não havia o sistema de internato devido a seu espaço reduzido. Como a escola aceitava homens e mulheres, as aulas eram mistas, e nas salas era possível encontrar pessoas de ambos os sexos, um fato novo para a cidade que até então só aceitava ou um público ou outro; dessa maneira, a cidade referida contaria, na primeira década do século XX com duas instituições de ensino médio, semelhantes por causa desse caráter, mas de simbolismo bastante antagônico: de um lado havia um colégio jesuíta para rapazes, representando a educação católica de elite e de outro lado havia uma Escola Americana para moças e rapazes – símbolo da educação moderna e de novas possibilidades de conhecer e professar outro tipo de fé que não a católica (MATOS, 2016).

Esse contraste exerceu influência em ambas as escolas, principalmente na Americana, pois a devoção ao catolicismo sempre foi muito forte na cidade. No entanto, para além das disputas religiosas, ter em Caetité o aumento no número de escolas expandiu as possibilidades de construção de um futuro para muitos/as jovens que até aquele momento tinham suas opções extremamente reduzidas. Para as mulheres, desde que nasciam, o destino determinado era o casamento, mas com o acesso ao conhecimento escolar podiam tornar-se "professoras de crianças" e conseguir outras perspectivas, ainda que a sombra da obrigação do casamento continuasse a pairar sobre elas.

Sucedeu, também, a criação do Colégio Imaculada Conceição, que funcionou do ano de 1919 a 1925. Operava em um sistema de internato e externato para mulheres e fora administrado por freiras que ensinavam o curso primário e o complementar, além das aulas relacionadas à área da Arte (SANTOS, 1997). Sobre isso, podemos perceber que, quando o ensino era voltado especificamente para as mulheres, o Currículo era diferenciado:

> A educação destinada às mulheres, portanto, se prendia aos valores da mentalidade nacionalista republicana de construtoras da pátria, pautando-se em sólidas bases morais e "buscando prepará-las para as tarefas mais difíceis" da vida, principalmente enquanto mães e esposas; mas, ao mesmo tempo, era uma educação que lhes traziam oportunidades de absorção de outros tantos conhecimentos e estudos isto lhes facultavam capacidades criativas e de improvisação de papéis tanto dentro de casa quanto em outros espaços de sociabilidade. (NOGUEIRA, 2010, p. 142).

A existência de diferenças entre o que era ensinado aos homens e as mulheres foi uma realidade que permeou, durante muito tempo, os Currículos dos colégios caetiteenses. Apesar disso, a oportunidade de se libertar da esfera privada[12], indo para as escolas, significou para as mulheres a chance de fuga de um destino socialmente determinado. Ainda que essa situação de segregação curricular tenha lhes acarretado muitas consequências, poder habitar o ambiente público foi um salto imenso em suas vidas, e que contribuiu para a transformação de seus futuros, de um futuro decretado, para um futuro languidamente escolhido.

Ao analisarmos atentamente o ano em que as escolas até aqui citadas foram fechadas, veremos que há uma coincidência que as une neste ponto, todas pararam suas atuações no ano de 1925. Isso aconteceu porque foi nesse período que a Lei 1.846, de 14 de agosto de 1925 foi instituída, a qual atuou reformando a instrução pública no estado baiano. Em decorrência, no ano de 1926 a Nova Escola Normal de Caetité é inaugurada, respaldada pela lei supracitada e

[12] Neste caso, assumimos como esfera privada a reclusão feminina às suas casas.

também pelo Decreto Nº 4312, de 30 de dezembro de 1925, que foi incumbido de aprovar o Regulamento do Ensino Primário Normal.

Sobre tal escola, Dias; Brito e Nogueira (2020, p. 09-10), embasados/as principalmente por Santos (1995), narram que após sua inauguração:

> [...] teve a sua estrutura ampliada em 1955 para abrigar as Escolas Anexas (sexo masculino e noturno; sexo feminino e jardim de infância), o curso abrangia o Normal, ofertado no período de quatro anos e o ensino fundamental, de dois anos (Santos, 1995). [...]. Passou por sucessivas reformas desde sua abertura, transformada em Escola Normal Rural em 1941; retorna a sua categoria antecedente em 1949 e é introduzido o Ginásio; em 1958, era a Escola Normal e Colégio Estadual de Caetité e em 1962 é transformada em Instituto de Educação Anísio Teixeira – IEAT, pela Lei de n° 1. 629, de 23/ 02/ 62 (SANTOS, 1995). As reformas possibilitaram atender àqueles que desejavam seguir outras carreiras, por meio da introdução de outros cursos, além disso, o número de escolas tem se multiplicado na cidade ao longo do tempo, essas instituições passam a serem vistas como espaço democrático de significativa importância para a formação política, cultural e social dos cidadãos.

Mesmo tendo se configurado como um modelo educacional para as demais cidades da região, devido à forma como a educação foi organizada, sendo válido mencionar o empenho dos jesuítas e dos presbiterianos para tal êxito, naquilo que diz respeito à educação das mulheres, é importante lembrar que esta deveria corresponder ao modelo da burguesia europeia, já enraizado no imaginário social.

Desse modo, deveriam aprender sobre o domínio das prendas domésticas, o que, por si, só já era considerado como uma boa formação; assim, durante muito tempo, o nível de formação das jovens limitou-se a conhecimentos elementares de leitura e escrita, julgando-se desnecessário aprofundá-las em outros estudos ou mesmo investir em uma educação mais completa. Para as moças das camadas mais favorecidas, a ênfase dos estudos recaía nos princípios morais e religiosos, bem como na aprendizagem da rotina de uma casa. Seu ensino era complementado, ainda, com aulas de piano ou de língua francesa, geralmente ministradas em suas próprias casas por professores/as particulares (NOGUEIRA, 2010).

Enquanto que para os homens (de famílias com melhores condições de vida) a educação, nesse primeiro momento, “seguia os preceitos e os objetivos da Educação Inaciana que visava uma ‘Educação de excelência’ e a formação de líderes” (MATOS, 2016, p. 707), para as mulheres, assumiu o caráter de amparo, uma ajuda concedida sob a condição de que elas, mesmo tendo acesso ao conhecimento escolarizado, não fugissem aos seus destinos biológicos, já que uma prática comum antigamente era a de “levar moças para se casar em São Paulo [...];

a Escola Normal é que veio modificar esta situação, pela profissão que dá a possibilidade que enseja, fazendo que o casamento não seja agora o ‘único amparo para moças pobres’" (SANTOS, 1997, p. 11). Com esse movimento, elas adentram de vez no chão da escola, posteriormente contribuindo ativamente com o exercício docente, pois a grande maioria das precursoras da leva de “mulheres instruídas” construíram seus conhecimentos por meio do Magistério.

Sobre as meninas/mulheres pobres, a literatura encontrada não fazia nenhuma referência, o que nos conduz ao entendimento de que a educação escolarizada foi, para elas, durante muito tempo, inexistente. Somente quando o ensino se torna um direito nacional, assumindo os caráteres de público e obrigatório, é que elas, de forma tardia, ingressam nas escolas. Foi apenas na segunda metade do século XX que as mulheres superaram as últimas barreiras educacionais e reverteram a disparidade de gênero na educação. A amplificação universitária ocorrida nos anos de 1970 e 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, que atribuiu equivalência ao ensino secundário, simplificou o acesso das mulheres ao Ensino Superior. As mudanças ocorreram por meio do engajamento das próprias mulheres que, historicamente, vinham lutando para conquistar os direitos que até então eram exclusivamente masculinos. A lei somente refletiu o resultado desse processo de organização social (TOMAZONI; DOTTA, 2015).

Pesquisas semelhantes às de Samara (1989) mostram que as mulheres, mesmo impedidas inicialmente de frequentar a escola, foram sujeitos que atuaram ativamente em diversos segmentos sociais, a exemplo da gerência de empreendimentos familiares. A autora conta que, mesmo havendo evidências de que uma parcela representativa de mulheres das camadas mais abastadas viviam reclusas ou entregando-se à indolência, contrapõe-se a esse achado outro panorama, no qual, comprovadamente, o sexo feminino tinha participação mais ativa, à testa da família e dos negócios, contribuindo para a manutenção da casa (SAMARA, 1989). Isso nos permite perceber que, mesmo proibidas de acessar certos tipos de conhecimento, como o saber escolarizado, as mulheres não foram seres passivos em suas histórias. Se bem analisadas, podemos observar que negociações e subversões sempre estiveram presentes em suas biografias.

Desde sua implantação, a educação caetiteense engendrou-se como uma marca do local. Diversas pessoas saíam de seus distritos para estudar em Caetité, e isso fortaleceu o ensino público da cidade, já que ela se tornou pioneira na educação regional com a primeira Escola Normal do Sertão Baiano. A Educação Básica cresce e se desenvolve sendo alvo de elogios em

toda a região, e o curso de graduação chega ao município no ano de 1962, com a Escola de Nível Superior de Caetité, que originou, em 1983, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité (FFCLC) da Universidade do Estado da Bahia. Após esse acontecimento, e com a reestruturação das Universidades Estaduais da Bahia, em 1997, passou a ser denominado Departamento de Ciências Humanas (DCH) do *Campus* VI da UNEB. Atualmente, o *campus* oferta licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, Matemática, História, Letras com Língua Portuguesa e Literaturas, Letras com Língua Inglesa e Literaturas[13].

A pós-graduação, no entanto, só chega a essas terras no ano de 2019, com a implementação do PPGELS. Esse significativo período entre a implementação da graduação e da pós-graduação fez com que as pessoas que concluíam o Ensino Superior e que possuíam condições de estudar em outros locais, saíssem da cidade e fossem em busca da continuidade de sua formação longe de Caetité. Todavia, nem todos/as podiam fazer isso, devido aos mais variados motivos. Desse modo, optavam ou por uma pós-graduação à distância, ou pelo adiamento de ingresso nesta modalidade educacional.

Há muito o que se expor sobre a forma como a educação aconteceu nas terras caetiteenses, no entanto, a história se direciona, especificamente, para a educação masculina, rica e branca. Sobre a educação feminina (e mais ainda sobre a educação feminina de jovens pobres ou negras), a literatura é parca e teve que ser garimpada de obras que versavam sobre outras temáticas e que, em suas brechas, por via de obrigação, tratavam pouco sobre o assunto em questão, por isso a carência de subsídios acerca da educação feminina em Caetité, informação que em si já é um indicativo sobre a situação educacional das mulheres em períodos não contemporâneos[14].

2.3.3 O que quer um mestrado no Sertão? O PPGELS e sua justificativa de existência

O que quer um Mestrado no Sertão? É com este questionamento que iniciamos a apresentação sobre o Programa de Pós-graduação (PPG) em questão, que busca, sobretudo, atender “a uma região historicamente marcada pela escassez de políticas públicas de inclusão educacional e, por conseguinte, de desenvolvimento regional de forma mais ampla” (PPGELS, 2018, p. 04). O Programa foi aprovado em 05 de outubro de 2018 e possui três linhas de pesquisa: Ensino, Linguagem e Identidades; Ensino, Saberes e Práticas Educativas e Ensino,

[13] Informações encontradas no *site* oficial da UNEB. Disponível em: https://portal.uneb.br/caetite/dch/.
[14] Os principais trabalhos encontrados sobre essa temática foram os de Nogueira (2010); Ribeiro (2009); Matos (2016) e Ribeiro (2017).

Sociedade e Ambiente. Conta com 19 (dezenove) disciplinas, e dessas, 01 é dedicada a estudos sobre gênero e 01 destinada aos estudos sobre Currículo. Tem 18 docentes permanentes e 03 docentes colaboradores/as.

Sobre a Universidade na qual este Programa está incluso, vejamos o que diz a estudante Danúsia Neves (06/10/2020):

> [...] *a UNEB, que o pessoal queixa que não tem estrutura, foi quem realmente democratizou o acesso ao Ensino Superior na Bahia, não adianta. A UFBA é toda, toda, mas está lá, restrita, se eu não for até ela, ela também não vem até a gente. Ela foi sair de Salvador agora,* [...] *recentemente, então pense só: uma universidade que tem não sei quantos anos, mas continuava limitada geograficamente, mas também politicamente, então muitos de nós não acessávamos porque não tinha como, então quem é que permitiu e que permite muitas pessoas, principalmente filho e filha de trabalhadores estudar? Foi a UNEB!*

É pertinente mencionar que a existência do PPGELS foi viabilizada pelo papel desempenhado pelas Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs), que trabalharam para que os/as moradores/as do interior tivessem acesso à graduação e pós-graduação em nosso estado, na qual, objetivando a interiorização da Educação Superior, o Estado da Bahia criou universidades que possibilitaram a formação de profissionais do ensino e a qualificação de recursos para os setores produtivos, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural das regiões interioranas (BOAVENTURA, 2009; MARQUES, 2019).

Essa tentativa de democratizar a pós-graduação no Brasil se engendrou precipuamente com o processo de formulação das políticas públicas estatais. As demandas sociais sinalizaram a necessidade de considerar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, de modo a garantir a igualdade substantiva dos indivíduos que se apropriam de forma desigual dos recursos socialmente produzidos. No âmbito educacional, essas medidas tornam-se ainda mais necessárias, visto que, historicamente a mobilidade social ascendente nas sociedades capitalistas depende dos níveis educacionais aos quais os/as indivíduos/as conseguem alcançar (PEREIRA; SILVA, 2010).

O mérito da expansão do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas adveio do esforço conjunto de algumas instâncias sociais. Essa sinergia ocorreu principalmente por parte do Estado, em comunhão com instituições públicas e privadas. Nesse contexto, *campi* das mais diversas instituições foram criados e ampliados e novas políticas de acesso foram concebidas; desse modo, se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a dessa década está sendo

democratizar (RISTOFF, 2011), pois não é mais suficiente falar somente em ampliação, o momento exige tornar a pós-graduação mais acessível.

Ao anseio por acessibilizar a pós-graduação nessa região pode ser encontrado em vários momentos no documento que propôs a implementação do PPGELS. No documento, alguns escritos evidenciam esforços para a criação de um curso de Pós-graduação/Mestrado no DCH/VI/UNEB que nasceram principalmente da necessidade de oferecer oportunidades de conhecimento, aprendizado e atualização àqueles/as que, outrora, por aqui dedicaram seus estudos e desejam continuar a fazê-lo, inclusive por impossibilidade de afastar-se de suas atividades laborais e deslocar-se para cidades maiores e mais distantes geograficamente (PPGELS, 2018). Podemos perceber, assim, que a universidade pública se destaca quando o assunto é a busca pela acessibilização e democratização do Ensino Superior. Ainda que o Estado e algumas instituições privadas se unam em esforços conjuntos para lograr êxito naquilo que se refere à luta pela acessibilidade, não há como negar que a universidade pública, está recorrentemente à frente das mobilizações.

O ineditismo regional do PPGELS, o fato de ser um Mestrado Público, e de apresentar muitas propostas inovadoras de atuação, o tornam um alvo especial naquilo que concerne o desenvolvimento de pesquisas a seu respeito. Este estudo em específico o tem como escopo por dois principais motivos. A causa primordial reside no fato dele ser o primeiro Mestrado do Território de Identidade Sertão Produtivo, esse *primeiro mestrado das bandas de cá*[15] foi quem permitiu que as pessoas oriundas dessa região - e das próximas - tivessem a oportunidade de estudar sem terem que deslocar-se para locais mais longínquos.

A singularidade é um termo que ganha evidência em todo este trabalho. O fato do PPGELS ser um Mestrado Profissional (MP) atribui visibilidade ao Programa, porque assume como prioridade formar professores/as, dialogar com as escolas, relacionar-se com os assuntos escolares, se aproximar das diferenças, dentre outras questões.

De acordo com as respostas das alunas, que poderão ser encontradas entremeadas em todo o *corpus* deste estudo, o lugar no qual o PPGELS está implementado o singulariza em razão de seu ineditismo regional; no entanto, é necessário destacar que ele não se consolida apenas na novidade de sua implementação territorial para manter-se consistente, seu anseio por existir não está vinculado somente às questões regionais, mas à várias outras demandas que emergem como inquietações associadas especialmente ao Ensino, à Linguagem e à Sociedade, e não somente à territorialidade. Ainda assim, é possível identificar, no relato das discentes,

[15] Danúsia Neves (06/10/2020).

aspectos importantes de serem mencionados, principalmente em relação ao impacto local que o Programa já começa a produzir. Isso é possível de ser constatado, por exemplo, quando Marion Gomes (05/10/2020) relata que:

> [...] *vocês aí estão no Alto Sertão, eu estou no Rio Corrente, então olha como ele está chegando mais do que só nessa região. Pensando na questão territorial, ele está chegando em muitos outros territórios. Começou do Território do Sertão Produtivo, mas eu estou aqui no Rio Corrente, tem gente que é da Bacia do São Francisco, tem gente que é de Paratinga, que eu não sei o território, mas que também está sendo contemplado, então são muitos territórios que estão sendo presenteados com o PPGELS. Lugares relativamente mais próximos, porque senão a gente teria que ir para Salvador ou Feira de Santana e aí é em vez de 230 km como é meu caso, seriam 700, 800, 900 km*[16].

Muitas palavras podem ser usadas para caracterizar o PPGELS e, indubitavelmente, o termo acessível é bastante apropriado. Nessa perspectiva, é oportuno ressaltar que esse Programa foi o resultado de um comprometimento coletivo de profissionais que objetivaram trazer para o semiárido baiano um Programa de Pós-graduação que atuasse em diálogo com "questões do ensino formal (Educação Básica) e não-formal, como gênero, etnia, cultura, democracia, interdisciplinaridade, trabalho, cidadania e outras, todas articuladas em abordagens teórico-práticas sobre meio ambiente, sociedade, cultura escolar e linguagem" (PPGELS, 2018, p. 08).

Tal fato nos orienta a compreensão de que o Mestrado no Sertão sempre almejou expandir as discussões sobre os temas que propõe, sem limitar sua abrangência somente às temáticas alusivas à região onde se encontra, mas acrescendo-as de outros debates insurgentes e dos mais variados âmbitos.

Ademais, trata-se de um Mestrado Profissional, diferente dos Mestrados Acadêmicos (MA) aos quais os/as moradores/as da região tinham acesso. A distinção entre eles reside no fato de que em um MP "espera-se que a pessoa, mesmo não pretendendo depois ser um pesquisador, incorpore certos valores e certas práticas com a pesquisa, que façam dele, em definitivo, um usuário privilegiado da pesquisa" (RIBEIRO, 2006, p. 214). Seu lugar na formação do profissional é o de propiciar ferramentas que lhe permitam compreender e analisar criticamente a sua prática profissional, bem como encontrar caminhos para aperfeiçoá-la, intencionando, portanto, a formação de um pesquisador prático (ANDRE, 2017). Ao passo que o MP objetiva

[16] Rio Corrente, Sertão Produtivo e Bacia do São Francisco são Territórios de Identidade do Estado da Bahia.

formar o profissional para o agora, o Mestrado Acadêmico tem seus olhos direcionados para o futuro, para a continuidade da pesquisa, para um possível ingresso em um doutorado. Eis aí a singularidade e a relevância de um MP para uma região que foi, durante muito tempo, excluída do trajeto de continuidade formativa e de formação para a ação.

Essa singularidade é comentada no projeto do curso, no qual é possível encontrar escritos que tratam sobre a inexistência de programas de pós-graduação/mestrado no Departamento de Ciências Humanas da UNEB – *Campus* VI, dedicados a realidade educacional local e às múltiplas linguagens que cercam os que habitam (e produzem) o semiárido na contemporaneidade. Trata-se de um dos fatores que complexificam o desenvolvimento educacional da região e tanto dificultam, quanto impedem a inclusão de segmentos sociais historicamente marginalizados (PPGELS, 2018)

Nesse direcionamento o Programa objetiva formar pesquisadores/as qualificados/as oriundos/as do Mestrado proposto, que reflitam acerca dos dilemas educacionais que compõem o cotidiano informatizado e globalizado de hoje, intencionando que influenciem diretamente na transformação deste panorama, construindo pontes interdisciplinares e incluindo no sistema escolar setores silenciados e ignorados da sociedade regional, desenvolvendo estratégias e implementando ações inovadoras para o ensino de maneira geral (PPGELS, 2018). Vê-se, portanto, que o PPG em questão não intenciona reduzir a região (onde se encontra) a uma essência, todavia, não nega a existência de particularidades que a tornam diferente das demais, pois estas incidem diretamente nos modos de ensinar e aprender e, por consequência, de se relacionar.

O projeto do curso acentua essa necessidade de formar no agora, perspectivando que:

> [...] o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (Modalidade Profissional) coloca-se como um curso de pós-graduação *stricto sensu* que tem como objetivo a qualificação de profissionais ligados a instituições de ensino (educação básica) e outros profissionais relacionados à educação não formal para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, produtos e práticas de caráter intervencionista que contribuam com a melhoria do ensino no semiárido baiano. (PPGELS, 2018, p. 28).

Esse caráter intervencionista ora mencionado é um dos elementos que diferenciam o PPGELS de demais mestrados dos quais os/as interioranos/as tinham maior aproximação anteriormente à sua criação.

O segundo ponto de fomento para a desenvoltura desta pesquisa no contexto supracitado refere-se aos alvitres do PPGELS em relação às questões de gênero e ao Currículo. Ambas as

temáticas ganham seu espaço no Programa através da oferta de disciplinas que possuem os temas como foco ou como parte de seus objetivos de aprendizado.

2.3.4 Perfil das participantes

O perfil das estudantes pesquisadas se assemelha e se diferencia em variados aspectos. O quantitativo feminino da turma conta com 26 alunas, das quais 02 não aceitaram participar da primeira fase da pesquisa, que foi referente à aplicação dos questionários, e 04 não retornaram às tentativas de contato para a devolutiva do questionário que lhes foi enviado, e que teve como intuito principal selecionar as estudantes do PPGELS que correspondiam ao perfil delimitado para a investigação (mestranda, mãe, trabalhadora, dona de casa e esposa).

Assim, no primeiro momento da investigação, tivemos como colaboradoras 18 mulheres, que terão seus perfis expostos no quadro a seguir. Optamos por manter o perfil de todas elas porque, mesmo as que não participaram da fase das entrevistas narrativas, que forneceram os dados empíricos dessa investigação, contribuíram de algum modo com o estudo, e isso pode ser observado em alguns momentos nos quais mostramos algumas falas de alunas que não estão inclusas no perfil delimitado para o estudo, mas que foram tão relevantes que tornaram-se indispensáveis ao contexto.

Quadro 1 – Perfil geral das alunas colaboradoras

Codinome	Linha de pesquisa	Idade	Estado Civil	Cidade e origem	Raça	Trabalho	Mãe
Alvacir de Brito	Linha 02	42 anos	Casada	Riacho de Santana (cidade)	Branca	Professora e Técnica pedagógica	Sim
Carmen Spínola	Linha 03	36 anos	Solteira	Caetité (cidade)	Parda	Professora	Não
Celsina Teixeira	Linha 03	26 anos	Divorciada	Caetité (cidade)	Parda	Professora e vendedora	Não
Danúsia Neves	Linha 03	37 anos	Casada	Comunidade Capoeirão – Ibiassucê (campo)	Branca	Professora	Sim

Elza Souza	Linha 01	41 anos	Casada	Caetité (cidade)	Branca	Dona de casa	Sim
Eponina Gumes	Linha 01	29 anos	União de facto	Riacho de Santana (cidade)	Parda	Dona de casa	Sim
Emiliana Nogueira	Linha 01	22 anos	Solteira	Guanambi (cidade)	Branca	Professora	Não
Helena Lima	Linha 01	45 anos	Casada	Caetité (cidade)	Branca	Professora	Sim
Idalina Vieira	Linha 02	39 anos	Casada	Caetité (cidade)	Parda	Professora e analista universitária	Sim
Irany Castro	Linha 03	32 anos	Casada	Rio do Antônio (cidade)	Parda	Professora	Não
Lucília Fraga	Linha 02	45 anos	Solteira	Bom Jesus da Lapa (cidade)	Parda	Dona de casa	Sim
Maria da Conceição	Linha 01	32 anos	Solteira	Quilombo Poção de Santo Antônio - Paratinga (campo)	Preta	Coordenadora Pedagógica	Sim
Maria Neves	Linha 02	41 anos	Casada	Brumado (cidade)	Preta	Professora	Sim
Marieta Lobão	Linha 01	47 anos	Casada	Caetité (cidade)	Branca	Professora	Sim
Marion Gomes	Linha 01	41 anos	Casada	Santa Maria da Vitória (cidade)	Parda	Professora	Sim
Nicodema Anísia	Linha 02	41 anos	Casada	Caculé (campo)	Preta	Professora	Sim
Tereza Guanaes	Linha 01	38 anos	Solteira	Brumado (cidade)	Não se declarou	Não possui	Não
Tereza Neves	Linha 03	23 anos	Solteira	Caetité (cidade)	Parda	Auxiliar administrativa	Não

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados dos questionários

Das 18 mulheres que participaram da etapa de levantamento de perfil, 08 delas fazem parte da linha de pesquisa 1: Ensino, Linguagens e Identidades; 05 compõem a linha de pesquisa 2: Ensino, Saberes e Práticas Educativas e 05 integram a linha de pesquisa 3: Ensino, Sociedade e Ambiente.

As idades dessas estudantes variam entre 22 e 47 anos. 10 delas estão casadas, 06 estão solteiras, 01 é viúva e 01 vive em união de facto. 03 residem no campo e 01 delas é quilombola. As outras 15 moram no espaço urbano de suas respectivas cidades.

Do quantitativo, 07 mulheres moram em Caetité e as demais se dividem entre municípios como Riacho de Santana (distante 78 km de Caetité), Rio do Antônio (distante 75 km de Caetité), Caculé (distante 73 km de Caetité), Santa Maria da Vitória (distante 233 km de Caetité), Paratinga, Bom Jesus da Lapa (distante 142 km de Caetité), Brumado (distante 102 km de Caetité), Guanambi (distante 39 km de Caetité), Ibiassucê (distante 45 km de Caetité) e Paratinga (distante 211 km de Caetité).

Do total de mulheres, 12 são mães, ao passo que as outras 06 não são. Em relação ao trabalho, 17 delas estão empregadas e somente 01 não está. Das 18 mulheres que responderam ao questionário, 12 são professoras, 01 é coordenadora pedagógica e 01 atua como vice-diretora em uma escola, ou seja, 14 delas são trabalhadoras da educação.

Quanto ao pertencimento étnico, em relação à cor, 06 delas se declararam brancas, 08 pardas, 03 pretas e 01 não desejou se declarar.

É possível perceber uma heterogeneidade no perfil dessas mulheres, o que oferta margem para ricas interpretações. A variedade é nítida em praticamente todos os quesitos, a não ser pela empregabilidade. Essa pluralidade de perfis nos possibilita desdobrá-los em análises que serão aprofundadas de modo sistematizado no capítulo 5 desta investigação.

2.4 Procedimentos e instrumentos metodológicos

Intuindo alcançar os objetivos traçados *a priori*, foram definidos os procedimentos e instrumentos metodológicos que foram utilizados. O primeiro deles foi a análise documental.

De acordo com Cellard (2012), documento corresponde a todo vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, podendo se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, entre outros. Nesse sentido, o documento utilizado

para investigação foi o projeto do curso de Mestrado do PPGELS, organizado pela coordenação do Programa.

Esse momento emergiu como um limiar em nossos estudos, pois nos possibilitou iniciar a constituição de um entendimento acerca da relação do Programa com as questões de gênero. Nessa perspectiva, compreendemos, embasadas por Moreira (2005), que uma análise documental consiste em identificar, verificar e analisar um, ou vários documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações obtidas. Esse texto nos permitiu, ainda, realizar um comparativo entre o que foi proposto, naquilo que concerne às discussões sobre gênero, e o que as alunas relatam experienciar sobre esta temática.

Para a obtenção do documento, entramos em contato com o coordenador do PPGELS, na época, o professor Elizeu Pinheiro, também um dos autores do projeto do referido curso de mestrado. A princípio, o requerimento objetivava a permissão para desenvolver a pesquisa naquele contexto, e, após autorizada, o referido professor assinou os referentes termos de consentimentos. Vislumbrando os objetivos delimitados, sequencialmente inferimos ser imprescindível conhecer o documento que orientava as ações do PPGELS, foi então que solicitamos o projeto do curso, recebendo-o posteriormente via *e-mail*.

Além da análise documental, utilizamos questionários (apêndice A) com o intuito de traçar o perfil geral das alunas da primeira turma do Curso de Mestrado do PPGELS. Em uma descrição simples, porém precisa, Gil (1999) menciona que este instrumento é composto por um número mais ou menos elevado de questões, apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento acerca de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, percepções, entre outras questões.

Após a realização e análise dos questionários, identificamos as estudantes do Programa que atendiam os critérios preestabelecidos para a participação nas entrevistas narrativas (ser mãe, dona de casa, estudante, trabalhadora e esposa). Para Flick (2004), esse tipo de entrevista surge como modelo de conhecimento e de apresentação de experiências. Sobre os procedimentos, o autor relata que:

> [...] é iniciada com a utilização de uma "questão gerativa narrativa" [...] que se refere ao tópico de estudo e que tem por finalidade estimular a narrativa principal do entrevistado. Esta última, é seguida pelo estágio das investigações da narrativa, no qual são completados os fragmentos de narrativa que antes não haviam sido exaustivamente trabalhados. O último estágio da entrevista é

> a "fase de equilíbrio, na qual é também possível fazer perguntas ao entrevistado que visem a relatos teóricos sobre o que aconteceu, bem como ao equilíbrio da história, reduzindo o 'significado' do todo ao seu denominador comum" [...]. (FLICK, 2004, p. 110).

Esta questão gerativa não impede que outros questionamentos surjam ou demandem serem trazidos à evidência durante a conversa, pois é apenas o pontapé para iniciar o diálogo com os/as entrevistados/as. Nesse estudo, a questão geradora, bem como os demais questionamentos que julgamos importantes de serem perguntados, podem ser encontradas no apêndice B. É necessário destacar que outras perguntas eram direcionadas apenas caso a entrevistada não respondesse à questão gerativa de uma maneira que nos ofertasse possibilidades de análises que fossem pertinentes ao tema, assim, o roteiro de entrevista serviu para orientar a pesquisadora acerca do modo como conduzir as entrevistas. A intenção era apenas a de dirigi-las ao caminho investigativo ora arquitetado, que se tratou de compreender o sentido subjetivo que cada uma das mestrandas do PPGELS atribuía ao Currículo do Programa naquilo que diz respeito às questões de gênero.

Dessa maneira, o que se pode perceber é que trata-se de uma entrevista de natureza menos presa à questões fixas, determinadas de antemão e que não dão margem para possíveis inferências do/a entrevistado/a. Nessa espécie de entrevista, o pano de fundo teórico é a pressuposição de que o/a participante tem conhecimento sobre a temática que está sendo pesquisada e está disposto/a à destrinchá-la, sem a participação ativa do/a pesquisador/a, valendo-se somente de sua experiência com o objeto para construir sua narrativa, livre de interferências ativas externas, pois neste caso o enredo deve se desenvolver em função da participante.

Frente ao exposto, e considerando que para um trabalho ser considerado sólido e confiável, demanda-se que esteja alicerçado em versados estudos teóricos da área, a revisão bibliográfica também se efetivou criteriosamente. Doxsey e Riz (2002-2003, p. 35) afirmam que:

> [...] é um importante estágio na elaboração do quadro inicial. Se o pesquisador utiliza teorias e conceitos para estudar fenômenos, a leitura é um hábito que deve ser cultivado. Pela leitura, o pesquisador fica conhecendo o que outros pesquisadores e autores disseram a respeito do fenômeno que pretende estudar.

Nessa perspectiva, o procedimento metodológico que elegemos se mostra significativamente necessário e adequado ao processo de maturação e fortalecimento de uma

hipótese, já que se sustenta em dados e informações já consolidados para respaldar novos dados e informações que estão em processo de desenvolvimento.

2.5 A entrada no campo

Para iniciar a aproximação com as alunas, contamos inicialmente com o auxílio da coordenação do PPGELS, que nos forneceu uma lista de todas as estudantes e seus respectivos *e-mails*. A primeira tentativa de comunicação se efetivou via *e-mail*, porém, o retorno era demorado e, em muitos casos, não acontecia. A partir disso, nos valemos do apoio de alunos do PPGELS que eram conhecidos e pedimos os contatos telefônicos de todas as estudantes. Após conseguir esses contatos, recorremos às tentativas de comunicação com aquelas que não haviam respondido ao *e-mail*, obtendo um retorno mais rápido.

A turma contava com 26 alunas, sendo que 02 delas não aceitaram participar da primeira fase da pesquisa e 04 não retornaram às tentativas de contato para a devolutiva do questionário que lhes foi enviado. Assim, no primeiro momento da investigação, tivemos como colaboradoras 18 mulheres.

Em sua maioria, as mulheres que devolveram os questionários foram muito receptivas, pois logo no início das conversas já deixamos evidente qual era o público alvo de nossa pesquisa: alunas que, além do ofício estudantil, agregavam as condições de trabalhadoras, donas de casa, mães e esposas. Explicitar essas peculiaridades nos permitiu uma abordagem mais eficaz, pois percebemos que muitas delas se reconheciam nesse perfil, o que emergiu como estímulo para participarem da primeira fase da pesquisa, e até mesmo aquelas que não estavam no perfil delimitado demonstravam reconhecer a importância da temática e, especificamente por isso, manifestavam interesse em colaborar. Somente após essa fase inicial de levantamento de dados perfiláticos é que as entrevistas foram realizadas.

Na fase inicial das entrevistas, procedemos preliminarmente à seleção das mulheres que estavam inclusas no perfil estabelecido para investigação. Das 18 respondentes do questionário, 10 se encaixavam nesse perfil e foi com elas que nos relacionamos para a construção deste estudo.

Retomamos contato com as discentes por meio de ligação, na qual a pesquisadora responsável informou que elas estavam inclusas nas condições necessárias para a etapa seguinte e então solicitou a colaboração das mesmas. Todas foram muito cordiais e, de prontidão, aceitaram participar.

Em virtude do contexto de pandemia do *Coronavirus* e seus riscos, optamos por executar as entrevistas por meio de vídeo chamada utilizando o aparelho de celular, até mesmo com aquelas que residiam em Caetité. Cada entrevista era realizada a partir de uma data e horário pré-estabelecido com as discentes, que, mesmo em meio a correria, que permeava as narrativas acerca de suas rotinas, davam um jeito de *aumentar o tempo do relógio*[17] e arrumar um espaço em sua semana para a participação.

Toda conversa se iniciava com o pedido da pesquisadora responsável para que elas falassem um pouco a respeito de si mesmas e sobre seu processo de formação, e, depois da apresentação inicial, partíamos para a questão gerativa. Somente quando o relato da aluna não abrangia algum/uns aspecto/s do que almejávamos estudar, é que fazíamos as demais perguntas correspondentes ao objetivo, interferindo o mínimo possível na narrativa da depoente.

Em síntese, as entrevistas duraram entre trinta minutos e duas horas. Durante todo o processo, não houve necessidade de intervenção, pois como elas também eram pesquisadoras, tinham conhecimento da forma como deveriam agir frente a esse procedimento metodológico. A vídeo chamada era feita através de um celular e o áudio dessas entrevistas era gravado utilizando a função gravador do *notebook*.

Após a realização dessa etapa da pesquisa, fizemos a transcrição do material de áudio coletado. Os dados foram inicialmente sistematizados conforme o perfil da mulher entrevistada, sendo elaborado um quadro no qual o nome de cada uma recebeu uma cor de destaque para que fosse possível localizar suas respostas com mais facilidade, posteriormente associamos os aspectos que apresentavam similaridades e, por fim, aqueles que eram discrepantes. Isso aconteceu entre o período de 02 de outubro de 2020 à 17 de novembro 2020.

Após a realização da primeira entrevista, iniciamos as análises das respostas obtidas, que poderão ser encontradas tanto no capítulo de análise de dados, quanto em todo o texto, pois empreendemos correlações que permeiam todas as discussões desta pesquisa.

2.6 Procedimentos para a análise dos dados coletados

Analisar os dados coletados e produzidos no decorrer de um estudo exige grande rigor metodológico, acrescido de muita clareza e assertividade quanto aos objetivos da investigação. Manter uma relação coesa entre o método de pesquisa escolhido e a técnica para a análise dos dados também é imprescindível para lograr êxito. Assim, partindo da premissa de que o método

[17] Nicodema Anísia (17/11/2020).

fenomenológico permite que o ser seja o que ele é, a análise de conteúdo, sendo o processo pelo qual se dá significado às informações que são alcançadas durante a investigação, mostra-se como a técnica mais pertinente para ser empregada neste estudo.

Sua adequação vai além, pois diz respeito ao sentido subjetivo, uma vez que toma como ponto de partida o dito, a inferência interpretativa. Isso porque:

> Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 93).

Sobre isso, Minayo (2007) acrescenta que esse conjunto analítico visa dar consistência interna às operações. Essa técnica é marcada predominantemente pelo fracionamento na ocasião da análise. É possível perceber a construção de camadas necessárias ao sucesso da averiguação, pois a análise de conteúdo trata-se da fragmentação exaustiva da técnica ou procedimento metodológico para obtenção dos dados, a fim de desmembrar tudo o que foi obtido no número máximo de categorias e subcategorias possíveis e passíveis de análise, sendo que todas as informações alcançadas, depois de processadas, devem servir para responder às indagações levantadas *a priori* e no decorrer do estudo.

Amado; Costa e Crusoé (2017, p. 315) endossam as discussões sobre a análise de conteúdo, citando um dos que eles consideram objetivos primordiais da técnica e que aqui nos foi pertinente utilizá-lo:

> O primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise para isso, há que começar por espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objetivos do estudo, e das hipóteses formuladas (caso haja).

Nesse itinerário, antes de partir para as inferências, é preciso ordenar todo o material adquirido, pois essa sistematização permite ao/a investigador/a visualizar previamente o panorama e a situação primária das informações que possui. É nesse momento que se escolhe a unidade de registro da qual se valerá para organizar e, posteriormente, analisar os dados. Se irá atribuir sentido às palavras repetidas, às frases ou aos parágrafos encontrados nas falas. Isso

porque somente alguns aspectos dentro da unidade de contexto (do todo obtido) serão utilizados.

Esse princípio é importante porque a análise do material exige sua codificação, sua transformação de dados brutos dos textos por recortes, agregação ou enumeração, até que sua codificação atinja a representação do conteúdo ou sua expressão. Para a codificação, podem-se usar palavras, temas, contextos, relações, personagens, entre outros, até se chegar à categorização dos mesmos (GUERRA, 2014). Aqui, a unidade de sentido escolhida foi o parágrafo, sendo o próprio campo empírico o que nos conduziu a essa seleção, uma vez que as falas das estudantes, em sua completude, só nos permitiam a extração em parágrafos, pois apenas dessa forma nos foi possível retirar da totalidade de seus relatos as partes (fragmentadas em parágrafos) das narrativas que supriam nossas necessidades indagativas.

Em alguns casos, devido ao fato de terem mais de três linhas, os parágrafos receberam a configuração de citação direta, assim como se faz com a referência à autores/as e, para diferenciar as menções referentes aos/as autores/as daquelas feitas pelas estudantes, optamos por apresentar suas respostas no modo de configuração itálico.

Bardin (2009) complementa o diálogo sobre unidade de registro afirmando que:

> A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente estabelecidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um conjunto de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (por exemplo, todos os temas que significam ansiedade ficam agrupados na categoria ansiedade [...]), sintático (os verbos e os adjetivos), léxico (classificação de palavras segundo seu sentido [...]) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2009, p. 117).

Em seguida, atribui-se o código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Concluída a codificação, aproximam-se e confrontam-se as unidades de registro a quem se atribuiu o mesmo código (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017). São as aproximações e distanciamentos percebidos durante a coleta de dados. Os autores elucidam que:

> Só a partir da codificação se poderá passar ao segundo grande objetivo da análise de conteúdo que é a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização. Tudo isto, porém, terá de ser

> feito num conjunto de fases que devem obedecer a alguma ordem e sistematicidade. (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 315).

É nessa etapa do percurso que se encontram e agrupam as narrativas aquiescentes e divergentes, podendo chegar até a descoberta de casos únicos que tenham potencial de conferir especial peculiaridade ao estudo, caso se resolva realizar um aprofundamento.

Mesmo sendo complexa e delicada, a análise de dados se constitui enquanto uma das partes mais importantes da pesquisa, pois é nesse momento que as significações são atribuídas de acordo com o que se coletou e produziu no campo, podendo conduzir a investigação à caminhos não planejados, mas necessários a compreensão do problema delimitado para análise.

2.7 Cuidados éticos

As instituições que realizam e fomentam a produção de conhecimentos, principalmente daqueles ligados a sociedade, seus/suas partícipes e os fenômenos que eles/as provocam, por inúmeras vezes, têm sua credibilidade posta em cheque, pois os saberes que produzem são vistos como menos valorosos, já que transcendem as quantificações e tudo isso pode denotar menos confiabilidade, uma vez que o campo empírico em que muitas pesquisas estão ancoradas é mutável e nem sempre é possível realizar uma investigação semelhante, mesmo que o/a pesquisador/a se valha dos mesmos métodos, procedimentos, instrumentos e amostragem, pois os/as sujeitos/os são diferentes e voláteis e isso os torna inesperadamente incertos.

Nesse sentido, uma série de precauções éticas foram adotadas para dar mais sustentabilidade às informações coletadas e produzidas durante a investigação. As principais foram a participação voluntária no estudo, a livre escolha pela desistência, mesmo durante o processo, e a ocultação dos nomes verdadeiros das participantes. Tudo isso é exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice C), que também foi enviado às mestrandas no ato da coleta de dados. O TCLE tem a função de expor às contribuintes todos os seus direitos ao aceitarem participar de uma pesquisa, pois, concebendo que todo estudo envolve riscos, e que estar em contato com seres humanos é tornar e tornar-se vulnerável às mais inimagináveis situações, é fundamental deixar explícito tudo o que assegura aqueles/as que se dispõem a participar.

É importante mencionar que os nomes verdadeiros das colaboradoras de pesquisa foram substituídos por codinomes, os quais tratam-se dos nomes de mulheres que se destacaram, ao

seu modo, na cidade de Caetité. Uma breve biografia sobre cada uma delas poderá ser encontrada no apêndice D.

Todas as questões mencionadas acima são normatizadas pelo Conselho Nacional de Saúde, uma instância vinculada ao Ministério da Saúde que, dentre tantas leis, normas e portarias as quais regulamenta, apresenta duas resoluções imprescindíveis àqueles/as que pretendem desenvolver pesquisa com seres humanos. A primeira é a Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que cita cada uma das obrigações do/a pesquisador responsável pelo estudo para com os/as colaboradores/as (BRASIL, 2016). Uma delas é a submissão da proposta de pesquisa para ser analisada pelo Comitê de Ética da instituição em que pretende desenvolver o estudo.

Essa investigação obteve sucesso na aprovação para o desenvolvimento do trabalho, e o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), que legaliza a viabilização deste estudo é o de número 17492919.9.0000.0055, que expediu o parecer validador de número 3.560.071.

Há ainda a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aborda, dentre outros aspectos, a importância de realizar a devolutiva dos achados da pesquisa à comunidade acadêmica e também à sociedade civil (BRASIL, 2012).

Todos os cuidados ora mencionados foram rigorosamente empregados, visando construir uma investigação que fosse a mais fidedigna possível, intuindo que alcance um *status* de qualidade e que tenha a capacidade de tornar-se inspiração para uma possível continuidade e até mesmo tornar-se subsídio para outros estudos congêneres.

3 GÊNERO, CURRÍCULO E INTERSECCIONALIDADE: UM DIÁLOGO INDISPENSÁVEL AO CONTEXTO

> *Se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, [...] porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.*
>
> (Judith Butler)

Existem conceitos que são basilares no processo de construção de um estudo. Partindo dessa premissa é que este capítulo foi construído, visando, sobretudo, expor acerca de quais concepções sobre Gênero, Currículo e Interseccionalidade esta investigação se ancora para realizar as relações, os enfrentamentos e as demais conexões que poderão ser encontradas no *corpus* desta seção.

Pensar a relação entre tais temáticas nos permitiu compreender como um tema incide sobre o outro no contexto estudado e como eles, juntos ou separados, incidem sobre as mulheres foco deste estudo; por isso, refletir sobre Gênero, Currículo e Interseccionalidade torna-se, nesta investigação, um diálogo indispensável.

3.1 Uma construção do gênero humano

Em um mundo onde os conceitos são construídos, cada convicção e juízo de valor existe porque, antes do produto final surgir, no caso, a concretização de um ideal, uma pessoa ou grupo lhe atribuiu sentido e utilidade. Supondo que este mesmo grupo apresenta uma nova significação criada para seus/suas semelhantes, caso receba o apoio deles/as, consegue, assim, a aceitação e, por consequência, a reprodução e manutenção da nova ideia, que logo é tomada por todos/as como “verdade”, até mesmo por aqueles/as que não participaram do processo de construção desse novo ideal e que, muitas vezes, se veem até prejudicados/as por ele. Isso se perpetua até que um, ou vários, indivíduo/s ou coletivo/s, insatisfeito/s com essa configuração de ideias que não lhe beneficia, questiona a veracidade dela, buscando, então, o rompimento desse arranjo social opressor de que não foi autor e muito menos conselheiro ou consultor.

Nessa perspectiva, um tema que nas últimas décadas vem ganhando destaque nos debates, sobretudo os acadêmicos, é o gênero. Têm sido muitas as formas pelas quais esse tema vem sendo contextualizado, interpretado e discutido, todavia, mesmo estando no centro de tantas discussões, tratar sobre gênero não é, e cremos, nem tão cedo será, tarefa fácil.

Suas discussões, com os delineamentos que possui atualmente, são consideradas recentes, já que a maior parte dos escritos sobre o assunto se inicia no século XX. Em uma tentativa contemporânea de estabelecer um significado para gênero, Scott (1995) teoriza que "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder" (SCOTT, 1995, p. 86). Mais adiante, ainda neste mesmo texto, ela amplia a segunda definição, afirmando que, além do que propôs inicialmente, o gênero é ainda "[...] um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente [...]" (SCOTT, 1995, p. 88). Assim como sugerido pela própria autora, é necessário pensar que o gênero não foi o único campo que viabilizou a manutenção de poder de um grupo específico sobre outros, e aqui podemos acrescentar a questão da raça e da classe para essa delongada perpetuação.

Logo na primeira conceituação, a autora assenta a concepção de gênero no campo social, fugindo, assim, das ideias biologizantes sobre o que é ser homem e ser mulher, as quais, durante muito tempo, prevaleceram. Entendemos que, ao definir o gênero como um "elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" ela pretende demonstrar que se trata de uma das categorias sociais que organiza as relações também sociais, mas não só elas, as relações pessoais também sofrem a direta incidência do gênero, conforme poderemos constatar a partir dos relatos das discentes pesquisadas.

Essa organização se dá através da estruturação do poder, sobre o qual a autora defende que o gênero é ainda um "campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado". O gênero é, assim, definido por ela como um conceito que expressa as relações de poder existentes. Ele constrói, limita, impede. Em suma, ele é uma estrutura que estrutura.

Louro (1995), seguindo a mesma linha de raciocínio, propõe um questionamento interessante de ser mencionado:

> Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminizantes, em consonância

> com as diversas concepções de cada sociedade); como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são "generificadas", ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos. (LOURO, 1995, p. 103).

A autora explica que não é somente devido às condições biológicas que a mulher é definida como tal, e demonstra que é classificada dessa forma porque, mesmo quando ainda está no útero, as ações e expectativas externas já começam a moldar tanto o mundo que a receberá, quanto as obrigações e papéis que se espera que sejam desempenhados por ela. Essa padronização, segundo Louro (1995) é legitimada e mantida por várias esferas sociais que manifestam as relações sociais de gênero, fazendo com que o debate sobre essas questões seja uma luta contra o estrutural, não contra indivíduos/as corporificados/as.

Faz-se pertinente apresentar, aqui, uma das contribuições de Davis (2016), que, em seu livro *Mulheres, raça e classe*, nos convida a pensar a mulher como um sujeito histórico que, além do gênero, também é atravessado por raça e classe. Percebemos que esses atravessamentos posicionam, muitas vezes, fixa e imutavelmente, a mulher na sociedade e em seus espaços; em razão disso, a integração das mulheres no ambiente público está intrinsecamente ligada a história das dualidades, pois à medida em que vão conquistando espaço fora do lar, ainda mantém e são mantidas ligadas a ele, por isso, ainda perduram dualismos como mulher estudante *versus* mulher trabalhadora, mulher estudante *versus* mulher mãe, dentre outros. Dessa maneira, falar sobre gênero, neste trabalho, torna-se imprescindível, principalmente para (re) pensarmos questões fixadas e já admitidas como normais de tanto serem reproduzidas.

No decorrer da estruturação da sociedade tal qual é hoje, cada sexo biológico assumiu um lugar que, com o passar do tempo transformou-se em normativo, e essa normatização/normalização, entre outros fatores, contribuiu para que o conceito de gênero saísse do plano das ideias para o das ações e ocupasse importantes cenários como o educativo, o social, o político, o profissional, o religioso e até mesmo o legislativo, exercendo, assim, influência direta na criação, ou não, de leis, normas e penalizações para quem subvertesse as regras estabelecidas, o que contribuiu ainda mais para a permanente imutabilidade da ideia de determinismo biológico que o sexo impunha. Assim, vale destacar que o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (BUTLER, 2003), mesmo que não se possa chegar às primícias da criação e instauração da ideia de gênero na sociedade Butler (2003), ratifica que o gênero é em si uma fabricação.

3.1.1 O espaço do Gênero no PPGELS e as contribuições do Programa para a formação das diferenças

Diferente do Currículo, as questões de gênero ganham maior espaço na proposta do PPGELS, já que aprender a lidar com essas demandas é uma das intenções do Programa. Pode-se perceber que a temática de gênero e suas variantes estão imbricadas em todo o plano de implementação do curso de Mestrado. Nele, é possível encontrar aspectos das questões de gênero nas três linhas de pesquisa, e uma das disciplinas optativas é voltada especificamente para o aprofundamento de tais conteúdos, sendo intitulada Ensino, Gênero e Sexualidades. Ela possui a carga horária de 60 horas e tem o peso de 4 créditos.

Sua ementa propõe que a disciplina abordará as dimensões teóricas e práticas sobre gênero e sexualidade a partir de abordagens sócio antropológicas, especificamente a crítica feminista, além de estudos sobre Gênero e Sexualidade na Educação; Educação e Diversidade; Mulheres Sertanejas e Ensino.

O objetivo geral da referida disciplina consiste em historicizar os conceitos de gênero e sexualidade, privilegiando entrecruzamentos entre os campos do ensino, da cultura e da política, enfatizando aspectos teóricos e metodológicos que alimentam o debate acerca da sexualidade e das relações de gênero como sejam as representações, noções de experiência, resistências à dominação e desconstrução de estigmas e preconceitos próprios dos discursos hegemônicos e heteronormativos.

Seus objetivos específicos vinculam-se à discussão dos conceitos de gênero e sexualidade à luz de uma bibliografia recente: i) analisar as complexas discussões em torno da identidade, diversidade sexual e gênero na escola; ii) identificar elementos culturais e políticos nos processos de construção das noções de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais da diferença, apontando os impactos nas práticas sociais e educacionais; iii) investigar saberes e práticas veiculadas a partir dos currículos da Educação Básica e iv) apresentar propostas de intervenção voltadas para as temáticas de gênero e sexualidade[18].

O plano de curso da disciplina em questão nos desperta a pensar quanto a alguns aspectos importantes. O primeiro deles refere-se à sua ementa e diz respeito à proposição de estudos sobre as mulheres sertanejas. No decorrer da análise do plano, ficou nítido que, em relação às demais propostas, os textos selecionados para a construção da disciplina são condizentes com suas proposições, no entanto, naquilo que tange às mulheres sertanejas,

---

[18] Informações obtidas no *site* oficial do PPPGELS. Disponível em: https://portal.uneb.br/ppgels/wp-content/uploads/sites/130/2019/08/Ensino-G%c3%aanero-e-Sexualidades2.pdf.

entendemos que não as compreendem como uma categoria específica. A concepção de mulher sertaneja que nos foi possível entender está muito mais relacionada às mulheres interioranas, que, segundo o plano do curso, mesmo não possuindo uma essência, têm peculiaridades que as caracterizam, nesse caso, tendo como condição em comum o fato de terem ficado afastadas dos estudos na pós-graduação devido a fatores como distância geográfica, escassez de recursos financeiros, entre outras questões.

A extração que se segue é extensa, mas imprescindível para a compreensão do contexto aqui proposto para análise:

> O aprimoramento do ensino em espaços de educação formal e não formal do semiárido baiano requer o aprofundamento multidisciplinar da formação de professores para entender as peculiaridades regionais que produz os contornos dos modos de existência locais, permitindo que instituições, sujeitos e demais coletivos sociais posicionem frente às realidades educacionais. A área de concentração "Ensino, Linguagens e Sociedade" oferece uma proposta ampla para articular linhas de pesquisa que tratam da relação entre a) ensino, sociedade e ambiente, b) ensino saberes e práticas educativas e c) ensino, linguagens e identidades. Essas questões serão subsidiadas por disciplinas compostas por discussões multidisciplinares que envolvam formulações dos humanos e não humanos que habitam e produzem a experiência do semiárido e formulações relacionadas aos ensinos de Biologia, Geografia, História, Letras e Matemática. Pretende-se assim reconhecer a importância de saberes e práticas dos grupos locais, inclusive dos que existem fora dos contornos da universidade, para elaborar reflexões, práticas e produtos educacionais que envolvam sujeitos, instituições e distintos grupos locais, em torno de questões como gênero, sexualidade, raça, subjetividades, discurso, cultura. (PPGELS, 2018, p. 24).

A referência nos revela que os assuntos alusivos ao gênero não têm sido relegados às margens. Em si, a oferta da disciplina não demonstra plenitude no tratamento com o tema, mas já foge das antigas práticas que apenas simulavam uma *pseudo* abordagem com o assunto. A resposta da participante Marion Gomes ilustra as informações mencionadas anteriormente:

> [...] *eu nunca tinha me deparado com uma aluna transexual,* [...] *eu via na televisão e tal, mas eu nunca tinha vivenciado, aí quando a gente enfrentou isso na escola o ano passado eu pude colaborar muito mais com as questões, até por conta do que a gente vinha estudando no curso,* [...] *essa menina ela tinha entre 13 ou 14 anos, era uma menina trans e já havia tido vários problemas nos anos anteriores, por não se aceitar e nem ser aceita. Então, foi uma luta minha com alguns colegas, depois de muito conversar, porque muitos não aceitavam de maneira nenhuma a questão, muitos da escola. E foi aí, a partir das leituras de tantos autores e autoras que nós tivemos no curso que eu conversei com alguns colegas e a gente conseguiu diante da direção, para ela usar o nome social, por exemplo, porque ela dizia que até a chamada, até ao fazer a chamada estavam colocando ela para fora da turma e aí a gente*

> *começou também a orientar melhor a menina. Hoje ela já não é mais minha aluna, mas termina que todos os dias a gente se vê né, porque criou um vínculo muito grande pela própria orientação. Então assim, de uma certa forma todos os temas terminam que estão dentro da nossa escola, só que muitas vezes a gente não vê exatamente por não conhecer, porque a gente não dá aquilo que a gente não tem, que a gente desconhece, só que a partir das leituras, dos debates na sala de aula do PPGELS a própria pesquisa, a própria produção científica também a gente conseguiu sim, no meu caso eu posso te dizer que eu fiquei mais preparada para a docência a partir dos estudos do PPGELS.* (MARION GOMES, 05/10/20).

A aluna nos desperta a pensar acerca de algo que não pode ser ignorado. Marion é professora há alguns anos e somente depois de ter contato com uma estudante transexual é que buscou estudar de forma aprofundada o assunto, e essa possibilidade foi promovida pelo PPGELS; todavia, sabemos que a realidade de muitos/as docentes é bastante diferenciada, nem sempre eles/as têm acesso a essas discussões, e isso pode gerar um distanciamento entre a realidade e a maneira como o/a docente atua.

Podemos observar que, atualmente, o fluxo das mudanças, sejam elas sociais, educacionais, entre outras, é cada vez mais acelerado, o/a profissional que não busca acompanhar essas transformações, logo acaba por tornar-se obsoleto/a, à vista disso, infere-se que "[...] independente a forma como é entendido, o currículo, em menor ou maior escala, (re)produz e/ou ajuda a (re) produzir determinadas identidades e formas de ver o mundo, que mantêm ou desconstroem relações de poder" (CRUZ, 2015, p. 27). Quando essa reflexão é trazida para o contexto da sala de aula, podemos inferir que um/a professor/a que não procura atualizar sua prática, acaba por estagnar-se, impactando direta ou indiretamente no ensino/aprendizado de onde atua, pois se não lhe são oferecidas condições de melhoria, ou se ele/a mesmo/a não as procura, o processo de ensino/aprendizagem não evolui, estratificando-se.

Tozetto (2017) compartilha do mesmo pensamento, e isso pode ser percebido quando ela menciona que a docência requer, acima de tudo, a responsabilidade por uma boa prática pedagógica, que está ligada principalmente às atitudes críticas, discutidas com o coletivo que compõe o processo ensino/aprendizagem em uma formação contínua, incessante. O profissional criterioso faz escolhas e toma decisões subsidiado, sobretudo, no conhecimento científico, constrói seu conhecimento e sua prática considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana.

Conforme mencionamos anteriormente, até a conquista do PPGELS, os profissionais, tanto aqueles/as ligados à escola, quanto os/as demais, que não possuíam condições de afastar-

se do trabalho ou mesmo de custear uma pós-graduação em outras cidades, acabavam buscando estratégias para dar continuidade aos seus estudos no próprio município, através das jornadas pedagógicas, no caso dos/as profissionais da educação, e de cursos específicos, no caso dos/as demais profissionais. Em si, esse fato não equivale a algo negativo, todavia, as oportunidades de produzir conhecimentos por meio do desenvolvimento de pesquisas científicas eram bastante limitadas, dadas as circunstâncias relacionadas à falta de um PPG na região.

3.2 Porque pensar Interseccionalidade?

Na tentativa de analisar mais profundamente as diferentes formas pelas quais os/as indivíduos/as, especialmente as mulheres negras, eram oprimidos/as, surge o conceito de interseccionalidade. Primeiramente conceituado por essas mulheres negras que, ao assumir uma postura implicitamente interseccional em relação à emancipação de mulheres afro-americanas, oriundas, principalmente, de diversas perspectivas políticas, apresentaram ensaios provocativos sobre como elas nunca ganhariam sua liberdade enquanto não tomassem consciência também de sua raça, classe e gênero como fatores determinantes (COLLINS, 2017).

Um dos nomes pioneiros que se destaca nesta teorização é o de Kimberlé Crenshaw (2002), que articulou a seguinte definição:

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Esta autora situa a interseccionalidade como uma ferramenta de análise que aponta para a necessidade e indispensabilidade de perceber a maneira como algumas estruturas, a exemplo da raça, classe social, gênero, etnia, podem tornar-se formas de opressão conjugadas. Esse conceito ajuda principalmente a compreender as idiossincrasias de cada situação vivida pelos diferentes grupos e a evitar, consequentemente, uma falsa generalização das condições destes grupos, a exemplo das mulheres, quilombolas, crianças, entre outros, já que não existe uma essência que os defina.

Collins (2017) analisando o texto usado como base para os escritos sobre a interseccionalidade, desenvolvido por Crenshaw (1991), garante que:

> Esse documento inovador argumentava que uma perspectiva que considerasse somente a raça ou outra com somente o gênero avançariam em análises parciais e incompletas da injustiça social que caracteriza a vida de mulheres negras afro-americanas, e que raça, gênero, classe social e sexualidade, todas elas, moldavam a experiência de mulher negra. O manifesto propunha que os sistemas separados de opressão, como eram tratados, fossem interconectados. Porque racismo, exploração de classe, patriarcado e homofobia, coletivamente, moldavam a experiência de mulher negra, a libertação das mulheres negras exigia uma resposta que abarcasse os múltiplos sistemas de opressão. (COLLINS, 2017, p. 08).

De acordo com Collins (2017), a obra de Crenshaw (1991) visava instrumentalizar os indivíduos para pensar e lidar com as opressões no sentido de conseguir findá-las. No entanto, para obter êxito, não seria possível pensar em um inimigo comum, mas em oponentes que, por diversas vezes, se cruzavam e atravessavam os/as indivíduos/as e grupos. Pensar nas opressões como adversários em comum significaria descartar importantes análises em nível macro que muito mais contribuiriam para a superação das injustiças sociais.

Outra escritora, em consonância com as discussões tecidas também aponta que esta concepção tenciona oferecer subsídio teórico-metodológico à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, que produzem as avenidas identitárias nas quais as mulheres negras são, reiteradas vezes, atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe (AKOTIRENE, 2019). A instrumentalidade teórico-metodológica ora referenciada nos sugere inferir que o conceito visa não só as construções intelectuais sobre o tema, e para conseguir superar essas sobreposições opressivas, teorizar não é suficiente.

É possível encontrarmos essa afirmação em um texto de Crenshaw (2002), seu principal aliado. Em seus estudos, além das questões teóricas, é possível encontrar menções acerca de como lidar com esse dilema, na qual a autora diz que o desenvolvimento da conscientização, naquilo que concerne à dimensão interseccional dos problemas, poderia ser encorajado pela adoção de uma política de “fazer outras perguntas”. Tal metodologia sugere que, muitas vezes, uma condição pode ser identificada como produto óbvio do racismo, por exemplo, porém, outros dados e fatos poderiam ser revelados se, como rotina, fossem colocadas as seguintes perguntas: “Onde está o sexismo nisso? Qual a sua dimensão de classe? Onde está o heterossexismo?”. E na intenção de ampliar ainda mais tais questionamentos, poder-se-ia

perguntar também: “De que forma esse problema é matizado pelo regionalismo? Pelas consequências históricas do colonialismo?” (CRENSHAW, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Bairros (1995) ainda complementa que, por exemplo, [...] a experiência da opressão sexista é dada pela posição que ocupamos numa matriz de dominação, onde raça, gênero e classe social interceptam-se em diferentes pontos. Desse modo, uma mulher, negra e trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, entretanto, experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher, em uma sociedade desigual, racista e sexista (BAIRROS, 1995). Pensar a partir dessa compreensão nos permite ampliar a gama de análises pertinentes e ainda localizar problemas ocultados, que incidem diretamente na forma como os seres experienciam as relações sociais, os espaços e as diferentes formas de existir e viver.

Frente ao exposto, nos reportamos ao questionamento inicial lançado no título deste subitem, sobre o qual uma aluna responde que *a mulher é discriminada, mas a mulher negra é muito mais*[19], nesse sentido, nos perguntamos, porquê? Percebemos, a partir da resposta da estudante, uma nítida representação do conceito de interseccionalidade, que engendra uma teia de opressões que faz com que *a mulher negra não sangre só na menstruação e sim todos os dias*[20], assim, o que deduzimos é que a condição de mulher negra da referida aluna a faz experienciar a vida de um forma diferenciada das demais mulheres, sejam elas brancas, lésbicas, transexuais.

Nessa discussão, percebe-se como a interseccionalidade se mostra como indispensável à compreensão do contexto do nosso trabalho, pois a profundeza de suas lentes analíticas nos possibilita um olhar crítico acerca do modo como as alunas do PPGELS, em razão de suas condições específicas que as diferenciam dos demais colegas do sexo masculino, se relacionam com os estudos e com as questões de gênero dentro do Programa.

3.3 Currículo e Gênero: tensões e contenções de um relacionamento conflituoso

Esta subseção tem como objetivo analisar as tensões e contenções que julgamos entremear o relacionamento existente entre o Currículo e o gênero. Pretendemos realizar um

[19] Maria Neves (11/10/2020).
[20] Maria Neves (11/10/2020).

paralelo entre as duas temáticas, a fim de evidenciar o resultado do distanciamento relacional que há entre elas.

Para iniciarmos as discussões, julgamos necessário expor o conceito de tensão que aqui assumimos quando utilizamos este termo. O sentido que lhe atribuímos não perpassa por variantes ou simbólicas definições, tão somente está ligado ao juízo comum que se tem da palavra. Trata-se da condição de algo que é ou encontra-se tenso, em estado de alerta e temeroso com o que está por vir, já que a temática de gênero quando trabalhada dentro do Currículo sempre esteve sujeitas às mais variadas e inesperadas transformações que nem sempre visavam colaborar de forma positiva com o tema.

Em linhas gerais, acerca do Currículo, os primeiros escritos que o consolidaram como um campo de reflexões e investigações surgem em 1918, em decorrência da obra *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, publicada nos Estados Unidos. Este livro ofertou uma gama de possibilidades de interpretações curriculares, que posteriormente foram se desdobrando até que, hoje, fosse possível percebê-lo como o terreno de disputas e de poder que ele é. De grande relevância nas discussões sobre educação, o Currículo abre possibilidades para uma diversidade de questões que muitas vezes estão subjacentes. Nesse sentido, ele pode falar muito sobre uma instituição ou contexto.

O primeiro questionamento, que emerge como basilar para a construção das discussões deste sub capítulo, trata-se de uma pergunta muito recorrente nos debates curriculares: afinal, o que quer um currículo? É com esta indagação que Corazza (2001) inicia sua tentativa de formulação de um pensamento curricular, fazendo questão de demonstrar que não procura estabelecer fronteiras estáticas acerca de possíveis definições, mas tem como principal propósito produzir uma reflexão crítica que, de algum modo, contribua para ampliar discussões pertinentes.

A autora assegura que, antes de responder a esta questão, é preciso perguntar: o que, afinal de contas, "é" um Currículo, para querer alguma coisa? Será algum eu, indivíduo, pessoa, sujeito do conhecimento, da consciência, do direito, da ciência, do inconsciente? (CORAZZA, 2001). Para *querer* alguma coisa é preciso que, antes, o Currículo *seja* alguma coisa. Assim, ela sustenta que, definindo o Currículo como *algo*, seja uma linguagem, uma arena, um campo, seremos capazes de perceber nele diversos outros aspectos que melhor auxiliarão em sua compreensão. Defende, ainda, que, ao desvendar o/s objetivo/s de um Currículo, têm-se em mãos a chance de olhá-lo com mais criticidade e de escolher a forma como lidar com ele.

Ampliando esse postulado, Silva (2010, p. 150), por sua vez, assegura que “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Diante de tantas definições e conceituações para Currículo, alguns/mas autores/as optam por relacionar-se com ele a partir de sua “polissemia”. Entretanto, nem todos/as coadunam com esta ideia. Afirmam que este “tudo ser” e “nada ser” atribuído a ele esvaziou sua significação e rarefez seu sentido.

Uma das definições de Currículo consideradas pertinentes para compreender o que nos propomos a discutir afirma que ele pode configurar-se como um campo de disputas de significação da pessoa e da sociedade. Ele é fértil na construção de identidades e determinante no cultivo das relações de poder estabelecidas, mas, simultaneamente, tem a capacidade de se reconfigurar e organizar em torno de uma dinâmica de questionamento, de contestação e mesmo de transgressão. Podemos então, entender o Currículo como um processo social, político e relacional; como algo socialmente construído e em permanente processo de *des*- e *re*-construção (SILVA; SAAVEDRA, 2009).

Importante nos atentarmos primeiro, ao fato de o Currículo, para as autoras, tratar-se de “um espaço de disputas de significação da pessoa e da sociedade”. Aqui, parte-se da ideia de que o Currículo é uma *arena*, que faz jus ao substantivo, pois tem sido nela que embates para a fixação de significados vêm sendo travados ao longo do tempo, conforme citado também por Moreira e Candau (2007) que garantem que o currículo é um *território* onde se travam ferozes competições em torno dos significados, em vista disso, não se trata de um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um *lugar* em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura.

Entendê-lo também como “um processo social, político e relacional; [...] construído e em permanente processo de *des*- e *re*- construção”, igualmente nos possibilita compreender sua não neutralidade, já que, definido como um processo social, político e relacional, e a própria ideia de construção, já indicam a estruturação de uma relação de poder que não surge por geração espontânea, pelo contrário, é fabricada.

Quando utilizamos a palavra polos para fazer referência ao Currículo e ao gênero, a intenção foi exatamente a de polarizá-los, no sentido de situá-los em em lugares antagônicos, já que é assim que eles vêm se apresentando atualmente, sendo justamente por este motivo que declaramos este relacionamento como *pseudo*, mesmo depois de as teorias críticas e pós-críticas

defenderem a inclusão e o trato do gênero nos estudos e reflexões curriculares. Inicialmente, a teorização crítica sobre a educação e o Currículo concentrou-se na análise da dinâmica de classe no processo de reprodução cultural da desigualdade e das relações hierárquicas na sociedade capitalista, todavia, a crescente visibilidade do movimento e da teorização feminista revelou a urgência em se considerar o papel do gênero, e aqui acrescentamos, ainda, o da raça e da classe, na produção da desigualdade (SILVA, 2010).

Para compreender os motivos pelos quais assumimos que há um distanciamento, para não dizer afastamento intencional, entre gênero e Currículo, assumimos uma citação de Cunha (2010-2011, p. 579), que apresenta uma assertiva basilar para assimilar o raciocínio:

> Discutir currículo significa discutir a própria educação formal, pois diante de qualquer aspecto que se queira abordar na área, seja a política curricular, a prática pedagógica, as representações sobre diversos elementos, as questões das diversidades, a organização escolar, dentre outros, não há como negar a eminência de um campo de estudos que se dedica a compreender os movimentos de construção da escolarização e seus significados.

A principal ideia da qual comungamos na exposição ora empreendida, refere-se à impossibilidade de tratar sobre o Currículo sem questionar as bases da educação formal. Ele vem sendo pautado em conservadorismos culturais, que vestem a máscara do tradicionalismo para perpetuar dominações que só agregam benefícios aos que permanecem como dominantes, já que o Currículo incumbe-se do ato de decidir; dessa maneira, aqueles/as que estão do lado decisório do processo localizam-se em um papel de dominação que, por consequência, cria a relação dominador/dominado.

Discutir Currículo, portanto, é abordar determinados assuntos que, simbolicamente ou não, estão introjectados, muitas vezes, como sagrados na sociedade. Eis aí o primeiro indício da existência de tensões entre gênero e Currículo. Em um polo, encontra-se um conceito instituído da tentativa de descontruir imposições sociais sobre os sexos (gênero) e, de outro, um campo aparentemente bem estabelecido, mas que busca segurança depois e em meio às muitas transformações que lhe foram, e têm sido, exigidas (Currículo).

Silva (2010) sustenta que a definição de Currículo varia a depender da teoria pela qual ele está sendo analisado, todavia, algo que é habitual em quase todas as teorizações curriculares é que ele deve buscar aquilo que é melhor para o comum, para aquilo que é nosso e não somente meu ou deles/as. A partir desse entendimento é que o principal conflito dessa relação se revela, pois são nítidas as intenções, mas não têm sido visíveis os resultados esperados. Sem perder essa ideia de vista, é válido evocar um pensamento de McLaren (1977, p. 216), que garante que

o Currículo se apresenta como uma “introdução a uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente”.

Se, na visão de McLaren (1977) o Currículo projeta e treina o/a indivíduo/a para alçar-se a possíveis posições futuras, e se analisarmos a situação da abordagem feita com a temática de gênero, podemos facilmente inferir que o Currículo, em vez de cumprir com uma de suas funções, que é a de acabar com as segregações, tem atuado diretamente no fortalecimento delas.

Até aqui, tratamos de expor os motivos pelos quais afirmamos existir tensões dentro do campo curricular quando este é obrigado a relacionar-se com o gênero. Nesse percurso, propomos uma reflexão acerca da palavra contenção, já que ela é o próximo ponto a ser abordado e que também será usada em seu sentido literal. Ela abarca aquilo que está preso, contido, algo que se encontra sob controle, logo, se está sendo controlado, resulta invariavelmente em uma relação de dominação, que ludicamente está representada aqui na tríade: *quem determina o Currículo-Currículo-gênero*, um atuando sobre o próximo, em uma relação de dominação.

Tratar sobre gênero atualmente requer, preliminarmente, a abstenção dos absolutismos naquilo que se refere ao modo como vivemos e nos organizamos socialmente. Isso porque foi justamente devido a esses pensamentos enrijecidos, dentre outros fatores, que nossa sociedade calcou-se da maneira como está, fundamentada em princípios que não suprem mais as necessidades da maioria de sua população, pelo contrário, a marginaliza e muitas vezes criminaliza, em razão de suas singularidades.

Nesse entendimento, retomamos ao postulado de que nossa organização social ainda tenta se valer dos tradicionalismos para velar seus preconceitos e permanecer fincada no que é confortável apenas para pequenas parcelas de seu povo. Sem nos desvencilhar dessa reflexão é que compreenderemos, então, as motivações que conduzem às contenções. De um lado, temos grupos que foram, e têm sido, oprimidos durante séculos, e de outro encontramos classes que reconhecem os inegáveis avanços dos/as outrora explorados/as, mas que não estão dispostas a sair da situação de detentora do poder. Para aparentar mudanças, mas sem perder os privilégios, ou seja, as bases de sua dominação se valem de diversas máscaras.

Ribeiro (2017) tece uma análise sobre essas formas veladas de subjugação que o Currículo faz uso. O autor sustenta que os/as dominadores/as tentam inculcar nos/as dominados/as a cultura que eles/as julgam como adequada, e que acaba por tornar-se

hegemônica. Com o tempo, perde-se a ideia de *culturas* e aceita-se, pela reprodução, a noção de *cultura*, única, inquestionável, imutável, correta. Ele complementa que:

> "[...] dessa maneira, não se ignoram as estratégias de fixação de sentidos e as estratégias de dominação. Porém, elas são entendidas como efeitos móveis de uma operação de poder e não o resultado de uma ação dada que teria um sujeito prévio que estaria por trás manipulando a realidade". (RIBEIRO, 2017, p. 586).

O estudioso assegura, ainda, que há uma construção anterior a nós, que ergueu e solidificou distanciamentos e verdades que, por sua vez, estruturaram as relações de poder que perduram até hoje. Um exemplo bastante visível é referente à abordagem com as questões indígenas nas escolas e que teve seus primeiros delineamentos feitos em 1996, mas que ainda hoje vem sendo tratada sob o prisma folclórico, colocando os indígenas do lado abissal[21] dos estudos e percepções. Essa abissalidade também constitui-se como uma tentativa de conter os avanços dos grupos oprimidos, que só depois de um longo caminho de embates e resistências, começam a ter seus direitos garantidos pela lei.

Em suma, a contenção aqui é concebida como a forma pela qual os/as dominadores/as cerceiam o Currículo, de modo a fazê-lo aparentar transformações relevantes, quando na verdade o que se tem feito é vesti-lo de palavras e ações que não têm impacto significativo, mas que denotam um tom de superação das hegemonias, enquanto estas permanecem *no* e *com* o poder. A partir desse entendimento, torna-se mais fácil enxergar as contenções, mas principalmente as intenções no uso delas, presentes nessa relação conflituosa.

A fim de elucidar a reflexão, trazemos, à baila, a definição da palavra *pseudo*, que significa basicamente aquilo que é falso. Um/a escritor/a que usa um pseudônimo esconde sua verdadeira alcunha, e vale-se de uma designação ilegítima para se identificar, enquanto seu nome verídico permanece oculto. Partindo dessa breve contextualização, reiteramos o porquê de considerarmos a relação entre gênero e Currículo como falsa e repleta de lacunas intencionalmente construídas e mantidas. Para que alguma coisa seja determinada como legítima é necessário que haja uma troca recíproca, e a mutualidade não pode, em hipótese alguma, esvair-se caso a intenção seja conceituar algo como genuíno, e por isso, não conseguimos identificar o que há de verdadeiro no relacionamento posto sob análise.

Em um lado, temos o trato com as questões de gênero, que vem tentando incluir-se para expor suas ideias. Mostrar ao máximo de pessoas possíveis que não se remete a uma ideologia

[21] Termo tomado de empréstimo de Santos (2010).

destruidora de “famílias e bons costumes”. E, de outro, temos o Currículo, que dissemina, ainda que de forma disfarçada, que o gênero é tudo aquilo que ele afirma não ser, e, como se isso não bastasse, ainda dissimula uma pretensa correlação no intuito de não gerar alarde sobre sua resistência em incorporar as discussões sobre esse tema em seu meio. Para isso, recorre a um artifício que evidenciaremos utilizando as palavras de Macedo (2009, p. 96):

> Para manter sua hegemonia nessa conjuntura, as cadeias universalistas têm lançado mão de uma série de estratégias para se apresentar como solução para a atual (e de sempre) crise do sistema educacional. Dentre essas estratégias, destacarei, [...] duas que me parecem muito fortes. A primeira é a divisão do currículo em dois componentes, as disciplinas escolares e os Temas Transversais, com a migração das demandas da diferença para o menos institucionalizado dos componentes. A segunda é constituída por um movimento para controlar o espaço marginal dos Temas Transversais, um território disputado por vários discursos pedagógicos.

Lançando o Currículo e demais assuntos sobre diversidade, que fogem ao chamado conhecimento universal, sempre mais valorizado, para o lado menos rígido do ensino, se enfraquece a obrigatoriedade em relação à abordagem com essas questões, já que as cobranças se tornam praticamente inexistentes, pois até mesmo os/as profissionais designados à docência desses temas muitas vezes nem possuem formação na área e isso debilita ainda mais o trabalho com tais questões. Nesse cenário, não é de se espantar que ainda vigore um Currículo que permite que seus livros, ditos didáticos, tragam inúmeros estereótipos, a exemplo de ilustrações que apresentam somente famílias constituídas por pai, mãe e filhos/as, quando é indiscutivelmente perceptível a mudança na organização familiar contemporânea.

Com as novas concepções de Currículo proporcionadas, primeiramente, pelas teorias críticas e, depois, pelas pós-críticas, esse campo passou a demandar maior atenção, já que foi despido de sua antiga roupagem, aquela que pressupunha neutralidade, e assumiu seu lugar nas esferas política e social. Essa transformação de percepções gerou a necessidade de reconfigurar o relacionamento entre Currículo, escola e sociedade, já que se percebeu que a relação dos dois primeiros impactava, de forma direta, e muitas vezes desastrosa, no último componente do trio, que, por sua vez, a curto ou longo prazo, também afetava sobre os demais.

No intuito de embasar as próximas ponderações, propomos a exposição de alguns dados atuais sobre a violência contra a mulher, mapeados em todo o território nacional pelo Panorama da Violência Contra as Mulheres no Brasil (PVCMB, 2018, p. 08-09):

> No que diz respeito à violência letal contra as mulheres, [...] verificou-se que, no Brasil, houve redução das taxas de homicídios de mulheres registradas no Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde (MS) no ano de 2015, frente ao registrado no ano anterior: enquanto em 2014 foram registrados 4,6 homicídios por grupo de 100 mil mulheres, em 2015 tal índice foi reduzido a 4,4. Essa queda, inclusive, foi observada tanto para mulheres brancas, quanto para mulheres pretas e pardas. Contudo, é importante destacar que, embora tenha sido verificada uma redução da taxa de homicídios de mulheres no último ano, tal taxa (4,4) ainda se apresenta em um nível mais elevado do que o verificado em 2006 (4,2), ano de início da vigência da Lei Maria da Penha.

Essa estatística foi apresentada porque pretendemos direcionar as lentes da nossa reflexão para a situação de centenas de mulheres em nosso país e também no mundo. Mesmo afirmando que antigas práticas de subordinação feminina já foram abandonadas, basta analisar os números mais atuais para facilmente chegarmos à conclusão de que isso não é um fato. Altos índices de violência doméstica, de feminicídio, de estupros e outros tipos de violência nos expõem que a subjugação de mulheres ainda é uma prática constante, cotidiana.

Dessa maneira, a inquietude que permeia nossos pensamentos é referente ao modo velado como tratamos estes assuntos. Muitas vezes são ignorados, o que faz com que não sejam denunciados e, assim, fiquem impunes, perpetuando mais e mais essas práticas. O ponto que queremos destacar é justamente este. Porque tratamos de forma tão banal e naturalizada crimes dessa tipagem, já que eles só se diferem dos demais devido à sua motivação, que nesses casos estão relacionados aos conflitos de gênero?

Uma possível explicação está vinculada ao modo como as mulheres têm sido tratadas ao longo da História. Propriedade, subalterna, assexuada, são apenas alguns dos vários adjetivos que podemos mencionar para mostrar o que foi o passado e ainda é o presente de grande parte das mulheres. Elas, ao lado dos negros e homossexuais, têm sido a classe mais prejudicada, subjugada e maltratada nos últimos tempos. Necessário se faz expor que questões de gênero não constituem sinônimo de questões das mulheres, no entanto, como elas têm sido o coletivo que mais se apropriou dessa ideia para subverter às regras de domínio, sobretudo o masculino, não há como falar do tema sem fazer uma relação com o público feminino.

Apple (1989) diz que as escolas são agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz, já que ensinam normas, valores, disposições e uma cultura que contribuem para a hegemonia ideológica de grupos dominantes, com a intenção de mantê-los como tal, assim, com o Currículo atuando como o reflexo da sociedade em que está incluso, a pergunta adequada a se fazer é: porque nossa sociedade (ocidental, brasileira) ainda concebe as mulheres de maneira tão inferior? Asseguramos que apenas com o entendimento dessa macro

esfera é que poderemos forjar, na micro esfera, transformações pertinentes, que agregarão mudanças reais para os/as que necessitam delas, até mesmo para sobreviver.

Para elucidar as possíveis formas de aproximar gênero e Currículo, estabeleceremos aqui uma relação com a temática étnico-racial, que, assim como o gênero, esteve negligenciada, durante muito tempo, em alguns pontos pelas mesmas razões.

Ao analisar acerca dos impactos que as novas leis que inseriram a obrigatoriedade de tratar sobre as relações étnico-raciais na escola, Gomes (2012, p. 99) conclui que:

> Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao Ensino Superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias.

O acesso de grupos minoritários e historicamente oprimidos à educação provocou nela mudanças estruturais. Com o ingresso dessas pessoas na escola, o ensino teve de reconfigurar-se para atender às novas demandas que começavam a surgir e que divergiam das antigas. As necessidades transformaram-se, e durante muito tempo, a escola fechou os olhos para isso, negligenciando e marginalizando continuamente essas novas carências.

Ainda nessa perspectiva, Gomes (2012) também defende que é este um campo fecundo para a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica, pois ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior [...]. Mudanças de representação e de práticas que exigem o questionamento dos lugares de poder, indagam a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional.

A expressão provocadora de profundas reflexões na referida citação é “introdução obrigatória”, que nos faz concluir que a inserção de novos assuntos que vão além do tradicionalismo curricular não se dá de modo pacífico. A História é o maior exemplo de que as possibilidades de diálogo são mínimas. Todos os avanços alcançados até hoje foram fruto de embates e, diante dessa percepção, pode-se afirmar que a palavra daqueles/as que almejam por mudanças é luta.

Sobre isso, Lopes (2013, p. 08) pontua que:

> É no processo político que inventamos o que são justiça, democracia, liberdade. [...]. A transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos. Uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança. A esperança de um mundo melhor incorporada ao entendimento de que, se é completamente impossível significarmos esse mundo de uma vez por todas, ainda assim é necessário investirmos nessa significação. A ela podemos dedicar-nos, sem perdermos de vista o quanto é instável, provisória e precária e por isso mesmo potente: está aberta a ser constantemente refeita de forma imprevisível.

Segundo a autora, não há uma receita previamente concebida que nos ensine como inserir e trabalhar determinados assuntos na escola, no Currículo e na sociedade. É quando as necessidades surgem que lidamos com ela, sempre tendo em mente a necessidade de tais discussões, pois elas podem desencadear uma maior compreensão dos processos pelos quais alguns/mas sujeitos/as e grupos são mais valorizados/as que outros/as, possibilitando, assim, a desconstrução das subalternidades existentes nos diversos segmentos sociais (FELIPE, 2007).

Nessa perspectiva, Streck (2012) assegura que, ao trazer à consciência que as teorias são construções produzidas por discursos, práticas e instituições específicas, abre-se também a possibilidade de elaboração de novas teorias que atendam às novas necessidades dos diversos grupos sociais. Teorizações como o feminismo, os estudos étnico-raciais, sobre juventude e infância, sobre indígenas, entre muitos outros, são contingentes que não podem mais ser ignorados, dadas as suas diretas influências em nossa organização social. Desse modo, ampliando as possiblidades de atuação do Currículo, poderemos, enfim, redefinir o *status* de relacionamento entre este e o gênero.

Iniciamos esta subseção, já no título, afirmando haver certas questões, muitas vezes ocultas, que permeiam a junção entre gênero e Currículo. As denominamos de tensões e contenções e, assim, assumimos o termo "*pseudo* relacionamento" para definir essa relação, pois percebemos que esse trato não tem acontecido da maneira como deveria, pelo contrário, sucede-se de forma meramente superficial, fato que tem gerado consequências para ambos. O Currículo fica limitado quanto à compreender as implicações das relações de gênero na sociedade e nos/as indivíduos/as, e a conceituação de gênero não alcança importantes locais de propagação de suas ideias, como a escola e outros espaços de formação.

Durante todas as leituras realizadas para a construção deste trabalho, a exemplo dos estudos de Streck (2012), Silva (2010), Gomes (2012) e Lopes (2013), fomos percebendo o modo como o gênero era tratado quando o Currículo estava na mesma cena que ele, sempre

com um ar de informalidade e mesmo de negligenciamento. Nas entrelinhas, o trabalho com o gênero se igualava àquele realizado em Artes ou Educação Física, que são de extrema importância, mas que, devido a estratégia de oferecer pouca institucionalização para essas disciplinas, são ensinadas, muitas vezes, por profissionais sem capacitação na área, que não possuem os conhecimentos, habilidades e também aproximação necessárias para lecionar essas questões de um modo satisfatório, entendendo como satisfatório um ensino que gere mudanças para o bem comum.

O que fica subentendido é que esses saberes não são tão importantes quanto a Matemática ou o Português, por exemplo. Todavia, em termos do conhecimento, importa dar visibilidade àqueles encobertos pelos currículos oficiais e hegemônicos e dar ouvidos às vozes silenciadas, que constroem seus conhecimentos à margem em movimentos de sobrevivência ou resistência (STRECK, 2012).

Isto posto, quando compreendemos que determinados pensamentos, posturas e reações são oriundas de preconceitos acerca do lugar do homem e da mulher na sociedade entendemos que nada é imutável e que locais e funções que julgávamos não pertencer àquele ou àquela pessoa podem sim ser alcançados, “seria, portanto, produtivo pensar no exame das práticas sociais e culturais que, através de seus diferentes discursos – religioso, jurídico, médico, psicológico, pedagógico – constituem homens e mulheres, meninos e meninas, limitando-os, muitas vezes, em suas experiências” (FELIPE, 2007, p. 79). Destarte, incluindo de modo genuíno a abordagem sobre gênero no Currículo, começaremos a forjar as mudanças que ansiamos tanto, ajudando na construção de cidadãos e cidadãs conscientes de seus deveres com o/a próximo/a e com a sociedade, e de seus direitos sociais.

3.3.1 A relação do PPGELS com o Currículo

O Currículo, mesmo permeando toda a proposta do Programa, não recebe um destaque diferenciado nela, ainda assim, não é apresentado vestido de neutralidade, mas despido dela, um aspecto importante de ser mencionado, pois nos conduz ao entendimento de que, mesmo não sendo o cerne das discussões que o PPGELS propõe, ele entende o Currículo como o espaço-tempo de produção de significados que ele é, e isto demonstra que as ações do PPGELS assentam-se em uma compreensão curricular que foge à ideia de imparcialidade.

À vista disso, nenhuma perspectiva que se pretenda "crítica" ou pós-crítica pode ignorar as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de gênero e poder. O Currículo é, entre

outras coisas, um artefato de gênero: um item que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma visão crítica de Currículo que deixasse de examinar essa dimensão curricular constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato (SILVA, 2010).

Essa noção de artefato evidencia a ideia de algo que fora construído com um fim determinado, frente à isso, fechar os olhos para uma parte dos aspectos do Currículo significa ignorar outros aspectos que podem ser importantes; significa reduzir o conceito de Currículo a dois fatores: teoria e prática; no entanto ele não é constituído apenas por aquilo que está "no papel", nem por somente aquilo que se (re) produz no seu movimento – "na prática", mas por tudo o que acontece, ou seja: nas relações de poder que atravessam esse Currículo e que, por tais atravessamentos, produzem efeitos. Em outras palavras, entende-se que um Currículo compreende tudo o que envolve um determinado processo de formação, uma vez que todos esses "braços" que o compõem podem ser compreendidos como práticas atravessadas e dimensionadas por elementos organizadores, dentre eles, o gênero (CRUZ, 2015).

Nessa mesma perspectiva Gesser e Ranghetti (2011, p. 04) asseguram que:

> A literatura e alguns pesquisadores, voltados aos estudos de currículo no ensino superior, sinalizam que os componentes curriculares dessa modalidade de ensino produziriam maior sentido à formação se estabelecessem vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão. Por isso, é salutar que a proposta de currículo para a contemporaneidade cultive, em sua estética, elementos que auxiliem o ser humano a ser mais, a transcender seus limites e a trabalhar sobre suas possibilidades para (re) criar o próprio modo de fazer e pensar cada profissão.

Essa assertiva é basilar para compreender o contexto do Mestrado em questão, pois sendo um Mestrado Profissional, concentrado no aperfeiçoamento da prática profissional, seu Currículo precisa ser orientado no intuito de atingir tal finalidade, sempre lembrando que “a organização curricular não se faz necessariamente por disciplinas. A composição de um currículo pode se originar de problemas, conceitos, temas, áreas e ou atividades” (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 10), sendo justamente a forma como o PPGELS lida com as questões de gênero e com o Currículo, pois, mesmo tendo uma disciplina para cada tema, que trata especificamente sobre elas, ainda aparecem de forma transversal em outras matérias e discussões, não se restringem somente às disciplinas, mas estão intrínsecas ao Currículo, permeando todo ele.

A disciplina que trata sobre as questões do Currículo é intitulada Currículo e Disciplinas Escolares. Possui o peso de 4 créditos, e sua carga horária é de 60 horas. Sua ementa propõe

que ela irá estudar os fundamentos da Teoria do Currículo, apresentar uma reflexão sobre o Currículo e a prática docente, abordar questões interdisciplinares e de poder na cultura escolar, trabalhar sobre o Currículo e cultura escolar; Escola, ensino e poder e Disciplina escolar naquilo que se refere à sua história e às práticas pedagógicas.

Seus objetivos estão divididos em duas partes. A primeira pretende conhecer as Teorias do Currículo relacionadas à cultura escolar, para isso, dispõe-se a trabalhar acerca do Currículo e da prática docente e do Currículo e da cultura escolar. Objetiva, ainda, estudar as implicações entre Currículo e poder, nesse sentido, visa estudar sobre Currículo oculto, interdisciplinaridade e Currículo escolar.

Já a segunda parte propõe discutir a pesquisa na disciplina escolar, como as questões instrumentais e técnicas de pesquisa, e ainda, sobre método e metodologia. Além disso, propõe-se a discutir questões metodológicas e escolares e suas aplicações à cultura escolar, analisando a pesquisa e as práticas pedagógicas.É possível perceber que a bibliografia selecionada para atingir os objetivos propostos caminham em coerência com os intentos do Programa, já que sendo ele um MP, e intencionando desse modo, formar profissionais que reflitam constantemente sobre sua prática profissional, bem como sobre seu contexto e entorno; o referencial teórico guia atende às suas demandas essenciais. Isso é perceptível na fala de Marion Gomes (05/10/2020) que garante que *a teoria veio complementar e aprimorar o que a gente já via na prática.*

Uma das obras selecionadas para estudo é *Currículo, território em disputa*, de Arroyo (2011), que, em seus estudos, faz uma alusão justamente à essa necessidade de instrumentalizar teoricamente os/as profissionais para refletir sobre os desafios a que muitas vezes veem-se diante. Assim, sustenta que é um compromisso ético que profissionais e estudantes lutem para devolver-lhes o que vem sendo subtraído, como o direito a pensar, a criar, a escolher o que ensinar e a forma de fazer isso. Devem buscar, ainda, quais conhecimentos garantem a eles a possibilidade de entender suas vivências. Nessa luta ética pela liberdade e pelo direito a um conhecimento que liberte, o Currículo aparece como o território de disputa, assim, é ético lutar para garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real (ARROYO, 2011).

Pode-se observar, portanto, que o anseio de existir do PPGELS não está vinculado somente às questões regionais, mas a várias outras demandas que emergem como inquietações associadas aos mais vários âmbitos e não somente a territorialidade. É importante ressaltar também que, mesmo a intenção do Programa não sendo a de reduzir a região onde se encontra

a uma essência, o PPGLES não nega a existência de singularidades que a tornam diferente das demais, pois essas particularidades incidem nos modos de ensinar e aprender e, por consequência, de se relacionar.

4 PAPÉIS HISTÓRICO E SOCIALMENTE ATRELADOS À MULHER

> *Ela queria ser uma lâmina de grama entre os campos, mas ele não concordaria em ser um dente-de-leão. Ela queria ser uma ave cantante no meio das folhas, mas ele se recusou a ser sua árvore. Ela se lançou numa teia e procurando por um lugar pra repousar foi até ele, mas ele permaneceu duro, recusou ser seu canto.*
> *Ela tentou ser um livro, mas ele nunca a leria. Ela se transformou num bulbo mas ele não a deixaria crescer. Ela decidiu se tornar uma mulher e embora ele ainda se recusasse a ser um homem ela decidiu que estava tudo certo.*
>
> (Nikki Giovanni)

A escolha de cada palavra para construir o título deste capítulo foi pensada de modo intencional e que conduzisse o pensamento para a compreensão geral do que ele irá expor. Quando citamos papéis socialmente atrelados à mulher, o intuito primordial foi de refletir acerca da ideia de fluidez que a palavra *papéis* conota, e, posteriormente, sobre como o *social* é fator determinante para essa atribuição de funções e, por último, o peso que o verbo *atrelado* carrega.

A conceituação de gênero parte exatamente da concepção de que o ser mulher, no sentido do desempenho de funções, das proibições e do modo como se relaciona com o mundo, são construções do gênero humano, delimitações de obrigações predeterminadas para cada sexo biológico que, com o passar do tempo, foram internalizadas como verdades absolutas e impassíveis de questionamento. Assim, a palavra papéis é empregada devido à compreensão de que tudo aquilo que foi delimitado socialmente, de cima para baixo, não é sólido, não tem fundamentos que o façam firmes ou que lhe atribuam consistência. Por mais que o repetir social lhe tenha imputado veracidade, as novas maneiras de analisar e viver o mundo e suas relações já propiciam a transposição dessas ideias.

O verbo atrelar, segundo o Dicionário Houaiss, significa: 1. *Prender* com trela; 2. Ligar, engatar, *prender*; 3. *Tornar dependente*, *submeter*, vincular (HOUAISS, 2004). Assim como as palavras utilizadas no título que foram citadas anteriormente, o termo atrelar também teve sua intencionalidade de uso. Como podemos observar, basicamente é um verbo que faz referência àquilo que foi preso a algo ou alguém. Ela, explicitamente, representa um panorama de dominação, visto que expressões como prender, submeter e tornar dependente lhe conferem esta característica.

Optamos por usá-la porqe sempre que líamos algo sobre os papéis vinculados às mulheres, o verbo que precedia o substantivo estava sempre relacionado a opção, como, *assumidos*, *aceitos* e até mesmo *acolhidos*. Todos demonstram passividade frente a uma situação de opressão, no entanto, era perceptível uma incoerência no discurso, pois grande parte das mulheres pesquisadas reconhecia e reclamava sobre as inúmeras obrigações a que eram condicionadas a desempenhar. Frente a isso, surgiu a inquietação e a busca por um termo que expressasse a real condição delas: a atribuição socialmente forçada de obrigações, papéis e condições. Assim, é justamente sobre esses principais papéis que este capítulo discorrerá.

Aqui, será possível encontrar uma revisão de literatura que intencionou mapear os trabalhos mais relevantes que tratassem sobre as condições nas quais as mulheres com o perfil delimitado por este estudo estão inseridas. A fonte para a obtenção do material teórico aqui exposto foi encontrada em artigos e livros que versavam sobre cada uma das condições estabelecidas para análise (mulher, esposa, dona de casa, mãe e trabalhadora). Ao fim, foi feita uma relação dessas condições e de como foi o processo de saída da mulher da reclusão doméstica para a esfera social.

4.1 Primeiro mulher

Ocasionalmente, quando aceitamos o desafio de falar sobre mulheres, independente do contexto no qual estejam inseridas, ou a questão central que guie o estudo, por vezes nos vemos diante do questionamento: mas o que é ser uma mulher? Essa pergunta, tanto quanto sua resposta, é tão vazia quanto transbordante. É vazia porque não existe uma essência feminina, e transbordante porque quando tentamos definir o que é ser uma mulher, partimos sempre de nossas perspectivas, vivências, conquistas, liberdades e afins, todas parciais e limitadas. Até as últimas palavras lidas são fruto de um lugar de existência. Por isso, durante muito tempo mulheres negras foram invisibilizadas, eram enxergadas somente como produtos, objetos, mercadorias, qualquer definição que fosse possível lhes roubar a humanidade.

Sojouner Truth, uma mulher, negra, abolicionista, afro-americana e ativista dos direitos da mulher, em um de seus mais conhecidos discursos[22], pronunciado no ano de 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher na cidade de Akron, em Ohio, denunciara essa discrepância, dizendo:

---

[22] Disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/?gclid=CjwKCAjwtdbLBRALEiwAm8pA5Srk8LKZ_3t5Fj1mJeU_esdZlSknJcUb7nuilVp1FRHFAIzo3ORqcRoCKC4QAvD_BwE.

> *Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?*

Vemos que o discurso dela é mais uma denúncia. Naquele momento, tornava-se incoerente falar sobre insatisfações femininas, pois ao manifestar esses desagrados, somente uma parcela das mulheres estava sendo ouvida: as brancas, de classe média e heterossexuais.

Muito se fala sobre as opressões às quais as mulheres foram submetidas ao longo dos séculos. Muito se fala também acerca da forma como resistiram a essas violências. No entanto, não seria eu uma mulher se afirmasse que nunca me vi oprimida e, portanto, nunca senti necessidade de resistir a qualquer tipo de dominação? Eu posso ser uma mulher se me desviar do que as sábias mentes pensantes dizem que é ser mulher? É preciso rememorar que em um determinado momento os conceitos foram úteis para estabelecer uma coletividade e seus respectivos interesses em comum. Por outro lado, mostraram-se inconsistentes quando usados para definir o que nos une a **todas** enquanto mulheres (BAIRROS, 1995, grifo da autora). Essencializar mulheres equivale a reduzi-las; por isso, neste estudo, partimos da ideia de que "o uso do conceito **mulher** traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social de gênero" (BAIRROS, 1995, p. 459, grifo da autora).

Aqui, partimos do entendimento de que não existe uma natureza feminina, e sim particularidades que as aproximam e distanciam em diversos aspectos. Um exemplo são as condições estabelecidas, nas quais as mulheres precisam estar inclusas para serem alvo deste estudo: elas têm que ser esposas, trabalhadoras, mães, donas de casa e estudantes, todas essas condições são compartilhadas pelas alunas, porém, cada mulher, única em suas vivências, experimenta a sobreposição desses papéis de uma determinada maneira, e é justamente sobre isso que nos interessa discorrer.

Percebemos, na fala de Danúsia Neves (06/10/2020) uma reiteração da afirmativa:

> [...] *eu quero deixar bem claro que a minha condição, assim como a condição singular de outras pessoas vão me trazer elementos que pessoas que não são casadas e que não têm filhos nunca vão experimentar se não estiverem na*

> *mesma condição que eu e que se até estiverem na mesma condição a depender da forma como essa condição é, da forma como essa condição foi estruturada, não vai ser igual, então as experiências elas não são iguais, mesmo que você esteja nas mesmas condições da pessoa. A vida é muito subjetiva.*

Só individualmente podemos dizer o que é ser mulher, porém, só coletivamente podemos encontrar similitudes que nos unam na constante luta em prol das pautas que vão se definindo, de acordo com as necessidades pulsantes e contra as opressões que nos sobrepõem. Muitas coisas nos unem, mas a diferença é a maior e mais potente delas.

4.2 A esposa como metáfora da escrava

Discorrer sobre o ser esposa, dentro dos aspectos ditos legais, envolve inseparavelmente falar sobre o matrimônio. Aqui, o casamento, bem como seus componentes (esposa e esposo), serão discutidos a fim de esmiuçar a construção das relações de poder que permeiam este liame, realizando um breve retorno na História mundial e brasileira, intencionando informar o/a leitor/a acerca da evolução, ou não, desta prática, pois ela tem implicação direta na vida das mulheres.

Ao assumir que o casamento legitima relações de poder, o consideramos como uma estrutura, já que ele pode não só organizar como sustentar formas opressoras de se relacionar. Partindo desse entendimento, e em concordância com Akotirene (2019), que compreende a interseccionalidade como um "sistema de opressão interligado" optamos por discorrer sobre o matrimônio porque, durante anos, ele significou (e ainda significa) uma das formas (e ousamos dizer, a principal delas) pelas quais as mulheres experimentam a subalternidade.

A inquietude que motivou a escrita desta subseção remete-se a algo observado durante vários enlaces matrimoniais, o fato de a figura religiosa que conduz a celebração em quase todas as vezes proferir para consumar a cerimônia a seguinte frase: "agora eu vos declaro *marido* e *mulher*". Esta é uma afirmação que carrega muito do que foi e ainda é o casamento, no qual o homem sempre existiu na condição de marido/esposo, conjuntura que pode ser dissociada dele em qualquer momento desejoso, já a mulher não possui estado, ela é posse enquanto ser, na qualidade de pessoa, não enquanto condição passível de mudança. Intencional ou não, este *modus operandi* de celebrar o festejo atravessou séculos e sobrevive ainda hoje, dando sutis pistas sobre qual tem sido a essência do casamento ao longo dos anos.

Costa (2007, p. 21) define o matrimônio como:

> [...] um acordo formal entre o noivo e o pai da noiva, que incluía o pagamento de um dote por parte do pai. Esta forma de união conjugal não levava em consideração a vontade da noiva nem dependia do seu consentimento para ser celebrada. Em outras palavras, a mulher era dada pelo pai para o marido, representando, consequentemente, uma simples transferência de casa e, sem dúvida, de senhor.

A análise ora empreendida é relativa à Idade Antiga que, conforme a divisão histórica, vai dos tempos mais remotos até a destruição do Império Romano do Ocidente, em 476 a.C., porém, em alguns lugares do mundo, ainda hoje essa citação é aplicável sem ser necessário retirar ou acrescentar uma só palavra. Esse modelo de casamento prevaleceu durante longos anos, sendo somente no século XVIII que os primeiros indícios de um enlace matrimonial baseado no afeto mútuo começaram a ser esboçados.

A Revolução Industrial e a ascensão do capitalismo que inserem as mulheres no mercado de trabalho cooperam para sua desvinculação da propriedade privada familiar, fazendo com que assumam uma nova posição, deixando de ser apenas reprodutoras e atuando também como produtoras, devido ao uso de sua força de trabalho na contribuição da mão-de-obra trabalhadora, colaborando, assim, para o início de seu conturbado processo de emancipação, financeira, matrimonial, civil, entre outras, pois, no caso delas, desprender-se do lar não culminou necessariamente em independência, já que o que aconteceu foi a ampliação sem equilíbrio de seu trabalho, no qual aquele que já vinha sendo feito em casa foi acrescido daquele que começou a ser realizado fora dela.

As mudanças proporcionadas pela rápida instauração e crescimento do capitalismo mudaram em diversos aspectos as sociedades, incluindo a brasileira, e criou novas e difíceis formas de conciliar o que seria a recém conquistada autonomia feminina, com os antigos aspectos da vida que tinham antes.

Tais transformações não permitiram que a esfera privada ficasse aquém delas, já que toda alteração externa implicou em uma interna, e, partindo dessa premissa, o casamento, que muitas vezes se apresentou como sinônimo de família, também foi inserido. Sobre isso, Fachin (1999, p. 327) diz que "[...] a família, como realidade sociológica, apresenta, na sua evolução histórica, desde a família patriarcal romana até a família nuclear contemporânea, íntima ligação com as transformações operadas nos fenômenos sociais", e o êxodo feminino do lar para as fábricas resultou na alomorfia forçada de muitos ambientes.

Em nosso país, foram vários os marcos que configuraram e reconfiguraram o casamento. Na condição de colonizados/as, herdamos diversos traços culturais dos povos que aqui invadiram, e com o matrimonio não foi diferente. A maioria das coisas que conhecemos

relacionadas a essa prática foi importada, nos sendo determinado posteriormente como o modelo a seguir.

Na contemporaneidade, o casamento é fruto de outras aspirações. Decerto que velhos conceitos ainda se fazem presentes, mas a grande maioria daqueles/as que se casam atualmente o fazem mais por questões de afeto recíproco do que por razões de contratos financeiros/sociais estabelecidos. Para as mulheres brasileiras, esse foi um direito adquirido a duras penas, precisaram esperar anos de diversas mudanças nas muitas leis que o Brasil implementou para ter realmente a garantia de poder escolher *se sim, quando* e *com quem* se casar. Canezin (2004, p. 154) reitera essa assertiva ressaltando que:

> Duas leis foram decisivas ao reconhecimento de direitos plenos à mulher na sociedade conjugal: a Lei 4.121 de 196 - Estatuto da Mulher Casada; e a Lei 6.515 de 1977 - Lei do Divórcio, que puseram termo à vigência de todas as regras que discriminavam contra a mulher. A igualdade absoluta foi consagrada pela Constituição Federal de 1988, e hoje normatizada no Novo Código Civil.

Esperar uma transformação societária, sem antes fomentar questionamentos que objetivem conduzir o pensamento coletivo para uma (auto) indagação social, é como aguardar o nascimento de uma árvore sem ter ao menos iniciado os procedimentos básicos de plantio. Todas as conquistas de grupos que foram histórica e socialmente subjugados ao longo do tempo são frutos de enfrentamentos que vitimaram a muitos/as no caminho, não só física, como também moral e existencialmente.

Pensar o casamento sob uma ótica menos romântica e mais analítica possibilita enxergar facetas da subjugação feminina que se originaram há muito tempo, mas que são mantidas muitas vezes até hoje e que, antes, passavam despercebidas, eram encobertas ou somente ignoradas simplesmente por serem normalizadas.

Em uma obra de nome especialmente sugestivo, Perrot (1993, p. 81) diz que "não é a família em si que nossos contemporâneos recusam, mas o modelo excessivamente rígido e normativo que assumiu [...]. Eles rejeitam o nó, não o ninho". O desejo do ser humano de se juntar a outro/a não é o alvo das críticas tecidas nesta subseção, nem neste trabalho, o desejo do ser humano de dominar o/a outro/a através de uma relação de poder legitimada pelo Estado, pela religião e pela sociedade, sim, circunstância essa que sempre será escopo de denúncia e crítica enquanto existir.

A força das necessidades humanas, nesse caso das femininas, arrastou e amoldou as leis obsoletas em situações que atendessem às novas demandas sociais do ser humano (CANEZIN,

2004). A mulher alcança, assim, como resultado de suas batalhas, dois direitos que julgamos mais importantes em relação ao casamento, primeiro o de falar e segundo o de negar.

4.3 Dona de uma casa que não me pertence

O termo dona de casa apresenta-se, para nós, como um paradoxo bastante concreto, mas nem sempre muito perceptível aos olhos menos atentos. As mulheres assim denominadas recebem esse *status* devido a vários fatores como dedicarem-se integralmente, e até excessivamente, ao lar, ou por não possuírem um emprego remunerado e desempenhar exclusivamente as tarefas de casa, todavia, se analisarmos de modo mais minucioso, veremos que tais mulheres não deveriam ser caracterizadas assim, já que exercer a maior parcela da administração, cuidado, organização e higienização de uma residência não te torna necessariamente dona dela.

A exclusão das mulheres de várias formas de direito vem de longa data. No Brasil, por exemplo, o Direito Civil de 1916 praticamente ignorava o direito das mulheres sobre suas posses, pois no momento do matrimônio, ainda que elas tivessem algum bem, ele passava para o nome de seu cônjuge, conferindo a ele os plenos poderes de administração e controle. A ideia existente era a de que as verdadeiras funções da mulher remetiam-se tão somente ao lar e à família, assim, tudo o que ela quisesse fazer que não tivesse relação com essas esferas era visto como desnecessário, e portanto, passível de exclusão, até mesmo punição em alguns casos. Se já possuíam um marido e filhos/as para cuidar, já tinham a vida na norma, logo, não havia mais necessidade de aspirações pessoais.

Frente às novas reivindicações sociais, não só brasileiras, mas principalmente estrangeiras, nosso governo vê-se obrigado a repensar os direitos alusivos à sociedade civil e, assim, a incorporação dos princípios gerais da equidade foi enfatizada nos tratados, convenções, declarações e planos de ação de conferências internacionais promovidas pelas Nações Unidas. A produção de um Direito Internacional dos Direitos Humanos partiu da pressão de movimentos sociais, em todo o mundo, na busca da eliminação de discriminações que recaíam, sobretudo em grupos específicos, oprimidos e marginalizados historicamente (BARSTED; GARCEZ, 1999).

Ainda em nosso contexto, a Convenção de 1979 pode ser considerada a antecessora da Constituição Federal de 1988, não só por questões cronológicas, mas porque a primeira compilou as latentes necessidades das mulheres e, assim, auxiliou na construção de novas

propostas, que foram incorporadas em sua sucessora. A Constituição de 1988 objetivou nivelar todos/as perante a lei e acabou por dar ênfase à igualdade entre os/as pares de uma relação.

Mesmo tendo sido um passo importante na busca pela equidade das relações de gênero, pelo menos naquilo que se refere à distribuição de bens materiais, ainda foi insuficiente para implementar leis que, de fato, fossem justas para as mulheres. Isso só melhora em 2002, já no século XXI, com o Código Civil do referido ano, que define de modo mais exatificado inúmeros detalhes importantes, antes suprimidos ou ignorados por suas preceptoras, como assuntos referentes à união estável, situados na Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que regulou esta relação em seu Livro IV (Do Direito de Família), Título III (Da União Estável), artigos 1.723 a 1.727 (BRASIL, 2002), ainda as possíveis formas de separação de posses após o divórcio, entre outros assuntos concernentes.

As informações mencionadas são básicas para a construção do caminho intelectivo que aqui pretendemos traçar, pois nossa maior inquietação refere-se ao fato de chamarmos algumas mulheres de donas de casa, ainda que, na maioria das vezes, e também ao longo da História, elas não foram donas de nada, nem mesmo de suas vontades. Os ditames do patriarcado as afastaram da esfera pública, tornando o ambiente privado seu único *habitat* permitido social e muitas vezes, legalmente.

Algranti (1999) menciona que a prática de enclausuramento das mulheres foi, durante muito tempo, utilizada como um dispositivo da dominação masculina sobre elas. Frente a essa negação de existência em locais que não fossem considerados apropriados para uma mulher dotada de moral, a expressão dona de casa foi alçada como a mais apropriada para mascarar um impedimento de acesso. Isso foi internalizado de tal modo que até hoje utilizamos essa expressão sem ponderar que ela denota justamente uma contradição, já que a mulher dita dona de casa é, em grande parte das vezes, escrava dela e não sua proprietária.

4.4 A sacralização da maternidade

Aos olhos contemporâneos, pode parecer absurdo, mas o que chamamos aqui de santificado amor materno é muito recente; o cerne dessa construção social nasce no século XVII, pois antes disso, na Idade Média, por exemplo, a família, bem como suas crianças, tinha funções bastante distintas das atuais, e eram vistas de uma maneira nada romantizada, diferente do que vemos hoje.

Alguns/mas autores/as ressaltam que naquele período, a família era constituída com vistas nos interesses econômicos, sem necessariamente haver qualquer tipo de relação afetiva entre os pais e os/as filhos/as. Os casamentos eram arranjados e visavam tão somente a manutenção dos bens familiares. Nesse cenário, as mulheres e as crianças eram coadjuvantes que somente se sujeitavam às vontades do marido ou pai. Nenhum valor especial era atribuído à maternidade, e tampouco aos/as bebês. A maternagem não era exercida pelas mães, que delegavam essa função às camponesas pobres. Os/as recém nascidos/as eram alimentados pelas amas-de-leite e permaneciam sob os cuidados de terceiros/as, muitas vezes estranhos/as, até atingirem cerca de oito anos, idade considerada suficiente para que já pudessem começar a colaborar como força de trabalho nas atividades, passando, assim, a serem vistos como adultos/as em miniatura, sem carecer de nenhum tratamento especial somente devido à sua pouca idade (ARIÈS, 1981, *apud*, GRADVOHL; OSIS; MAKUCH, 2014).

Como visto, diferente do imaginário social que hoje vigora, a maternidade nem sempre esteve cercada por essa aura de divindade, pelo contrário, em outras sociedades que nos precederam, o ato de dar à luz só existia, primeiro, por motivos práticos, como a falta de métodos contraceptivos eficientes, segundo, por questões de puro interesse econômico. Nas sociedades feudais, por exemplo, mais filhos/as era sinônimo de mais trabalhadores/as, enquanto que para os/as mais abastados/as, maior quantidade de crianças significava mais possibilidades de manter-se no poder, no caso dos nobres e de realizar negócios matrimoniais lucrativos, referente aos ricos.

Foi entre os séculos XVII e XIX, em decorrência da ascensão da burguesia e do desenvolvimento do capitalismo, que então se consolida a divisão entre as esferas pública e privada. Agora, cabia ao Estado administrar aquilo que era público e à família cuidar do que era privado. Assim, a criança que, até então, tinha sua criação terceirizada, passa a ser responsabilidade dos pais, com a mínima intervenção do Estado, somente em casos estritamente necessários (GRADVOHL; OSIS; MAKUCH, 2014).

Nesta nova conjuntura, na qual os papéis sociais agora eram bem definidos, à mulher[23] ficou destinado o cuidado com a casa, os/as filhos/as e o esposo, ao passo que este provia o sustento do lar. Frente a tal transformação, o juízo sobre o ser mãe mudou para uma visão sacra, e por isso discutir esta temática na contemporaneidade demanda um cuidado especial, pois essa percepção ainda prevalece, sustentada em grande parte devido a fatores religiosos cristãos, que colaboraram para a modificação dessa visão sobre a maternidade, alçando Maria, figura que

[23] Nos referimos às mulheres ocidentais, brancas, abastadas.

segundo as convicções cristãs, fora a mãe de Jesus, O Cristo, como uma santidade e estendendo essa adoração às mães no geral. Tratou-se da elevação da maternidade a níveis espirituais, retirando essa capacidade do campo biológico.

Badinter (1985, p. 21), sucessora discursiva de Beauvoir (1980) na argumentação deste assunto, mencionando a própria Beauvoir (1980) diz que:

> Há mais de trinta anos uma filósofa, Simone de Beauvoir, questionou o instinto materno. Psicólogos e sociólogos, em sua maior parte mulheres, fizeram o mesmo. Mas como essas mulheres eram feministas, fingiu-se acreditar que sua inspiração era mais militante do que científica. Em lugar de discutir seus trabalhos, foram muitos os que ironizaram a esterilidade voluntária de uma, a agressividade e a virilidade da outra.

Esta declaração é sugestiva em diversas camadas. Inicialmente, podemos perceber que, apesar de não ser tão recorrente na atualidade, essa ideia começou a germinar há muitos anos, sendo ocultada, conforme citado por Badinter (1985), pelo fato de se acreditar que a postura de negação da maternidade como algo inerente ao feminino acontecia mais por crenças pessoais do que científicas. É de fácil percepção, ainda, a imutabilidade da responsabilização de procriação tender a pesar mais para as mulheres, pois a sociedade contemporânea ainda acredita ser impossível desassociar a ação da maternagem, que, na maioria dos casos, apresenta-se como sinônima de cuidados e sentimentos ofertados à criança, da mulher. De acordo com Badinter (1985, p. 20), isso acontece porque:

> O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. [...]. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal. A procriação não teria sentido se a mãe não completasse sua obra assegurando, até o fim, a sobrevivência do feto e a transformação do embrião num indivíduo acabado. Essa convicção é corroborada pelo uso ambíguo do conceito de maternidade que remete ao mesmo tempo a um estado fisiológico momentâneo, a gravidez, e a uma ação a longo prazo: a maternagem e a educação. A função materna, levada ao seu limite extremo, só terminaria quando a mãe tivesse, finalmente, dado à luz um adulto.

Desde os primeiros anos do início deste século, muitas certezas começam a ser questionadas. A maternidade entra nessa roda de indagações necessárias, pois as mulheres, em especial aqueles vinculadas ou simpatizantes dos grupos feministas, notaram que ela foi configurada como mais um dispositivo masculino de dominação. Perceberam que não eram

poucas as mulheres que se submetiam a casamentos abusivos por causa dos/as filhos/as, várias engravidavam por pressão social, circunstância que recebeu o nome de maternidade compulsória e que Bensusan (2012, p. 322), resumindo uma obra de Thurler (2009), tece uma reflexão, mencionando que “os pais de fato podem escapar da paternidade indesejada, as mães estão condenadas a ela”, uma vez que havia, ainda, aquelas que simplesmente não desejavam ser mães e eram punidas, ainda que simbolicamente, pela sociedade, enquanto que aos homens essa repreensão não era estendida. A eles era, e ainda é dado, o direito de escolher pela não paternidade, até quando já possuem filhos/as.

Hoje, a maternidade, apesar de ainda conter traços do que foi no passado, como a imposição (simbólica, mas existente) social, já assume outras configurações, não só por motivos de mutações do pensamento geral, mas também devido a mudanças do próprio modo de viver das pessoas. Como grande parte das mulheres já possui autonomia sobre seus corpos, o ato de tornar-se mãe deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma opção, assim como o matrimônio.

Destarte, a palavra que pode definir tanto a maternidade quanto o casamento em nosso século é escolha, pois, mesmo diante de várias ressalvas, pelo menos dentro dos parâmetros legais, elas não são mais obrigadas a nenhum dos dois. Tal fato apresenta-se como uma conquista muito importante, pois, desconstruindo e ressignificando conceitos, forja-se a possibilidade de progressos outrora inimagináveis.

4.5 A mulher como soma de força da massa trabalhadora

Até aqui muito se discutiu sobre o que foi o passado das mulheres, analisando-o sob as perspectivas da subjugação e da busca por independência. Esta subseção trata de expor o presente do público feminino, sem, com isso, deixar de revisitar novamente todos os fatos que o precederam, objetivando melhor compreendê-lo.

Existem múltiplos fatores que podem servir de motivação para analisar a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Dentre tantos, destacamos, aqui, dois dos que entendemos como os mais importantes e mais contribuintes para a liberdade feminina. Quando falamos em mulheres que trabalham, nossa visão quase que totalmente está voltada para a contemporaneidade. Mas, importante se faz lembrar que, no Brasil, desde o tempo colonial, as escravas já usavam sua força de trabalho para desempenhar atividades, é o que afirma Andrade (2016, p. 09) ao explicar que:

> A maior parte das mulheres sempre trabalhou. Suas trajetórias no mundo do trabalho não se iniciaram no pós-abolição, no pós-guerra ou nos anos 1970. Os primeiros dados oficiais de que se tem conhecimento apontam que, em 1872, elas representavam 45,5% da força de trabalho. Nesta época, de acordo com [...] o Censo Demográfico 1872, as mulheres estavam empregadas predominantemente na agropecuária (35%), nos serviços domésticos em lar alheio (33%) ou no serviço de costura por conta própria (20%). Após 1920, reduz-se drasticamente a participação econômica ativa feminina.

Mediante a referida citação, é possível perceber que, diferente do que se pensa, não houve um só momento histórico que culminou na transformação das mulheres em classe operária, tratou-se de um processo, e, como tal, adveio de pequenos, mas seguidos, acontecimentos que o solidificaram.

Mesmo não sendo considerado um trabalho, conforme os ditames que ele hoje assumiu, as mulheres sempre se valeram das possibilidades e condições de que dispunham para trabalhar, mesmo que fossem muitas vezes obrigadas a isso, como é o caso das escravas, que eram exploradas e também das donas de casa, que tinham (têm) seu trabalho imposto. O tipo de trabalho que este estudo analisa é aquele que hoje se encontra dentro dos parâmetros recentes de execução de funções, sendo também chamado de emprego, ofício ou profissão.

Em âmbito geral, alguns eventos delinearam-se como determinantes para a inserção feminina no que posteriormente seria considerado mercado de trabalho. Fora do nosso país, as duas Guerras Mundiais foram as catálises desencadeadoras deste processo, pois com a ida dos homens à guerra, o papel de provedora do lar passou para as mulheres, por motivos de pura falta de alternativa. A maioria dos serviços que elas buscavam e também nos quais que eram aceitas, tratavam-se de uma espécie de extensão daquilo que já faziam em suas casas. Aquelas cujos esposos possuíam comércio passaram a gerir os negócios familiares e, assim, de modo tímido e por ensejos nada idealistas, é que as mulheres são iniciadas na exploração mundial da força de trabalho, que perdura até hoje.

A consolidação do capitalismo, ocorrida no século XIX, e a Revolução Industrial redesenharam o *modus vivendi* das sociedades de todo o globo, e firmaram de vez as mulheres como classe trabalhadora, sendo imprescindível salientar que essa incorporação da força de trabalho feminina não aconteceu por motivos visionários de igualdade entre os gêneros, mas porque, na inclusão delas, encontrou-se uma porta que conduzia diretamente ao barateamento dos salários e ao exaurimento naquilo que se referia a sua exploração.

Bruschini e Lombardi (2001-2002, p. 165-166) apresentam outra alternativa para analisar a incorporação feminina ao mercado trabalhista, explicando que “esse aumento também é fruto de um intenso processo de modernização e de mudança cultural observados no

Brasil a partir dos anos setenta, do qual faz parte a expansão da escolaridade, à qual as mulheres vêm tendo cada vez mais acesso [...]". Para as autoras, o ingresso no ensino institucionalizado provocou mudanças sociais que acabaram colaborando para que as mulheres entrassem no mundo do trabalho público. Ratificam esse postulado, ressaltando que:

> A intensa queda da fecundidade reduziu o número de filhos por mulher, sobretudo nas cidades e nas regiões mais desenvolvidas do país, as famílias reduziram seu tamanho, aumentou o número de famílias chefiadas por mulheres. Transformações nos padrões culturais e nos valores relativos ao papel social da mulher, intensificadas pelo impacto dos movimentos feministas desde os anos setenta e pela presença cada vez mais atuante das mulheres nos espaços públicos, alteraram a constituição da identidade feminina, cada vez mais voltada para o trabalho produtivo. A expansão da escolaridade e o ingresso nas universidades viabilizaram o acesso das mulheres a novas oportunidades de trabalho. A consolidação de tantas mudanças é um dos fatores que explicaria não apenas o crescimento da atividade feminina, mas também as transformações no perfil da força de trabalho desse sexo, processo que vem ocorrendo desde a década de oitenta. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2001-2002, p. 162).

Mesmo em meio às contradições referentes à exploração feminina pelo capital, não se pode negar que ter a alternativa legal de se sustentar, assim como a seus/suas filhos/as, sem necessariamente precisar de um homem para isso, empoderou[24] e auxiliou muito na conquista da independência feminina, já que com a saída do mundo privado para o público ampliaram-se as possibilidades de escolha de vida que elas gostariam de ter, e não mais da vida que lhes havia sido determinada por terceiros.

4.6 A mudança de percepções sobre o ser mulher: da família para o mundo

Após o estabelecimento de normas sociais e padrões de comportamento que durariam milênios, referentes à posição e às obrigações impostas às mulheres e também aos homens, pouco a pouco o cenário da vida feminina começou a mudar. Os processos de conquista de direitos das mulheres aconteceram vagarosamente, tendo em vista que mover engrenagens sociais cômodas apenas para os grupos dominantes nunca é fácil.

A fim de elucidar as questões aqui levantadas para discussão, é necessário revisitar novamente o passado. Analisando, sob uma perspectiva histórica, faz-se evidente que, durante

---

24 A palavra Empoderamento implica conquista, avanço e superação por parte daquele/a que se empodera, (um/a sujeito/a ativo do processo), e não uma simples doação ou transferência por benevolência (SCHIAVO; MOREIRA, 2005).

muito tempo, as mulheres foram privadas de qualquer espécie de direito. Eram concebidas como meras propriedades, primeiro de seu pai, depois de seu marido e, assim, sua única função era agradar e servir a essas e outras figuras de poder. Não era preciso que possuíssem quaisquer garantias, desde que cumprissem com as obrigações que lhe eram expectadas. É o que reitera Mohr (2016, p. 111):

> Ao longo de grande parte da história, a simpatia e a aprovação pelos outros foram a tábua de salvação das mulheres. Não podíamos proteger nossa segurança por meios físicos, legais ou financeiros. Não podíamos nos defender com um chute ou um murro, nem podíamos confiar na lei se nossa segurança fosse ameaçada. Não tínhamos como mudar de cidade nem ser completamente independentes, porque não podíamos ter propriedades em nosso nome. Durante milênios, só pudemos garantir nossa sobrevivência cumprindo o que era aprovado ou desejado por quem tinha mais poder. Ser afável ou pelo menos aceitável, com pessoas mais fortes e mais poderosas era uma estratégia de sobrevivência.

O casamento era o primeiro passo rumo ao que se acreditava ser uma vida feminina baseada na moral e nos bons costumes, por isso, acontecia o mais cedo possível, seguido pela maternidade, que era considerada o ápice de suas vidas. Sendo tão relevantes e indispensáveis, essas preparações se faziam presentes até mesmo quando as mulheres ainda eram crianças, pois "[...] a expectativa da sociedade, em geral, e do grupo familiar, em particular, agindo sobre a mulher desde muito cedo, direcionam suas escolhas para o que é esperado como o papel feminino" (QUEIROZ, 2001, p. 195). Diante disto, sua educação, no sentido de delimitação dos pensamentos e ações para o que era considerado de competência feminina, sempre estava voltada para sua atuação como boa esposa e mãe. Louro (2004, p. 446, grifos das autora) discorre sobre isso, alegando que:

> [...] para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobiliar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

O "destino primordial" das mulheres, como esposas e mães, as recatava totalmente à esfera privada, protegidas e guardadas por aquele que sempre sabia o que era certo e melhor para todos/as: o homem, podendo ele ser seu pai, marido, irmão ou parente homem mais próximo. Isso propagou ainda mais a situação de dominação do sexo masculino sobre o feminino, e tal soberania fora mantida durante séculos, sustentada por diversos pilares, como a

concepção de moral vigente em cada época, a religião, as leis, e com o avançar do tempo, até mesmo a educação. Badinter (1985, p. 28) discorre um pouco sobre como a família era concebida, assegurando que durante muito tempo:

> A família é considerada como um grupo religioso do qual o pai é o chefe. Como tal, ele tem funções essencialmente judiciárias: encarregado de velar pela boa conduta dos membros do grupo familiar (mulheres e crianças), é o único responsável pelas ações destes frente à sociedade global. Seu poderio exprime-se, portanto, em primeiro lugar, por um direito absoluto de julgar e punir.

Esse conceito de família organizada hierarquicamente e por ordem de importância, por pai, mãe e filhos/as, acarretou diversas consequências para o presente de nossa sociedade, e as principais foram o afastamento masculino do cuidado com as crianças e a divisão das tarefas domésticas destinadas majoritariamente ao sexo feminino.

Com a obtenção do direito ao divórcio, aconteceram mudanças sociais que culminaram na modificação do arranjo familiar atual. As alterações nas relações de poder dentro desse núcleo ocasionaram a transformação dos papéis e das responsabilidades das mulheres, aumentando, assim, seu protagonismo social, o que gerou, por consequência, a necessidade de aumentar o preparo profissional do público feminino, uma vez que a não proveniência fornecida pelo homem colocou as mulheres como principais responsáveis pelo sustento da casa e dos/as filhos/as, e o resultado disso foi o crescimento significativo delas e de suas variadas singularidades na universidade e em outros espaços de formação e qualificação.

Diante dessa nova necessidade de profissionalização, a mulher saiu do espaço privado para o público, e essa migração provocou transformações, também, nas expectativas depositadas sobre elas.

Não se pode ignorar o fato de que, sempre que uma modificação social acontece, as primeiras pessoas que a experienciam são cobaias da nova configuração. São elas que viverão os erros e acertos, que podem vir a fazer com que a situação evolua, ou não, para o bem comum. Considerando que nunca antes na história as mulheres tiveram tantos direitos garantidos por lei, podemos pressupor que hoje a condição de cobaias em que estamos inseridas nos vulnerabiliza em diversos sentidos, já que somos nós as (sobre) viventes dos atrasos e avanços da luta pela emancipação feminina.

Com mais liberdade de escolha em mãos, as mulheres contemporâneas começaram a desempenhar outros papéis fora da esfera familiar, todavia, enquanto elas se desdobravam para conciliar as obrigações que já lhes tinham sido determinadas com aquelas que acabara de obter,

os homens permaneciam exercendo tarefas exclusivamente fora do lar, ou seja, a mulher teve que acumular inúmeros encargos, que só tiveram suas consequências reveladas anos mais tarde, como, por exemplo, com o surgimento de doenças devido às duplas - e até mesmo triplas - jornadas de trabalho. Sobre isso, Silva e Almeida (2017, p. 317) nos convidam a refletir que:

> Não há como pensar em trabalho feminino e os efeitos deste sobre a saúde-doença, sem relacionar às questões de gênero. Apesar de a revolução feminista ter auxiliado na solução de alguns 'entraves sociais', percebe-se ainda que a mulher ocupa um lugar de subalternidade social, afetando diretamente nas condições de adoecer e morrer [...].

Nesse sentido, a concepção de gênero surge, entre outras coisas, para fortalecer a ideia de desobrigações femininas. Mesmo ainda sendo totalmente responsabilizadas por alguns aspectos da vida familiar, como limpeza e administração doméstica, exclusividade no trato com os/a filhos/as e "cuidado" com o marido, as mulheres da atualidade já possuem possibilidades de subverter estas regras sociais impostas. Já lhes é possível pensar, por exemplo, que determinadas responsabilidades não devem ser só de sua competência e que, dentro do âmbito familiar, é necessário que exista a divisão equitativa dos trabalhos e funções. Nesse cenário, podemos perceber uma mudança no perfil feminino, que antes estava totalmente recluso ao lar, e hoje, mesmo ainda estando ligadas a ele, tentam não mais se deixar limitar por ele.

5 SENTIDOS DE GÊNERO ATRIBUÍDOS PELAS DISCENTES DO PPGELS AO CURRÍCULO DO PROGRAMA

> *É possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política.*
> (Guacira Lopes Louro)

Este capítulo trata de expor os principais achados deste estudo naquilo que se refere aos sentidos de gênero atribuídos pelas discentes do PPGELS ao Currículo do Programa. O primeiro subitem expõe de qual conceito sobre sentido partimos para realizar as análises. Ele se faz importante na medida em que é necessário evidenciar a ideia de sentido, na qual nos firmamos para analisar os relatos e construir as relações entre os dados empíricos e os subsídios teóricos.

As informações do sub tópico que o segue foram obtidas mediante a realização de entrevistas narrativas, que tiveram como intuito principal conhecer um pouco da trajetória de formação de cada uma das alunas entrevistadas e também a de proporcionar ao/a leitor/a uma síntese do/s principal/is ponto/s abordado/s nos depoimentos de cada estudante, o/s aspecto/s que foram mais reincidente/s nos depoimentos delas.

Ao final, foram construídos mais dois sub itens, que trataram de expor os achados referentes aos sentidos de gênero atribuídos pelas alunas do PPGELS ao Currículo. Neles, podemos encontrar escritos sobre o gênero como instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes, e também como ferramenta útil para análise das experiências subjetivas. O último sub capítulo reuniu o/s assuntos em comum narrados por elas, além dos temas únicos que foram percebidos no decorrer dos depoimentos.

5.1 Sentido como compreensão

É possível encontrar no subitem 2.1 desta investigação um esboço geral da ideia de sentido na qual nos fundamentamos, dessa maneira, no intuito de expandir brevemente o entendimento sobre este conceito, evocamos uma análise que afirma que sentido está associado à compreensão.

É algo provindo da reflexão, portanto, é obra do operado na consciência. É a compreensão acerca de algo que os sentidos captam, através das inter-relações e trocas que acontecem no cotidiano, quando o ator passa a interpretar as ações “do/s outro/s” e a reinterpretar suas próprias ações, refazendo conceitos, “criando” o mundo das ideias e das coisas, socializando novos sentidos e significações sobre o vivido e o percebido, criando

realidades, ampliando o mundo sobre o qual está refletindo (GARCEZ, 2014). Frente ao exposto, neste estudo, sentido é concebido como sinônimo de compreensão, apreendida, seja pelo/a (os/as) principal/is indivíduos/as envolvidos/as em um fenômeno, seja pelos/as outros/as que com ele/s/a/s convive/m, e até mesmo para o/a observador/a social.

Destarte, quando perguntamos às discentes do PPGELS acerca de quais sentidos de gênero atribuíam ao Currículo do Programa, buscávamos indagar, na verdade, de que modo elas compreendiam a forma como o Currículo manifestava, ou não, essas questões de gênero e como lidava, ou não, com elas. Além disso, objetivamos também conduzi-las à reflexão acerca de como elas, enquanto "sujeitas historicamente definidas", se localizavam na maneira como o Currículo atuava naquilo que concernia às questões de gênero.

5.2 As companheiras de viagem

Visando relembrar quem são as mulheres colaboradoras desta investigação, apresentamos abaixo o detalhamento do perfil delas em relação aos seguintes dados: trajetória de formação, idade, estado civil, cidade e local onde residem, linha de pesquisa a que estão vinculadas, profissão e raça. É importante salientar que as narrativas se aproximaram e afastaram em diversos fatores. Em algumas respostas, aspectos relacionados à raça foram mais ressaltadas que em outras, assim como em outros depoimentos as questões relativas ao estado civil ou à maternidade tiveram mais destaque. O que buscamos foi captar a singularidade de cada relato para, posteriormente, tentar uni-los, se possível, em alguns pontos.

Das 18 alunas que responderam aos questionários na fase inicial da pesquisa, 10 estavam inclusas nas condições de mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras, conjuntura que este estudo se dispôs a analisar, e foi com essas 10 que realizamos as entrevistas narrativas. Os resultados dessas entrevistas poderão ser encontrados nos escritos que se seguem, mas também em todo o *corpus* dessa investigação.

Na sequência, serão expostos os perfis de cada uma das discentes. Neles, procuramos encontrar aspectos em comum, mas também questões divergentes ou mesmo ausentes, para que, assim, pudéssemos cruzar essas informações e expandir as perspectivas de inferências e análises. Considerando que essa pesquisa caminhou mirando em busca do que era singular das mulheres, devemos compreender, de antemão, que essa característica torna toda interpretação empreendida aqui como parcial e subjetiva. E, nesse percurso, convidamos o/a leitor/a à realizar suas próprias interpretações, na intenção de também contribuir com as produções sobre o tema.

5.2.1 Alvacir de Brito: *a gente só sobrevive estabelecendo prioridades*

Alvacir tem 42 anos, é casada, mora no espaço urbano de Riacho de Santana e possui 01 filho/a. Está ligada à linha de pesquisa 02 do PPGELS. Desempenha as funções de professora e técnica pedagógica. Declarou-se como branca quanto à sua etnia.

Seu percurso escolar se inicia com os estudos das séries iniciais em uma escola multisseriada na Comunidade Rural de Arrozinho, onde o pai morava. Depois de algum tempo, vai estudar na Zona Urbana, sempre em escolas públicas. Em 1997, presta concurso para a Prefeitura Municipal de sua cidade, como professora, e é aprovada para trabalhar na Zona Rural, na Comunidade de Santa Rita, ministrando aulas de Geografia e Matemática. Depois de um tempo, presta vestibular na UNEB, para o curso de Geografia e é aprovada, concluindo-o em 2004. Em 2007, prestou concurso para o Estado, sendo também foi aprovada e, no mesmo período, fez mais dois cursos de graduação, ambos em Universidades Públicas. Em 2019, adentra no Mestrado, em Caetité.

Conforme mencionamos, atualmente ela desempenha as funções de professora e técnica pedagógica, e relata que são constantes os desdobramentos para conseguir desempenhar tantas funções, principalmente porque:

> [...] *nós não estamos recebendo uma bolsa só pra dedicar ao estudo, e eu preciso do meu trabalho, se eu não tiver o meu trabalho eu não posso estudar, então a gente vai colocando assim na escala de prioridades, o que é prioridade para mim? O mestrado é prioridade? É! Mas antes dele tem outras prioridades* [...]. (ALVACIR DE BRITO, 03/10/2020).

De acordo com a aluna, *a gente só sobrevive estabelecendo prioridades*, à vista disso, percebemos o quanto a questão da renúncia está imbricada em seu relato, pois, segundo a mesma, para conseguir realizar suas atividades, ela se desdobra, priorizando o que acha mais pertinente em cada momento, [...] *no estudo, naquilo que eu precisava me dedicar, cumprir e construir mais saberes eu consegui fazer, eu tenho conseguido fazer, mas não é fácil, você também é estudante do mestrado você sabe que não é fácil para a gente fazer essa conciliação.* No entanto, quando ela fala sobre prioridades, o cuidado com ela mesma não se faz presente, por isso, mais à frente ela revela que, em meio à toda essa correria, [...] *eu posso falar que eu perdi qualidade de vida.* Já que:

> [...] *a gente acaba tendo uma sobrecarga de adoecimento, é tudo muito intensivo na verdade, então assim para eu escrever minha dissertação da qualificação eu ficava até umas duas horas da manhã escrevendo e estudando no primeiro semestre do ano* [...] *e isso desgasta muito a saúde da gente, tanto a saúde física, quanto a saúde mental.* (ALVACIR DE BRITO, 03/10/2020).

Sobre sua família, Alvacir conta que [...] *a gente*[25] *chegou no patamar de conseguir essa ascensão social, esse respeito social, essa condição de poder participar ativamente de todos os espaços, mas nós não tivemos na verdade a equidade na divisão das tarefas e do trabalho.* As produções que tratam sobre a falta de divisão das tarefas domésticas têm sido uma constante, principalmente no meio universitário. É vasto o repertório de escritos que abordam o tema, Perez (2001), por exemplo, menciona que as mulheres são responsáveis pela maioria das horas trabalhadas em todo o mundo, assim, generosamente, cuidam, limpam, servem, desdobrando-se em múltiplos papéis. Sendo condicionadas a esquecerem de si mesmas, acabam por adiar um debate que se faz urgente: a divisão desigual das responsabilidades da família e a injustiça de sozinha, ter que dar conta de um trabalho de que todos usufruem.

Nessa mesma direção, Alvacir contextualiza que as mulheres conquistaram muitos direitos, que lhes permitiram ocupar diversos espaços, no entanto, faz uma ressalva:

> [...] *a sobrecarga nossa cresceu muito por conta disso, porque a gente conseguiu chegar, mas a gente não dividiu a carga de trabalho que já era da mulher, que socialmente já era atribuída a mulher, então a mulher hoje, tanto na faculdade, quanto no mercado de trabalho, na política, em qualquer instância social a sobrecarga dela é bem maior do que a do homem, isso é sem sombra de dúvidas.* (ALVACIR DE BRITO, 03/10/2020).

O que nos foi possível entender a partir de sua fala é que, mesmo se sentindo empoderada por poder ser quem e o que ela quiser na sociedade, ela não deixa de sentir o peso do acúmulo desses muitos papéis que vê-se obrigada a desempenhar. Mesmo reconhecendo a importância da conquista de vários direitos femininos, ela consegue identificar, também, as consequências que a aquisição desses direitos acarretou, pois a mulher conseguiu alcançar outros espaços fora do lar, mas não foi desobrigada de realizar as tarefas ligadas a ele.

Isso coaduna com a ideia de que o novo ideal de mulher, denominado ‘mulher contemporânea’, pressupõe a capacidade de conciliar os desejos pessoais com as exigências sociais (FIORIN; OLIVEIRA; DIAS, 2014). Todavia, tais cobranças tendem a pesar muito mais para as mulheres, visto que não há um equilíbrio na partilha das obrigações sociais, e elas têm

[25] Quando a mestranda fala “a gente” está se referindo a uma parte das mulheres.

sido condicionadas a responsabilizar-se, quase que integralmente, por obrigações que não pertencem somente a elas.

Além dos dados expostos, a questão da busca por melhoria na profissão também foi recorrente no depoimento da aluna. Ela está vinculada à linha de pesquisa 02 do PPGELS e relata que:

> *Quando eu optei em fazer o mestrado na UNEB eu observei muito as linhas de pesquisa. Primeiro para ver se tinha uma linha que eu tinha condição de me inserir, porque a gente também precisa ter paixão por aquilo que a gente vai fazer, porque isso facilita muito nossa vida,* [...], *então eu analisei muito as linhas de pesquisa e o que os professores pesquisavam, olhei muito isso, então eu vi que a linha 02 era a que eu mais me identificava* [...]. (ALVACIR DE BRITO, 03/10/2020).

Podemos perceber que a decisão de ingresso na linha de pesquisa na qual a estudante faz parte tratou-se de uma decisão ponderada, estimulada principalmente pelo fato de já ter proximidades com as discussões propostas por essa linha em específico. Mais adiante, ela comenta que suas aproximações com as temáticas decorriam de seu trabalho na Secretaria de Educação, por isso:

> [...] *quando eu busquei o mestrado eu já tinha essa inquietação por eu trabalhar com esses dados, então eu não observei de verdade o currículo, eu observei as linhas que o programa estava propondo para desenvolver a pesquisa e por isso eu submeti o projeto que trata das questões dos indicadores educacionais aqui no município de Riacho de Santana, voltados para a questão da evasão e tendo como consequência um alto índice de distorção idade/série.* (ALVACIR DE BRITO, 03/10/2020).

As informações extraídas da narrativa ora mencionada revelam que o desejo de adentrar no Mestrado foi acrescido das inquietudes pessoais da discente. É possível perceber, ainda, que para ela, o Currículo trata-se de um aporte teórico para que ela melhore sua prática docente, pois, de acordo com o que foi possível perceber, adentrar no PPGELS significou, além da formação continuada, a chance de se capacitar para contribuir com o ambiente no qual trabalha.

Naquilo que se refere às questões de gênero, conseguimos vislumbrar que ela o percebe como uma ferramenta que a permite analisar, de forma acurada, suas experiências enquanto mulher.

5.2.2 Danúsia Neves: *a figura da mulher não pode ser anulada, eu continuo a existir*

Danúsia tem 37 anos de idade, é casada e mora na Comunidade Capoeirão em Ibiassucê, (distante 45 km de Caetité). Possui 02 filhos e está vinculada à linha de pesquisa 03. Trabalha como professora e é membro de alguns espaços da sociedade civil organizada, como o Coletivo de Mulheres. Declarou-se branca quanto à sua etnia.

Iniciou sua graduação no curso de História em 2001, na UNEB, *Campus* VI. No mesmo ano, foi aprovada em um concurso público em Caetité, como professora da Educação Infantil, cargo sobre o qual tomou posse em 2002, quando foi trabalhar em uma creche da cidade. Dentro da Universidade, fez parte do Movimento Estudantil, participando do Diretório Central Estudantil (DCE) da UNEB. Já foi representante discente do *Campus,* e também durante este mesmo período, foi representante discente na reforma curricular do curso de História. Fez parte da Pastoral da Juventude e do grupo de jovens da Juventude de Ação Mariana.

Termina a graduação em 2005, e logo em seguida recebe uma proposta para assumir a coordenação do programa de cisternas na cidade de Brumado. Todo o seu processo de especialização, realizado à distância na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi efetuado naquele contexto de se dividir entre muitos trabalhos. Tratou-se de uma especialização direcionada especificamente para a questão dos Movimentos Sociais, Organizações Populares e Democracia Participativa, realizando sua pesquisa na área de Políticas Públicas para a juventude, pois naquele momento a aluna trabalhava com a questão da juventude na comunidade a que pertencia, e que àquela altura já tinha jovens organizados/as em um grupo que trabalhava com a apicultura, no qual estavam iniciando o beneficiamento de frutas, então sua especialização foi intrinsecamente vinculada à prática, na qual ela afirma que *em um formato hoje mais atual seria uma espécie de especialização profissional*, justamente por isso, a linha de pesquisa em que ela está inserida é a 3: Ensino, Sociedade e Ambiente.

Conclui a especialização em 2008 e, durante alguns anos, fica afastada dos *estudos formais*, participando ativamente dos processos de formação da Associação do Semiárido Brasileiro (ASA) e dos movimentos sociais da região. Em 2012, recebeu a proposta de assumir a Secretaria de Assistência Social no município de Ibiassucê e fica lá até o término do mandato, em 2016. Em 2017, saiu da prefeitura e retornou para a sala de aula, como professora do Ensino Médio e, paralelo a isso, trabalhava também contribuindo na assessoria da Associação Divina Providência e na câmara da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Em 2019 adentra no Mestrado Profissional da UNEB.

A discente contou, ainda, que é casada e possui 02 filhos: *casei em 2008, o primeiro filho nasceu em 2009 e quando eu vim para Brumado no início de 2013 eu estava grávida do segundo menino.* Inserida nesse contexto, ela relatou um episódio interessante, que aconteceu durante a construção de seu projeto para tentar a aprovação no Mestrado:

> *Quando eu estava escrevendo o projeto de mestrado tem um episódio que eu conto e que as pessoas dão risada, eu estava escrevendo e a janela do quarto aberta e meu filho mais velho estava gritando: minha mãe não gosta de mim, minha mãe não gosta de mim, minha mãe não tem tempo para mim. Aí eu falei assim: não é isso que vai me desanimar, porque o que ele está falando não procede e ele tem que aprender* [...] *que as mulheres, as mães não têm que viver a vida toda só em função deles* [...]. (DANÚSIA NEVES, 06/10/2020).

Mesmo sabendo de sua condição de mãe, Danúsia demonstrou não se deixar abalar pelas cobranças externas, pois de acordo com ela, *tudo que consegui foi nesse contexto mesmo, de teimosia,* então para ela, se deixar parar devido às *exigências sociais/patriarcais* seria conformar-se com a *imposição de limites* que ela não estava disposta a ter. Diante disso, não há como negar que nossa cultura exalta a ideia das mulheres capazes de "dar conta de tudo", mas não questiona a premissa dessa exaltação. Tal forma de pensar parte do pressuposto de que o trabalho de cuidar da casa e dos/as filhos/as é uma seara particularmente feminina, ideia em crescente decadência, visto que o trabalho de cuidar da casa e dos filhos não deve ter gênero, e o que devemos perguntar não é se uma mulher consegue "dar conta de tudo", e sim qual é a melhor maneira de apoiar o casal em suas duplas ou triplas obrigações, tanto no emprego quanto no lar e nas responsabilidades com seus/suas filhos/as (ADICHIE, 2017).

Danúsia nos oferece outra perspectiva para analisar as condições femininas que este estudo se debruça, ao comentar que:

> [...] *o ser mãe, o ser mulher, dona de casa, todas essas tarefas, de ser esposa também, me ajudam a refletir, no meu caso especificamente que estudo sobre gênero, então assim você se pauta o tempo todo pelo lugar que você ocupa, seja para referendar ou para refutar determinadas questões, porque às vezes eu falo assim: poxa eu que tenho essa consciência, eu que tenho um companheiro que de certa forma também tem uma trajetória consciente e ainda é muito difícil e as vezes eu tenho aquela sensação: poxa por que você não faz mais? Porque não se responsabiliza mais?* (DANÚSIA NEVES, 06/10/2020).

Percebemos, através da resposta da discente, que o fato dela ocupar uma posição de pesquisadora sobre as questões de gênero a permitem ter uma melhor percepção sobre a forma como ela se situa enquanto mulher dentro de sua relação conjugal, dentro da maternidade, entre

outros aspectos. Danúsia ressalta que, mesmo tendo um parceiro que é consciente acerca de suas obrigações enquanto um companheiro (palavra que pressupõe ação e não passividade, como marido), ainda sente que há um desequilíbrio em relação às responsabilizações; em vista disso, mesmo concordando com Adichie (2017, p. 12) quando garante que "a base para o bem-estar de uma mulher não pode se resumir à condescendência masculina" compreendemos que, ainda hoje, as relações sociais de gênero têm se organizado de modo a fazer com que as mulheres situem-se em uma posição de constante espera pela corresponsabilização dos homens a respeito de suas obrigações.

Além dos assuntos ora mencionados, Danúsia ainda destacou sobre as peculiaridades de ser moradora do campo. Como já dito, ela reside na Zona Rural de Ibiassucê, e este fato foi trazido à tona por ela quando narrou que a aprovação no Mestrado foi mais um desafio para sua rotina, pois *a gente mora no campo, questão de 08 km da cidade, então são 16 km, ida e vinda. Aí tem meu trabalho em Ibiassucê e o Mestrado em Caetité, então mesmo assim eu conseguia fazer um malabarismo para encaixar uma coisa e fazer ela fechar com a outra.*

A decisão de morar na Zona Rural foi tomada pela própria estudante, primeiro porque seu esposo trabalha no campo e segundo porque ela queria *que as crianças crescessem em um espaço mais aberto, mais livre* [...]. Como tratou-se de uma escolha, morar no campo não se mostra para Danúsia como um empecilho. Ela compreende que *as distâncias a mais* que ela tem que percorrer são resultado de uma opção feita por ela que influenciam em sua vida, mas não de uma forma negativa e muito menos paralisante.

Sobre o Currículo do Programa, ela nos relatou que, a partir dos conhecimentos adquiridos, conseguiu se aprimorar em diversos campos de sua vida. Como docente, ela afirma que [...] *no meu caso, eu digo com toda a franqueza, que eu hoje consigo refletir mais sobre as minhas práticas em sala de aula.* Como militante, ela garante:

> [...] *do ponto de vista de militante eu acho que veio qualificar mais. A gente já debatia muito isso, no meu caso já vinha de muito tempo comigo, mas esse Currículo especificamente me ajudou a perceber muita coisa que mesmo eu inserida naquele contexto, e em outros, acabava não percebendo, como questões muito subjetivas relacionadas ao patriarcado, às imposições sobre o que a mulher tem ou não que fazer, pode ou não fazer, é bonito ou não pra mulher, eu que estudo sobre isso despercebia essas coisas algumas vezes* [...]. (DANÚSIA NEVES, 06/10/2020).

Naquilo que diz respeito à sua prática como docente, ela relata que as contribuições do Currículo do PPPGELS foram *uma pérola*, pois a partir dos novos estudos propostos, conseguiu

melhorar e ressignificar diversas concepções que ela possuía e que percebeu que podiam, ou deviam, ser mudadas ou aperfeiçoadas. À vista disso nos depõe que:

> [...] *no ano passado, por exemplo, eu desenvolvi um trabalho com os alunos do 1º ano e trabalhei a questão de gênero e sexualidade porque eu estava com o componente Projeto de Vida e esse componente é aquele que está em construção, então os professores mais antigos da escola não amam muito ele, porque com ele você tem que planejar as aulas do zero e aí o diretor da escola quando estava montando o Currículo, pelo meu perfil e tal falou assim: "ele tem tudo a ver com você", aí eu falei assim: manda para cá, e aí eu fiquei com Filosofia e Projeto de Vida, então eu acabei fazendo um trabalho dessa disciplina sobre a questão de gênero e sexualidade e o que eu aprendi através da disciplina do mestrado foi assim, meu fio condutor, claro que com algumas adaptações, mas foi meu norte para desenvolver essa disciplina com êxito e responsabilidade, porque ainda é um tabu danado falar sobre essas temáticas na escola né?* (DANÚSIA NEVES, 06/10/2020).

A partir do que aprendeu na disciplina Ensino, Gênero e Sexualidades, Danúsia obteve o aparato teórico necessário que a ajudou a desenvolver as condições para trabalhar sobre tais questões na escola. Assim, entendemos que, para ela, o sentido de gênero atribuído ao Currículo do PPGELS tratou-se de uma compreensão do mesmo como utensílio, como ferramenta de melhoria de suas práticas docentes.

5.2.3 Eponina Gumes: *se a mulher tem filhos, é porque os filhos têm pai*

Eponina tem 29 anos, vive em união de facto com seu companheiro na cidade de Riacho de Santana, distante 78 km de Caetité. Possui 03 filhos/as e está vinculada à linha de pesquisa 01 do Programa. Declarou-se parda quanto à sua etnia.

Durante sua entrevista, mesmo quando perguntada, a aluna não contou aspectos de sua formação, apenas fez menção ao processo seletivo do mestrado, citando que *foi bem complicado, primeiro na questão da inscrição, porque eu tinha acabado de ganhar minha terceira filha, então desde a inscrição do mestrado foi bem puxada. Eu tive ela em 2018 e foi bem no período que estavam começando a fazer projeto para poder fazer inscrição* [...]. Posteriormente, percebemos que essa aluna não revelou muito sobre seu processo de formação porque intencionava aprofundar sua narrativa nos assuntos referentes às questões da maternidade, do matrimônio e da condição de pesquisadora.

No decorrer de seus relatos, evidenciou alguns pontos conflitantes de sua rotina como esposa e estudante, contando sobre o quão difícil é conciliar tantos papéis, dentro e fora da universidade:

> [...] *primeiro que eu casei com uma pessoa que não é de dentro, academicamente falando, de dentro do Ensino Superior, então assim é uma pessoa que não tem tanta compreensão.* [...] *então tudo aqui em casa sou eu, então assim influencia muito, porque são tantas exigências familiares, domésticas. Eu perco muitas coisas, tem horas que eu leio um artigo e preciso ler umas três, quatro vezes para poder compreender, porque eu não tenho concentração, não tenho foco, não me deixam ter na verdade* [...]. (EPONINA GUMES, 02/10/2020).

É importante destacar alguns aspectos necessários de serem observados na fala anterior de Eponina. Inicialmente, ela relata que, pelo fato de ter se casado com uma pessoa que não está inclusa no meio universitário, isso dificulta ainda mais sua rotina, pois, segundo ela, não há tanta compreensão da parte de seu esposo em relação às suas consecutivas ausências e, nas palavras da aluna, sua *falta de total disponibilidade*; frente à isso, é necessário considerar que o casamento impõe a homens e mulheres papéis diversificados, culturalmente construídos ao longo da história e que refletem posturas e comportamentos que ultrapassam as fronteiras do ambiente privado, ele disciplina ambos os sexos, porém, a partir de propósitos diferentes. (FERREIRA, 2011).

Associando a resposta de Eponina com o que Ferreira (2011) discorre acerca do casamento, acreditamos que a falta de entendimento de seu esposo é oriunda justamente dessa normatização referente aos papéis matrimoniais. Ao passo que as mulheres são ensinadas a organizar sua vida de modo a ficar o tempo todo disponíveis para resolver as demandas familiares, os homens são desobrigados disso. Interpretamos tal panorama da seguinte maneira: a referida discente não apenas vivencia essa conjuntura, ela também lhe atribui sentido, ou seja, a compreende, pois, assim como citado no sub capítulo 5.1, que trata do sentido como compreensão, Eponina interpreta as ações de seu esposo e, diante delas, reinterpreta as suas próprias ações, realizando conexões relacionais e dialógicas.

Naquilo que concerne à dinâmica familiar, é válido lembrar que a estudante é mãe de 03 filhos/as, sobre os/as quais ela fala mais adiante na entrevista que [...] *eu conto com meu parceiro para poder olhar as crianças, porém ele faz como se fosse uma "ajuda", ele não vê como uma obrigação, então é mais uma dificuldade que eu enfrento*. Essa questão da divisão desigual das tarefas de casa e do cuidado com os/as filhos/as coaduna com uma reflexão escrita por Hirata (2015, p. 06) que afirma que "a necessidade de conciliar o próprio aperfeiçoamento e os filhos criou a necessidade de arbitrar entre os dois, situação mais angustiante para as mulheres, já que para os homens não se coloca essa opção".

É bem nítido nos relatos da aluna sua insatisfação quanto a isso, principalmente em relação à falta de cuidados com os/as filhos/as, pois ela enfatiza que [...] *se a mulher tem filhos,*

é porque os filhos têm pai. Entendemos que, para ela relembrar esse fato, é não permitir que as pessoas naturalizem as desigualdades naquilo que concerne à divisão das tarefas e os cuidados com as crianças.

Nessa perspectiva, quanto à sua empregabilidade, a aluna declarou-se como dona de casa, e desde a fase de aplicação dos questionários isso foi um traço que chamou a atenção nos dados fornecidos por ela, pois muitas pessoas não veem o ofício doméstico como um trabalho, isso é decorrente da maneira como enxergamos os empregos, baseados no capitalismo, que delimita, entre muitas coisas, o salário como determinante para um serviço ser considerado trabalho.

Mesmo não sendo remunerado, na maioria das vezes, o serviço doméstico não deixa de ser um trabalho, pois ocupa tempo, às vezes até mais que um emprego remunerado, nunca tem fim e, no caso das chamadas “donas de casa” têm suas cobranças totalmente voltadas para a mulher. Esse entendimento é reforçado quando a mestranda diz que *tudo aqui em casa sou eu*, e a sua fala pode ser embasada por Hirata e Kergoat (2008, p. 264), quando comentam que “foi com a tomada de consciência de uma opressão específica que teve início o movimento de mulheres”, nesse contexto, a opressão específica citada está diretamente relacionada ao gênero, pois foi a partir da percepção acerca das arbitrariedades referentes às formas diferenciadas como homens e mulheres eram tratados/as que inúmeras discussões surgem, a exemplo do debate sobre a divisão sexual do trabalho, conforme evidenciado pela discente.

Essa tomada de consciência pode ser utilizada para explanar a forma como Eponina percebe o gênero dentro do Currículo do PPGELS, como uma ferramenta útil para análise de sua experiência singular. São vários os momentos nos quais ela conta que foi a partir da iniciação dos estudos sobre a temática de gênero que ela começou a enxergar muitas incoerências na maneira como seu relacionamento estava organizado, bem como suas relações familiares. Nessa mesma perspectiva, Hirata e Kergoat (2008, p. 264) asseguram que:

> [...] torna-se então coletivamente evidente que uma enorme massa de trabalho é efetuada gratuitamente pelas mulheres, que esse trabalho é invisível, que é realizado não para elas mesmas, mas para outros, e sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno. A denúncia se desdobrou em uma dupla dimensão: "estamos cheias" (era a expressão consagrada) de fazer o que deveria ser chamado de "trabalho", de deixar que tudo se passe como se sua atribuição às mulheres, e apenas a elas, fosse natural, e que ele não seja visto, nem reconhecido.

A discente está vinculada à linha de pesquisa 01 do Programa e nos contou que fez a seleção do Mestrado desacreditando em sua classificação, que fez *mais por experiência*, no

entanto, como foi aprovada, resolveu enfrentar o que ela chamou de *desafio*; todavia, justamente por ter participado do processo seletivo sem pretensões, ela garante que não tinha conhecimento acerca do Currículo do Programa, nem sobre as intenções dele, assim, assegura que [...] *eu não vi o Projeto do Curso, só sabia que o Programa era voltado para Ensino, Linguagens e Sociedade,* [...], *só quando eu cheguei lá é que eu fui de fato entender qual era o objetivo do Programa.*

Percebemos que o fato de descrer que poderia ser admitida para ingressar no Mestrado fez com que, inicialmente, Eponina fosse indiferente às propostas do PPGELS, no entanto, assim que adentrou ao Programa, ela afirma que [...] *eu tive que mudar até meu projeto por conta disso, aí hoje eu trabalho com o projeto certo dentro do Programa e assim as aulas são bem voltadas para justamente o que o Programa propõe, então tem sido suficiente a forma como ele propôs e como ele atua.* A partir do momento em que tomou conhecimento sobre quais eram as propostas de atuação do PPGELS, a mestranda teve que reorganizar-se para realizar o seu caminhar acadêmico em consonância com as propostas do Programa no qual estava inclusa.

5.2.4 Helena Lima: *tem momentos que bate até aquela insegurança, aquilo de achar que não está fazendo bem nem uma coisa nem outra*

Helena tem 45 anos, é casada e reside na cidade de Caetité. Possui 03 filhos/as. Está vinculada à linha de pesquisa 01 e trabalha como professora. Declarou-se como branca quando à sua etnia.

Formou-se em Magistério, e *depois do magistério eu fiz o vestibular para o Curso de Letras, passei e por isso eu fiquei aqui mesmo em Caetité, e aí depois do Curso de Letras eu fiz pós-graduação em Jequié.* Conta que fez o concurso para professora da UNEB e foi aprovada, assumindo posteriormente o cargo e, em virtude desse fato, ficou *sem poder sair para poder fazer outras coisas, outras pós-graduações e também o mestrado, então eu fiquei aqui mesmo estudando e trabalhando.*

Ela possui 03 filhos, sobre os quais comenta que por causa deles permaneceu em Caetité estudando, trabalhando e *cuidando dos filhos, cuidando do meu primeiro filho, aí com o passar do tempo eu tive meu segundo filho e depois mais um filho, hoje eu tenho três filhos* [...]. Ela afirma que devido à sua condição de professora, optou por não *terceirizar* a criação dos filhos, em vez disso escolheu adiar a continuidade de seus estudos e sua entrada no Mestrado, pois:

> [...] *eu acho muito importante o acompanhamento do desenvolvimento da criança, porque eu não via nem achava certo deixar os meus filhos se virarem sozinhos. Eu poderia deixar aqui em casa e viajar para fazer mestrado fora, mas eu não via isso com uma boa visão, porque como professora, já que eu trabalho com outras pessoas, eu sou formadora, então como é que eu vou deixar os meus filhos também sem a minha orientação? Então acabei priorizando isso,* [...] *o acompanhamento dos meus filhos, e por isso eu não consegui sair para fazer Mestrado.* (HELENA LIMA, 07/10/2020).

O adiamento nos estudos em decorrência da maternidade é um tema que ganhou especial destaque nos estudos sobre gênero, produzidos principalmente nos últimos anos deste século. O relato da aluna nos encaminha a pensar que, relacionada à carreira feminina, a maternidade, para algumas mulheres, muitas vezes configura-se como uma questão dúbia e complexa. Para algumas delas, ao mesmo tempo em que ela é uma realização pessoal, também é uma cobrança pessoal (e social) que implica diretamente em seu desenvolvimento e as faz ter que optar entre ter uma carreira bem-sucedida (de acordo com a visão do que é ter sucesso na segunda década do século XXI) e ser uma boa mãe (segundo conceitos fundamentados e disseminados no século passado) (MENDES, 2017).

Nossa compreensão de questão dúbia e complexa alicerça-se no entendimento de que, ao mesmo tempo em que as mulheres não querem se deixar limitar por sua condição de mãe, já que a maternidade e o trabalho não são mutuamente excludentes, em muitos casos, não encontram alternativas para isso, pois, mesmo contando com algum tipo de apoio, ainda sentem-se culpadas por priorizarem suas carreiras e formação, diante disso, Helena diz que *então essa questão de ser mãe de ser dona de casa é um entrave que dificulta bastante a evolução da mulher, dificulta bastante o percurso, o caminho da mulher na busca da formação.*

Outro ponto que chamou a atenção na fala dessa aluna refere-se ao sentimento de solidão frente aos dilemas do ser mulher. Um trecho de seu relato é particularmente interessante, no qual ela cita que [...] *eu não via nem achava certo deixar os meus filhos se virarem sozinhos.* Há, especialmente nessa fala de Helena, a acentuação da existência desse sentimento e, ainda, a revelação de que ela não conta com suportes para auxiliá-la em seu cotidiano. De acordo com Martuccelli (2007), o suporte pode ser caracterizado como toda ajuda material e/ou simbólica, próxima ou distante, consciente ou inconsciente, ativamente estruturada ou passivamente recebida. Helena aprofunda um pouco mais sobre a ausência desse apoio quando diz que:

> *Eu vejo que eu tinha mais liberdade quando eu morava na casa da minha mãe, realmente a gente percebe depois que é diferente, eu acho que o diferencial é quando a gente casa. Eu acho que a dificuldade aumenta quando a mulher casa, por que quando vai constituir essa família as obrigações*

> *começam a ficar em cima só da gente, então a partir desse momento a gente não pode mais contar integralmente com a ajuda da mãe, porque você saiu da casa da mãe, você agora vai assumir uma nova casa, você vai assumir novas responsabilidades, você vai assumir um filho, você vai assumir o cuidado com um marido, então são muitas responsabilidades sobre uma única pessoa, e nisso é que vem toda essa dificuldade de conciliar essas responsabilidades e ainda com os estudos* [...]. (HELENA LIMA, 07/10/2020).

A fala dela é uma denúncia, ainda que inconsciente, sobre a forma como sua dinâmica familiar foi configurada. Em todo o seu relato, Helena deixa evidente o acúmulo de funções que possui. Na mesma medida em que sua individualidade é praticamente inexistente em toda a sua narrativa, por outro lado ela revela assumir responsabilidades *com* e *por* todos os outros integrantes da família (marido e filhos), tudo isso sozinha.

A culpa foi uma constante na fala desta aluna. Foram vários os momentos em que ela demonstrava sentir-se culpada por buscar realizações pessoais e não somente familiares. Podemos entender que isso decorre diretamente do fato de que, a partir da nova representação da maternidade, construída no século XVII, conforme mencionado no sub item 4.4 deste estudo, "enunciava-se uma longa lista de deveres a que nenhuma mãe deveria se furtar. Prova sem dúvida de que a natureza precisava ser solidamente respaldada pela moral!" (BADINTER 1985, p. 269). Os deveres citados pela autora retro mencionada assentavam-se na ideia de total entrega da mulher ao cuidado com suas crias, e podemos estender também a seu marido. A mulher tinha como função de vida manter a perfeita funcionalidade da vida de todos dentro do núcleo familiar, menos a dela, pois individualidade era uma palavra inexistente, tanto no entendimento social, quando no pessoal.

O que se fazia era uma simbiose, na qual as mulheres não eram vistas como seres individuais, apenas nas condições de mães ou esposas, assim, suas aspirações pessoais eram totalmente anuladas em detrimento da manutenção das aspirações pessoais de outras pessoas. Atualmente percebemos que muita coisa permanece igual e, nesse sentido, a culpa mostra-se apenas como um reflexo da continuidade dessa forma de organização familiar.

Sobre o Currículo do PPGELS vejamos o que Helena diz:

> [...] *a gente não está mais aceitando ficar atolada somente nessas questões de trabalho, de casa, de envolvimento com marido. A gente também quer um outro momento de lazer, um momento de espairecer a nossa mente, e é aí que entra minha tristeza, porque nem toda mulher percebe isso, eu mesma comecei a abrir os olhos depois de muita leitura, depois de conviver com colegas mulheres que falavam não para esse monte de exigência descabida que só cai nas costas da gente, as colegas subversivas pode-se dizer assim, e temos que ser mesmo* [...]. (HELENA LIMA, 07/10/2020).

Inferimos que, para essa estudante, o Currículo é compreendido como uma ferramenta para melhor analisar suas vivências. Essa dedução fica mais nítida ao relermos o trecho de seu depoimento, no qual ela fala que só começou a perceber certas incoerências em sua vida quando começou a realizar leituras e conviver com colegas que eram tidas como subversivas por não aceitarem os ditames do patriarcado.

5.2.5 Idalina Vieira: *se não for eu, quem será?*

Idalina tem 39 anos de idade, é casada e mora na cidade de Caetité. Possui 01 filha e está integrada à linha de pesquisa 02. Desempenha a função de professora e analista universitária e se declarou como parda quanto à sua etnia.

Formou-se em 2001 em Magistério e, no ano de 2002, começou a lecionar na Educação Infantil, concursada pelo município de Caetité. No ano de 2001, mesmo ano em que passou no concurso da prefeitura para trabalhar como professora, também é aprovada no vestibular da UNEB, para cursar História, todavia, nos conta que sua ligação com a Educação Infantil sempre foi muito forte, por isso, assim que finalizou essa primeira graduação, fez o vestibular para Pedagogia, em uma cidade vizinha a Caetité. Depois que formou-se em Pedagogia, realizou a Pós-Graduação em Psicopedagogia, e, posteriormente, cursou outra Pós-Graduação, em Práticas Docentes Interdisciplinares. Atualmente, além de ensinar na Educação Infantil, também trabalha na UNEB, como analista, e, somado a isso, no ano de 2019, adentra no Curso de Mestrado em Caetité.

Ela é casada e tem 01 filha, que nasceu no ano de 2017. Quando estimulada a falar sobre sua rotina enquanto uma estudante que desempenha outros papéis, muitos aspectos se remeteram à sua dinâmica familiar; ela narrou que acredita que *tudo é diferente quando a pessoa não é sobrecarregada. Por exemplo, quando eu fiz o curso de História, que eu ainda era solteira, não tinha filha, eu tinha mais tempo pra me debruçar sobre as leituras, hoje nem tanto.* Essa percepção de Idalina caminha em consenso com várias das discussões atuais tecidas a respeito dos tempos femininos, e também da falta deles. Em outras bibliografias referentes a este mesmo assunto, não é difícil encontrar inúmeras questões relacionadas às constantes queixas das mulheres sobre a falta de tempo.

À certa altura da entrevista, Idalina fez um comentário sobre seus colegas do sexo masculino que é válido de ser mencionado. Ela diz que:

> [...] *em relação aos meus colegas homens eu acredito que enquanto a mulher de cada um deles está nessa mesma rotina que eu estou enquanto mulher, eles não estão, eles estão se dedicando ao estudo, enquanto elas estão se dedicando ao filho, à cozinha, e eles não, não têm essa obrigação.* (IDALINA VIEIRA, 05/10/2020).

Podemos notar elementos dessa desigualdade tanto na fala anteriormente citada quanto na que se segue, pois ela também observa que [...] *por mais que eles sejam casados, eles se dedicam muito mais ao estudo do que nós mulheres casadas, porque por mais que eles tenham uma família, a sobrecarga das tarefas do lar é sempre da mulher, então fica pesado para gente porque não estamos dividindo a carga* [...].

Um dia tem 24 horas para qualquer pessoa, em qualquer lugar do planeta, no entanto, as condições dessa pessoa é que ditarão a forma como ela organiza seu tempo. No caso das participantes desta pesquisa, aqui com destaque especial para Idalina, vemos que, devido à distribuição desigual das obrigações domésticas e dos cuidados com a filha, as 24 horas que ela tem, e que são as mesmas para seu marido, ou colegas homens, têm que ser administradas em seu limite, pois para a discente, frente à sua condição de mulher/mãe/dona de casa/esposa/estudante algumas tarefas são intransferíveis e inadiáveis. Vejamos o que ela diz sobre isso:

> [...] *se eu estou lá estudando aí de repente quando eu olho pra o lado está lá minha filha: mãe por favor, eu quero meu leite, eu quero meu leite, eu quero meu leite, eu tenho que sair e me desconcentrar. Ela não vai entender, ela tem dois anos, ela não vai entender se eu disser: filha calma aí que eu estou fazendo minhas leituras, ela não vai entender isso, aí eu tenho que deixar aquilo ali, os estudos né e ir lá fazer o leite dela, voltar, tentar me concentrar novamente e continuar, porque se não for eu, quem será?* (IDALINA VIEIRA, 05/10/2020).

A vida da mulher contemporânea consiste em, incessantemente, buscar equilibrar-se em um carrossel de responsabilidades e sentimentos conflituosos. Ainda que as conquistas femininas sejam significativas, tudo o que as mulheres alcançaram assumiu um caráter somatório em suas vidas. Conseguiram trabalhar, estudar, mas ainda não conseguiram mudar a ideia de obrigatoriedade, as vitórias que significaram diminuição não foram exclusivamente delas, aos homens esses direitos também foram estendidos As consequências disso para Idalina se refletem na forma como ela lida com seus estudos, pois:

> [...] *os estudos ficam realmente comprometidos. É possível fazer, mas com uma dificuldade a mais, não é a mesma coisa caso eu não tivesse filhos, porque eu tenho que dividir o meu tempo, eu sou mãe, eu tenho que cuidar da filha, da casa, demandas da casa, do marido então isso toma muito tempo, um tempo que eu poderia estar me debruçando sobre as leituras ou estar elaborando algum texto, alguma coisa, então com certeza isso influi demais. Eu poderia desempenhar melhor, não que eu não desempenho, eu faço o possível, mas o meu desempenho seria muito melhor se fosse em outra situação, solteira, sem filhos coisas que não ocupariam o meu tempo com outras coisas que são imprescindíveis e que não tem como você adiar.* (IDALINA VIEIRA, 05/10/2020).

Mesmo conseguindo a liberdade de desempenhar novos papéis, aqueles tradicionalmente já impostos à elas durante a maior parte da História ainda permanecem assim, reservados somente a elas, "depreende-se que ao mesmo tempo em que na contemporaneidade as mulheres se encontram bem inseridas no mercado de trabalho, o discurso naturalista acontece de maneira a exigir que estas mesmas mulheres possuam mais tempo para se dedicarem aos seus filhos" (RESENDE, 2017, p. 188).

A discente está integrada à linha de pesquisa 02 do PPGELS, Ensino, Saberes e Práticas Educativas. Frente ao fato dela afirmar que tem bastante afinidade com a Educação Infantil, conseguimos entender o motivo pelo qual escolheu essa linha de pesquisa, sobre a qual não comenta de modo aprofundado, mas fala um pouco sobre o Currículo do Programa, relatando que, pelo fato de trabalhar na UNEB, já tinha um conhecimento prévio sobre ele, pois:

> [...] *eu acompanhei um pouco do nascimento do PPGELS e vi ali no perfil daqueles professores que estavam construindo o Currículo, a grade do mestrado, que eles já tinham essas vertentes de querer trabalhar assuntos inclusivos, de trabalhar questões locais e contribuir para a região aqui do Sertão* [...]. (IDALINA VIEIRA, 05/10/2020).

O relato da aluna nos conduz a pensar acerca de um ponto importante de ser destacado quando a discussão é sobre Currículo, o/s indivíduo/s ou instituições que o formulam. Sacristán (2000, p. 62) afirma que "a seleção cultural que compõe o currículo não é neutra. Buscar componentes curriculares que constituam a base da cultura básica, que formará o conteúdo da educação obrigatória, não é nada fácil e nem desprovido de conflitos, [...]" isso porque, assim como o gênero, o Currículo também é obra de uma construção, tendo, portanto, por detrás de sua criação, algum grupo organizado, que neste momento assume um lugar de poder, conforme exposto no sub tópico 3.3 desta investigação; nesse cenário, quando este/s grupo/s ou pessoa/s estão nessa posição de poder, tudo aquilo que será decidido sobre o Currículo e que, portanto, ele virá a ser, está sob seu domínio.

Idalina prossegue seu relato, dizendo que:

> *Eu sempre sonhei em fazer um Mestrado porque eu gosto de estudar sobre aquilo que eu trabalho, no caso com a Educação Infantil, pra me melhorar né? E aí tinham os cursos de Mestrado em Vitória da Conquista que eu queria fazer, mas eu não me via fazendo por conta da minha filha [...]. Aí quando a bênção do PPGELS surge aqui, na minha cidade eu literalmente saltei de felicidade, então assim, mesmo eu não tendo aproximação com a temática de gênero e tudo mais eu sei que na condição de professora eu vou precisar disso, assim como eu sei que um dia eu vou precisar de Libras por exemplo, aí o PPGELS ajuda demais nessa questão, não de Libras, mas de gênero sim, sem dúvidas, por isso eu considero como uma ferramenta muito potente esse Currículo, não só em relação às questões de gênero, mas em muitas outras que nós enquanto gente, enquanto professoras não podemos mais viver sem conhecer*. (IDALINA VIEIRA, 05/10/2020).

Diante do exposto, foi possível compreender que o Currículo do PPGELS, naquilo que tange os assuntos referentes a gênero, se apresentam para essa aluna como um instrumento para a melhoria de suas práticas docentes, que, por consequência reflete em suas práticas sociais.

5.2.6 Maria Neves: *se não fossem as cotas eu não teria conseguido*

Maria tem 41 anos de idade, é casada e reside em Brumado, no espaço urbano, distante 102 km de Caetité. Possui 01 filha e está ligada à linha de pesquisa 02 do Programa. Trabalha como professora e declarou-se como negra em relação à sua etnia.

Sua formação inicial foi no Magistério, já seu processo de graduação se inicia em 2004, quando ingressa no curso de Pedagogia, se formando no ano de 2008, já lecionando durante esse período. Assim que termina a graduação, se casa e dá início à pós-graduação, enquanto desenvolvia alguns programas dentro da Universidade, em Vitória da Conquista. Inicialmente, no Movimento de Hip Hop, depois no Movimento Negro Unificado. Quando termina a pós-graduação, em Vitória da Conquista, vai trabalhar na cidade de Luís Eduardo Magalhães, como coordenadora de uma Associação e, no decorrer desse tempo, faz outra pós-graduação em História e Cultura Africana, na cidade de Barreiras. Ela conta que ficou afastada dos estudos de 2008 até quando adentra no PPGELS, em 2019.

Em certo momento, quando estimulada a comentar sobre o Currículo do Programa, Maria Neves menciona que:

> [...] *eu só entrei no PPGELS por causa disso, porque eu já havia feito uma análise de como o curso iria proceder e assim, mesmo a nossa academia sendo muito conhecida eu não tinha pensado em entrar, mas aí quando eu tomei conhecimento das novas práticas que o PPGELS tinha proposto, aí sim que eu tomei iniciativa, e aí quando eu vi as proposições, principalmente em relação aos negros, da inclusão das classes, da sociedade no geral, eu só entrei por conta dessas propostas* [...]. (MARIA NEVES, 11/10/2020).

É nítida a satisfação dessa aluna com a forma como o Programa foi organizado, principalmente pelo fato dela ter sido uma das poucas participantes da pesquisa que se declarou como negra e ainda explicitou suas aproximações com a temática negra. Ela não só se reconhece como uma mulher negra, como evidencia isso em sua narrativa, o que nos faz retornar à duas questões muito importantes de serem analisadas: a primeira é sobre a menção à respeito das cotas, feita no subitem 2.3 desta investigação, sobre a qual a discente relata que:

> [...] *as cotas para o PPGELS foram um avanço muito grande, porque antes parava ali na licenciatura, tanto é que eu terminei a graduação em 2008, olha como é injusto, só em 2018, 10 anos depois é que eu entro na pós-graduação, no Mestrado. Dez anos de espera e eu sei que a maioria dos meus irmãos e irmãs negros e negras não vão poder entrar, eu sei que eu sou um espermatozoide no meio de milhões, mesmo com a demora de 10 anos eu consegui entrar, mas se não fossem as cotas eu não teria conseguido.* (MARIA NEVES, 11/10/2020).

Para ela, um Mestrado com cotas[26] foi a oportunidade tão esperada de voltar à Universidade, por isso, afirma que *se não fossem as cotas eu não teria conseguido.* Posteriomente, em seu relato, ela nos conta porque considerou a adoção das cotas pelo PPGELS como um *ganho estupendo.* Segundo Maria Neves:

> [...] *essa abertura do PPGELS é muito importante, importante porque faz a gente pensar sobre isso. Primeiro, porque a gente tem nas graduações, nas licenciaturas e não tem nas especializações? Então eu penso assim, estão me falando que o negro pode ir até ali somente, depois dali o negro não pode ir, tanto é que nós temos um número bem reduzido de mestres e doutores negros. Então fazer a licenciatura até que a gente consegue fazer, em um número ainda reduzido, mesmo com as cotas, mas e as pós-graduações? Por isso o PPGELS adotando as cotas foi um avanço muito grande*. (MARIA NEVES, 11/10/2020).

[26] Para saber mais sobre o sistema de reservas de vagas para negros/as e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos/as; pessoas com deficiência; transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, ver a Resolução Nº 1.339/2018 (UNEB, 2018).

Oportunizar o acesso à pós-graduação para pessoas negras, que, historicamente, ao lado das mulheres, ocuparam/ocupam posições desfavorecidas e em sua maioria, servis, é proporcionar um grande salto para a melhoria do ensino, não só o regional, mesmo este sendo um dos objetivos do PPGELS. Desse modo, é válido ressaltar que [...] a eficácia das ideias centrais de interseccionalidade, em situações díspares políticas e socialmente, levanta questões importantes sobre a relevância do conhecimento para a luta por liberdade e iniciativas de justiça social (COLLINS, 2017).

O segundo ponto que é necessário recordar concerne justamente os escritos sobre interseccionalidade, discorridos de forma mais aprofundada no sub capítulo 3.2 deste estudo. De uma forma instintiva, a estudante comenta que sabe que [...] *a minha realidade é essa, eu sou uma mulher negra que é mãe, eu sou uma mulher negra que é trabalhadora, eu sou uma mulher negra que é estudante, que tem um marido, que tem uma casa, mas eu não vou me deixar limitar por isso.* Tornam-se nítidos, em sua narrativa, aspectos relacionados ao conceito de interseccionalidade, o qual Bairros (1995) assegura que nasce como efeito da necessidade de ofertar expressão à diferentes formas da experiência de ser negro, aquelas vividas através do gênero, e de ser mulher, vividas através da raça. Aspectos relacionados aos dilemas que a maternidade, o matrimônio e outras formas pelas quais essa aluna experiencia a vida e que lhe permitem sentir o mundo de uma forma singular.

Sobre as questões de gênero, Maria Neves só comenta algo relativo quando solicitamos, pois sua empolgação ao falar das cotas é tamanha que ela evidencia o assunto até mesmo quando está relatando sobre outra temática. Concluímos assim, que para ela, as cotam foram uma oportunidade tão importante que, mesmo quando o foco do estudo não se tratava delas, a discente fazia questão de salientar o tema, pois sabe da urgência que é discuti-lo.

Quando começou a narrar sobre a forma como percebia o gênero dentro do Currículo do PPGELS, percebemos que sua compreensão era do gênero como uma ferramenta salutar para analisar as experiências, nesse caso, não só as singulares, mas também as coletivas, pois ela comenta que:

> *A gente olhava na sala, as mulheres estavam sempre cansadas e aí eu não via muito isso dos homens, esse esforço incessante. Eles tinham momentos, pra a gente era o tempo todo o cansaço. Mesmo aqueles que eram casados, mesmo aqueles que eram de outro município, eles na maioria das vezes estavam tranquilos e as mulheres não, a preocupação ao redor do olhar das mulheres era muito grande, então sabe aquela coisa que eu chego em casa eu acho tudo pronto? Eu tenho uma casa arrumada, uma comida pronta, tudo pronto para mim, o ambiente está pronto para mim e a gente via muito isso nos meninos Mas isso não significa que o desempenho deles fosse melhor do que o nosso.*

> *Na hora de apresentar os trabalhos, mesmo com esse privilégio que a gente sabe que os homens têm, não significava maior produtividade dentro do Mestrado e isso era muito visível, mas para a gente conseguir acompanhar eles nessa corrida, porque se a gente falar que não é uma corrida a gente está mentindo, muitas vezes acontecia da gente adoecer, como foi o caso de muitas colegas minhas e até de eu mesma.* (MARIA NEVES, 11/10/2020).

A narrativa dessa aluna nos oferece condições de pensar em inúmeros aspectos importantes de serem destacados, todavia, aqui sublinhamos dois: o primeiro refere-se ao constante cansaço das mulheres, e isso consequentemente leva ao segundo aspecto, que é relativo ao adoecimento feminino. Sobre este último, discorreremos melhor no sub item 5.4.1.

Acerca do adoecimento feminino, podemos compreendê-lo melhor se o analisarmos a partir da ótica de gênero, pois isso nos permite compreendemos o quanto as relações sociais definidas podem influenciar na singularidade de cada pessoa e também no social. Várias implicações surgiram na vida das mulheres desde que a elas foi decretado o dever de cuidadora e única responsável pelo cuidado com o lar. Uma dessas consequências é o adoecimento feminino, nesse caso oriundo dessa corrida que Maria diz ver-se inserida. Mesmo as mulheres obtendo o direito de participar dessa corrida, ela não deixa de ter suas consequências, já que se mostra injusta desde a largada, pois os homens *tinham momentos* de cansaço, *pra a gente era o tempo todo.*

5.2.7 Marion Gomes: *por que você faz essas opções? Porque eu acredito no empoderamento da mulher!*

Marion tem 41 anos, é casada e mora na cidade de Santa Maria da Vitória, distante 233 km de Caetité. Possui 02 filhos/as. É vinculada à linha de pesquisa 01 da instituição. Atua como professora da rede municipal de Ensino de sua cidade e como professora em uma empresa de cursos de língua estrangeira. Declarou-se como parda quanto à sua etnia.

Formou-se em Magistério e inicia sua carreira docente aos 18 anos, já casada. Em 2005, é aprovada no vestibular da UNEB e, a essa altura, já tinha um filho de 5 anos.

Um aspecto muito destacado em sua narrativa refere-se à sua percepção de Currículo como uma instrumento. No subitem 3.1.1 deste estudo, é possível ler um relato dela sobre o modo como observa que os conhecimentos oferecidos pelo PPGELS a auxiliaram em sua ação docente. Além da exposição supramencionada, ela ainda contextualiza que:

> [...] *a diversidade que o Programa fala tanto já está ali na questão das próprias palavras, na etimologia das próprias palavras que compõem o nome do mestrado, mas quando a gente entra é que se depara com algo muito maior, por que são temáticas diversas, por isso que eu falo que a teoria veio complementar o que a gente já via na prática* [...]. (MARION GOMES, 05/10/2020).

Como já dito, as questões sobre a/s diversidade/s têm, cada vez mais, ganhado destaque nos palcos e arenas educacionais. Este tema, assim como tantos outros, configuram-se não mais como tendências, que lhe atribuíam um sentido de modismo, mas possuem sua importância situada no ponto em que ofertam condições de reflexão, para que as pessoas pensem acerca das conjunturas que lhes cercam, não só no campo profissional, mas em outras instâncias sociais também.

Um tópico importante que foi levantado algumas vezes por Marion diz respeito à ocupação feminina dos espaços públicos. É sabido que as mulheres foram enclausuradas durante a maior parte de sua história, pois liberdade não era uma palavra frequente em sua forma de viver. Naquilo que diz respeito à educação, as coisas não foram diferentes. Desde que obtiveram acesso à escola, eram "mais educadas do que instruídas" (LOURO, 2009, p. 446); à respeito disso, Perrot (2007, p. 159) comenta que "o direito ao saber, não somente à educação mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais constante, a mais largamente compartilhada das reivindicações [do movimento feminista]. Porque ele comanda tudo: a emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer". A educação das mulheres (as que tinham condições para isso, geralmente brancas e ricas) tratava-se de uma espécie de extensão do lar.

Nesse sentido, Guedes (2008, p. 121) assegura que, com o passar do tempo:

> O ensino universitário se destaca no processo mais amplo de escolarização feminina como um importante marco pois sempre esteve mais diretamente relacionado à maior presença no mundo público e à aquisição não apenas de habilidades para o mercado de trabalho, mas também de novos valores e práticas. A importância dessa questão na estruturação de relações de gênero mais equânimes se reflete no fato de que, historicamente, essa foi uma bandeira que uniu as diversas correntes do movimento feminista.

Saber que está ocupando um ambiente e se apropriando de um conhecimento que lhe foi negado durante anos, faz com que Marion se defina como *uma mulher, nem mais nem menos*, e sobre isso ela explica que:

> *Eu acho que a palavra mulher vem carregada de muitos sentidos. A coragem, a polivalência, a ousadia, o querer fazer. É muito forte essa pergunta, então eu acho, que o ser mulher nessas condições é realmente lutar para que a gente minimize o máximo possível todas essas formas de dominação, tudo isso que o patriarcado prega. É colocar na roda as nossas histórias de vida, nossas relações com nossos filhos, com nossos esposos e esposas, dentro de casa. Eu acho que é uma luta constante. Eu acredito que o que definiria a mulher nessas condições seria isso, subversão porque você está dentro de uma sociedade que impõe algo pra você o tempo todo, na escola, no local de trabalho, na igreja, a gente vê a condição da mulher como aquela que serve, isso de ser servil, você tem que calar, não tem que ter voz e aí a gente vai para um mestrado como o nosso e vê que na verdade nós temos sim o direito de ser ouvidas, que temos que ser subversivas mesmo, então eu diria que ser mulher nessas condições é ser subversiva, subverter tudo que a sociedade impõe para gente.* (MARION GOMES, 05/10/2020).

A instrumentalidade oferecida pelo PPGELS se estende além da profissão. É inegável que as ferramentas, materiais e simbólicas, ofertadas por este Programa têm impactado, de forma considerável, na forma de pensar e agir das pessoas envoltas em seu meio. Isso se reflete em novas maneiras de atuar na sociedade, o que, por sua vez, gera resultados cada dia mais visíveis e relevantes.

5.2.8 Elza Souza: *o que ela está fazendo aqui?*

Elza tem 41 anos, é casada e mora na cidade de Caetité. Possui 02 filhos/as. É vinculada à linha de pesquisa 01 do Programa. Segundo a participante, no momento ela trabalha como dona de casa, mas conta que desde os 16 anos *trabalhou fora* e que as dificuldades para estudar se intensificaram depois que ela se tornou mãe da primeira filha, tendo que fazer uma pausa para cuidar da criança e somente retornou depois que a filha cresceu. Narra, ainda, que cursou Teologia e, no decorrer do período desse curso, engravidou novamente, tentou dar continuidade nos estudos, mas, diante das dificuldades, acabou não conseguindo, e assim, depois de um ano parada, ela ingressa na faculdade de Direito, em um município vizinho a Caetité, se deslocando todos os dias para estudar. Não chegou a deixar compreensível se finalizou o curso, mas conta que *parei um pouco os estudos fora do município, por isso que eu ingressei no curso de Mestrado na UNEB, para não ter que deslocar para outro município.*

Desde que iniciou suas atividades no Mestrado, ela encontra-se afastada de seu trabalho para se dedicar *"integralmente" aos estudos, aí você coloca o integralmente entre aspas porque quando se é mulher não tem isso de se entregar totalmente a alguma coisa não, sempre terá algo do âmbito doméstico ou conjugal para nos obrigar a dividir nossa atenção.*

Ela nos relata que sempre foi ativa em suas participações sociais e que os aprendizados adquiridos através do PPGELS a têm ajudado a potencializar sua atuação.

> [...] *eu sou uma mulher militante de movimentos sociais, sindicatos, participo de sindicato, participo de movimentos sociais e voluntários em Caetité, só não havia militado em partidos políticos, mas comecei a conhecer partidos políticos, comecei a ir em alguns que eu tinha afinidade, comecei a iniciar a militância naquele meio, aí por conta da questão trabalhista eu aproximei do PDT onde hoje eu sou afiliada, inclusive eu estou pleiteando uma candidatura agora a vereadora no município de Caetité* [...]. (ELZA SOUZA, 08/10/2020).

A ocorrência de segregação da política e de outros espaços públicos fez com que as mulheres se articulassem em redes de apoio e mobilização, buscando espaços alternativos de representação e participação política. Trajetória de difícil movimento, mas que lhes permitiu contabilizar conquistas decisivas e, também, subsidiar outras lutas, como as de segmentos excluídos (PAIVA, 2011), assim, pontos relacionados à falta de valorização da mulher na política se fazem presentes a todo momento na narrativa de Elza. Trata-se de uma questão importante de ser evidenciada, porque, assim como o ingresso da mulher na universidade, principalmente na pós-graduação, sua inserção na política é fruto de inúmeros embates e que ainda guardam marcas de várias desigualdades. A discente comenta sobre isso relatando que:

> *Aqui no município não tem nenhuma mulher vereadora, não tem nenhuma mulher no legislativo e nunca teve uma mulher que se colocou à frente para o executivo, no próprio partido do PDT nunca teve uma candidata que conseguiu êxito, então a gente está a anos-luz de mudar, mas a gente precisa ocupar nossa posição, não só na universidade, mas em todos os espaços e agora mais do que nunca, porque eu vejo essa necessidade, até porque as políticas públicas, assim como as leis que se fazem lá na Câmara não nos representam, precisa de uma de nós, de várias de nós, nesses diversos espaços pra sermos devidamente representadas.* (ELZA SOUZA, 08/10/2020).

A ausência de mulher nesse ambiente é uma temática vastamente discutida em referenciais teóricos construídos principalmente no final do século XX e início do XXI. Como tardiamente as mulheres conseguiram direito ao voto, seu ingresso na política também se deu perante um processo moroso. Vários fatores contribuíram para que isso fosse um fato, e a obtenção tardia de voto foi apenas um reflexo da forma como a sociedade pensava (pensa)[27].

[27] Para saber mais sobre a representação feminina nos espaços de poder e relações de gênero na política brasileira, ver o estudo de Costa (2017).

Segundo a depoente, discutir temáticas como as questões de gênero dentro do Mestrado impulsionou ainda mais seu desejo de adentrar neste meio. De acordo com ela, essa inquietação se intensificou enquanto trabalhou na Câmara de Vereadores/as, *primeiramente como assistente,* e então quando [...] *eu via aquele monte de homens lá e as mulheres só ocupavam lugar de servir o cafezinho, de servir água, isso me incomodou, e quando eu ia questionar com os homens lá dentro na Câmara eles falavam: 'das mulheres eu só quero o voto'.* Mesmo tendo sido silenciadas pela maior parte de sua história, nunca houve um momento como este para grande parte das mulheres, isto porque tem sido crescente o número de mulheres a ocupar os mais variados espaços sociais. Mesmo com tantos avanços, Adichie (2017) comenta que não tem como negar que:

> [...] nosso mundo está cheio de homens e mulheres que não gostam de mulheres poderosas. Estamos tão condicionados a pensar o poder como coisa masculina que uma mulher poderosa é uma aberração e por isso é policiada. No caso de mulheres poderosas, perguntamos: ela tem humildade? Sorri? Mostra gratidão? Tem um lado doméstico? Perguntas que não fazemos a homens poderosos, o que demonstra que nosso desconforto não é com o poder em si, mas com a mulher. Julgamos as poderosas com mais rigor do que os poderosos. (ADICHIE, 2017, p. 14).

Primeiro, é necessário salientar que acreditamos que a palavra "poderosa" é adequada para adjetivar todas as mulheres que participaram deste estudo, pois tem sido possível perceber que suas trajetórias foram e têm sido marcadas por inúmeras superações. Não é devido ao fato de a aluna em questão ser candidata a vereadora que esse adjetivo se fez presente, mas em decorrência da ideia de que o campo político no qual ela já está inclusa, e intenciona aprofundar-se, é marcado por intensas relações de poder que transformam as relações sociais, e, referente a esta pesquisa, ela é pioneira nessas discussões. No cenário político, o modo como tais relações de poder se configuram pode ser elucidado na última fala de Elza, na qual é possível perceber a forma subordinada e subserviente com a qual as mulheres têm sido tratadas, conjuntura que percebemos estar em vias de transformação.

Uma mulher poderosa, conforme citado por Adichie (2017), não é necessariamente uma mulher que está envolta no meio político, é tão somente uma figura do sexo feminino que tem mais destaque em determinado meio, seja pelo cargo que ocupa, por sua formação, ou como resultado de outros aspectos. Essa citação foi muito pertinente de ser evocada, pois em algumas de suas falas, Elza indica uma aproximação com este pensamento, a exemplo de quando narra que:

> [...] *tem muitas mulheres mais preparadas do que os homens e elas estão ocupando os lugares de destaque, como chefia de empresa e muitas outras coisas, só que aí é que entra a questão das diferenças, porque a mulher ocupa, mas se formos olhar direito ela ocupa postos precarizados e ainda acaba ganhando menos.* [...] *nós não somos tão valorizadas quando a gente ocupa um papel que seria contrário ao nosso, no caso o papel que seria "do homem".* (ELZA SOUZA, 08/10/2020).

Ainda são constantes as tentativas de interromper a busca pelo progresso feminino naquilo que diz respeito à conquista e ampliação de seus direitos, no entanto, hoje, as ferramentas para lutar de uma forma menos injusta se expandiram, por isso, quando perguntam para uma mulher que deseja estar no espaço político, não mais como coadjuvante, mas como protagonista: *o que ela está fazendo aqui?* Elza responde que ela está aqui porque:

> [...] *nós precisamos ter voz e dar voz a outras mulheres. Eu quero abrir caminhos para outras mulheres em relação à participação política. Eu quero ser aquela mulher que chama outras mulheres. Tem que alguém começar né? Então eu quero fazer esse papel! O papel mesmo de atuante, não é só militando em sindicato, não é só em movimentos sociais, é ali onde eu falo que falta representação, que não tem alguém que represente os movimentos sociais, alguém que represente as mulheres.* (ELZA SOUZA, 08/10/2020).

Aspectos relacionados à instrumentalidade oferecida pelo PPGELS naquilo que diz respeito às questões de gênero também foram evidenciados por Elza. Ela explana, por exemplo, que:

> [...] *dentro do Mestrado essa questão de gênero foi muito presente na minha vida, porque como historiadora eu já sabia da história das mulheres, do papel das mulheres, e aí eu sei que tardiamente elas alcançaram direito de voto e hoje mais do que nunca se clama pela participação das mulheres na política, não é só votar, então meu conhecimento de mundo, meu conhecimento anterior de historiadora foi acrescido do conhecido acadêmico sobre o tema e isso me fez crescer muito, me fez ser mais coerente porque as vezes a gente erra por ignorância, ignorância no sentido de falta de conhecimento, e a partir da riqueza que foram os conteúdos do PPGELS sobre esses assuntos aí eu falo sem medo que eu melhorei em muita coisa, limpei os olhos por assim dizer* [...]. (ELZA SOUZA, 08/10/2020).

Compreendemos que esse fornecimento de subsídios teóricos e práticos tem se mostrado como um dos diferenciais desse Mestrado, de acordo com o que tem sido possível perceber a partir dos depoimentos das discentes, pois a aproximação que ele faz com as temáticas aqui postas sob análise e com as possíveis formas de lidar com elas, nos mais variados espaços, como escolas, partidos políticos, ambientes de militância, ensejam o que Paulo Freire, em

muitas de suas obras, chama de inédito viável. Projetos, ideias, ideais que (ainda) não existem, mas que nascerão a partir de uma construção baseada em uma teoria que caminhe em diálogo e mirando na prática.

5.2.9 Marieta Lobão: *pode-se dizer que eu virei a militante da família*

Marieta tem 47 anos de idade, é casada e mora na zona urbana de Caetité. Tem 02 filhos/as e está integrada à linha de pesquisa 01. Trabalha como professora e declarou-se como branca.

Formou-se em Magistério na década de 1990, e logo em seguida foi aprovada em um concurso público, tanto para professora da rede estadual, como também na Universidade. Graduou-se, posteriormente, no curso de Letras e fez uma pós-graduação na cidade de Vitória da Conquista. Além dos dois empregos como professora, no ano de 2001 aceitou uma proposta para ensinar Redação em um colégio particular na cidade de Caetité.

Se casa em 2004 e, ao final deste mesmo ano, tem seu primeiro filho, motivo pelo qual pediu licença de um dos empregos. Seu segundo filho nasce em 2007 e, então, em 2011 seu período de afastamento vence e tem que pedir exoneração do Estado. Em 2019, inicia os estudos no Mestrado em Ensino de Caetité.

A entrevista de Marieta é marcada, principalmente, por sua compreensão acerca da forma como mudou com relação à suas práticas sociais, pois ela garante que [...] *cada vez que eu leio, mais eu descubro coisas que a sociedade não permite que a gente veja.* Foi possível perceber que, através do ensino recebido, e da forma como este era conduzido, esta aluna está conseguindo ressignificar modos de agir na sociedade, percebendo, assim, o gênero como um instrumento que lhe permitiu modificar sua ação social.

Nesse direcionamento, é necessário acentuar que “a qualidade de ensino na universidade deve resultar em qualidade de vida, uma premissa que não pode ser deixada de lado” (SILVA, 2009, p. 08). Esse desejo por mudanças na qualidade de vida apresenta-se como uma das bases da universidade, firmada no tripé – ensino, pesquisa e extensão, fundamento que nunca pode ser esquecido, pois é ele quem rege a lógica da universidade e auxilia na qualidade de vida de todos/as os/as envolvidos/as com ela (SILVA, 2009). Portanto, diante da narrativa mencionada anteriormente, é possível perceber a forma como o estudo ofertado pela Universidade impactou na vida desta aluna, conduzindo-a à superação de preconcepções, antes internalizadas e tomadas como normais.

Convém, então, afirmar que, na universidade [...] além de especialistas competentes, é condição indispensável formar indivíduos criativos, críticos e sobretudo, excelentes cidadãos/ãs. Isso porque, para mudar o mundo, no novo milênio, já não basta formar profissionais competentes e cientistas produtivos/as, é imprescindível formar, além de tudo, homens e mulheres comprometidos com a ética da causa pública (MELLO; FILHO; RIBEIRO, 2009). Esse entendimento é reforçado em diversos momentos da entrevista, a exemplo de quando ela relata que, enquanto conversava com uma amiga que, assim como ela, também é mestranda e desempenha todos os demais papéis aqui citados, ela pergunta à colega:

> *Como você fez para sair? Como você fez para sobreviver? E ela me respondeu assim: "lá em casa a mãe é o meu marido", foram essas palavras que ela usou: "a mãe lá em casa é o meu marido, eu não sei dar um remédio para as minhas filhas", então assim nós próprias reproduzimos nessas falas os estigmas, os estereótipos, nós mesmas que vivemos essa correria achamos um absurdo a mulher não saber acompanhar o remédio de um filho, o banho de um filho, nós mesmas reproduzimos isso. E assim, ela não deixou de ser mãe por causa disso, ela estava apenas um período afastada, ela continuou sendo a mãe, mas o papel de mãe é tão estigmatizado, estereotipado que ela usou essas palavras. Quer dizer o pai não pode fazer isso? Quando um homem não sabe dar banho ou não sabe onde fica o remédio da criança ninguém fala que ele deixou de ser pai por causa disso.* (MARIETA LOBÃO, 06/10/2020).

Concluímos, a partir deste depoimento, dois elementos que não podem deixar de ser citados. O primeiro se refere à fala da amiga[28] que diz ***"lá em casa a mãe é o meu marido".*** A condição de mãe, conforme já citado no sub item 4.4 deste trabalho, desde muito tempo carrega consigo uma aura de santidade, e isso se torna evidente ao pensarmos que uma santa não necessita de ajuda para realizar seus milagres, quando nossa condição de humanas nos impede de conseguir fazer tantas coisas, a tendência é despir a mulher dessa condição de sagrada, e, neste caso, transferindo essa qualidade para o marido da amiga, pai das crianças.

Como a própria mestranda do PPGELS continua sua análise no mesmo trecho da entrevista [...] *nós próprias reproduzimos nessas falas os estigmas, os estereótipos, nós mesmas que vivemos essa correria achamos um absurdo a mulher não saber acompanhar o remédio de um filho, o banho de um filho, nós mesmas reproduzimos isso.* À vista disso, é possível apreender que Marieta percebe a maneira tácita como alguns preconceitos estão imbricados em nossa sociedade e aparecem na forma como pensamos, falamos e julgamos as pessoas, neste caso específico, as mulheres, pois ela ainda comenta que *quando um homem não sabe dar*

[28] Optamos por colocar a fala da amiga de Marieta Lobão entre aspas e em negrito para diferenciá-la da fala da própria Maria.

banho ou não sabe onde fica o remédio da criança, ninguém fala que ele deixou de ser pai por causa disso.

Para Marieta, a condição de militante está imbricada de um caráter intervencionista, por isso, assegura que [...] *quanto mais eu trago essas discussões pra consciência aqui da minha família, para os que não estão fazendo uma faculdade, para os que não estão fazendo um curso de Mestrado, aqueles que não tiveram oportunidade de seguir com os estudos, mais eu ajudo a mudar as coisas* [...].

Esse intervencionismo, em parte, é oriundo da própria aluna e, em parte, decorre do resultado de seus estudos dentro do PPGELS; tal fato nos conduz ao entendimento de que as transformações propostas pelo Programa ganham corpo a cada dia, seja na forma dos projetos que os/as estudantes desenvolvem e também na maneira como eles/as próprios/as modificam-se mediante os conhecimentos ofertados.

5.2.10 Nicodema Anísia: *eu sou uma mulher que busca se realizar e realizar os sonhos de outros jovens através da leitura*

Nicodema tem 41 anos, é casada e mora no espaço rural de Caculé, distante 73 km de Caetité. Possui 03 filhos/as e estuda na linha de pesquisa 02. Trabalha como professora e se declarou como negra naquilo que concerne à sua etnia. Ela inicia seu relato contando um pouco sobre sua trajetória educacional, sobre a qual afirma que teve formação *em Letras, (Português com Inglês). Faltando um mês para terminar Pedagogia pela UNEB, eu passei no Mestrado, então eu tive que trancar.* Conta, ainda, que começou sua carreira docente dando aulas como professora do Magistério, porque *tinha apenas o Magistério inicialmente.* Atualmente, é professora do Ensino Fundamental I e Coordenadora Pedagógica em um colégio da cidade onde reside. Nos últimos doze anos, vem se dedicando à Coordenação Pedagógica de uma escola do município de Caculé e também à criação da Casa da Leitura, que, segundo ela, *já está a todo vapor e que é o meu produto do Mestrado*.

Um aspecto muito saliente no depoimento desta aluna remeteu-se à sua vontade em cursar um Mestrado. Sobre isso ela narra que *eu enquanto professora e como profissional da educação tinha muita vontade de fazer o Mestrado. Nessas faculdades que eu fiz, eu sempre almejava fazer um Mestrado Profissional, então quando abriu as inscrições aí em Caetité eu fiquei muito feliz.* Uma coisa que chama a atenção na fala da mestranda é o fato dela afirmar que seu desejo sempre foi um Mestrado Profissional, e então inferimos duas coisas a partir dessa fala: a primeira é que ela sabe a diferença entre um mestrado acadêmico e um Mestrado

Profissional, e a segunda é que o MP, tendo como principal característica ofertar uma devolução do que se aprende para a sociedade, essa aluna intenciona, sobretudo, oferecer um retorno daquilo que tem aprendido para o/s coletivo/s dos quais faz parte.

Essa segunda percepção ganha consistência no momento da entrevista em que ela conta um pouco sobre a Casa da Leitura, um local que, segundo ela, funcionará como um espaço para leitura, com um acervo variado de livros, mas também como ambiente para outras atividades. Por isso, Nicodema cita que, para ela, o Mestrado:

> [...] *não é só a realização de um sonho pessoal, é muito mais do que isso, é a realização de um sonho profissional e de poder transformar vidas em minha comunidade, porque eu moro em uma comunidade pequena e o meu estudo já está transformando vidas, porque a Casa da Leitura, que é o meu produto final do Mestrado, eu vejo como uma coisa linda, uma coisa mágica, e acima de tudo, uma coisa necessária. Imagina um local onde terão oficinas de teatro, oficinas de leitura, de contação de história, tudo isso em um pequeno povoado onde as pessoas quase não têm acesso a essas coisas? Onde não tem biblioteca. A biblioteca da escola mesmo, é mínima e não tem Biblioteca Pública.* (NICODEMA ANÍSIA, 17/11/2020).

Nesse sentido, o relato da estudante caminha em consenso com o que Targino (2000) defende, quando teoriza que [...] a ciência faz da pesquisa científica seu instrumento-mor e do diálogo científico seu elemento básico, de tal forma que a pesquisa científica, bem como a divulgação de seus resultados, e no caso de um MP, a intervenção social, atividades inseparáveis. Divulgar resultados e intervir na comunidade não se configuram como complementos da pesquisa, mas em etapas essenciais do trabalho de investigação.

Além desse desejo de devolver à sua comunidade o produto final de seus estudos, e também o produto, ainda em (constante) construção, da pessoa que ela vem se tornando, Nicodema ressalta outras questões importantes em sua entrevista, naquilo que concerne ao seu perfil de mãe, dona de casa, trabalhadora e esposa. Uma dessas questões é sobre a culpa, pois ao citar que quando tinha tempo para meditar sobre sua vida *sempre pensava: meu Deus, será que vai valer a pena? Vale a pena sacrificar meus filhos em nome do meu estudo? Mas, ao mesmo tempo eu ficava naquela: também é por eles que vale a pena! Por minha vida profissional, mas também por eles!* É evidente, nesta fala de Nicodema, a sensação de estar cometendo alguma transgressão, algum ato ilícito que influenciaria negativamente na vida de seus/suas filhos/as.

Sobre isso, Moraes (2012, p. 281, grifos da autora) sustenta que:

> O discurso sobre as ‘mulheres sobrecarregadas’ relaciona-se com o da ‘maternidade’ e, simultaneamente, com o da ‘mulher inserida no mercado de trabalho’, já que é a necessidade de conciliar tarefas gerais (por exemplo, a carreira) com aquelas “tipicamente femininas” (especialmente as vinculadas ao seu papel de “reprodutora”) que justifica a sobrecarga. Ao mesmo tempo, a sobrecarga gera a ‘culpa’ pela dificuldade em realizar bem todos os papéis esperados da mulher.

Mesmo tendo consciência da necessidade de seu trabalho para sua realização pessoal, profissional e social, no caso das mulheres (principalmente das que são esposas, mães, trabalhadoras e donas de casa) a culpa mostra-se como uma companhia constante. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de não se deixar invisibilizar por causa de suas condições, assim como citado por Moraes (2012), o fato de acharem que não estão desempenhando bem nenhuma dessas funções gera nelas uma culpabilização que pode se transformar em doença, já que, na eterna tentativa de dar conta, elas criam estratégias que muitas vezes prejudicam sua saúde, conforme narrativa adiante, *eu passo noites estudando para poder ficar com os meus filhos durante o dia, para poder trabalhar dentro de casa e para ainda dar aulas remotas* [...].

Percebe-se que os sacrifícios têm gerado consequências, refletidas recorretemente no processo de saúde/doença dessas mulheres. Nicodema ratifica tal compreensão ao comentar que:

> [...] *a minha saúde também está ficando muito debilitada com isso, porque eu tenho que passar noites escrevendo e estudando porque durante o dia eu não tenho tempo nenhum para isso, quando eu tiro a tarde para fazer algo sempre acontece um imprevisto dentro de casa que só é resolvido se for eu tomando a frente.* (NICODEMA ANÍSIA, 17/11/2020).

Nessa perspectiva, pensar o social como influente no processo de saúde/doença é fundamental para a compreensão das desigualdades sociais e da qualidade que assume tal processo em cada sujeito ou em cada grupo social. Referindo-se às mulheres, além do conhecimento das especificidades da biologia feminina, é indispensável não só conhecer, como também compreender as especificidades da condição da mulher no espaço social. Não basta dizer e reconhecer a situação de subalternidade feminina no mundo contemporâneo, é preciso conhecer as formas assumidas por esta subalternidade e como ela se expressa, manifesta e implica naquilo que tange o processo saúde-doença (FONSECA, 1997).

Acerca do Currículo do PPGELS, a aluna relata que suas maiores aproximações com ele dizem respeito à tônica negra, assim, garante que *sabia que iria trabalhar com várias*

temáticas e me identifiquei muito com algumas delas, com a de raça principalmente, sobre o negro principalmente, mas não só sobre isso [...]. Nicodema narra que, mesmo tendo mais afinidade com esse assunto, as questões de gênero apareceram para ela durante vários momentos de seu percurso no Mestrado. Algumas vezes, surgiram no formato de disciplinas e, em outras, em discussões transversais.

A partir de seus depoimentos, é perceptível que ela compreende o Currículo como um instrumento, tanto para a melhoria de suas práticas sociais e docentes, como também uma ferramenta para análise das experiências singulares**,** visto que, em diversos momentos, ela traz à evidência o poder de ação que o Currículo oferta, no campo profissional e similarmente no pessoal. É o que é possível observar no relato a seguir:

> [...] *eu enquanto negra, meus filhos enquanto negros, nós precisamos conhecer muito mais para debater, para discutir e defender, nos defender em primeiro lugar, porque não é fácil o que a gente passou, o que a gente vem passando até hoje em relação a racismo, a preconceito, e o Currículo do Programa ajudou muito com isso porque como eu estudava muito pouco, então eu sofria com isso, no entanto, eu não estudava tanto, mas quando chegou no Mestrado eu percebi o quão grande é a gama de autores que tratam deste conteúdo e que, na Escola Pública, no Ensino Fundamental, por exemplo, e até mesmo na graduação, a gente lia muito pouco, a gente teve pouco acesso a esses autores* [...]. (NICODEMA ANÍSIA, 17/11/2020).

Mesmo sendo uma profissional da educação, Nicodema assume que não tinha muito conhecimento sobre estudos que tratavam sobre a temática étnico racial, e menos ainda sobre as questões de gênero. Por essa razão, garante que *o sofrimento era grande*, mas que agora, mesmo sendo *iniciante* nas leituras relativas à ambas as temáticas, ela já percebe melhora na forma como se *põe na sociedade, diante dos outros, sem deixar ninguém decidir o que eu mereço ou o quanto eu valho.* O empoderamento é evidenciado em outro momento do depoimento dessa mestranda, a exemplo de quando ela fala que:

> *Nós negros precisamos ser ouvidos na sociedade, nós mulheres negras somos pessoas batalhadoras, nós somos empoderadas, a faculdade fez isso comigo, o mestrado me ajudou muito nessa questão do empoderamento, então o mestrado fez assim comigo uma transformação de vida, principalmente em relação a questão do empoderamento da mulher negra.* (NICODEMA ANÍSIA, 17/11/2020).

Entendemos que, para Nicodema, empoderar-se significou, primeiro, tomar consciência acerca das situações vividas enquanto uma mulher que é negra e, segundo, agir diferente em relação à maneira como agia antes. Ela conta que, anteriormente, suas decisões eram

influenciadas pelo medo que lhe foi inculcado, tanto é que quando fez a inscrição no processo seletivo do Mestrado, ela não acreditou em sua aprovação, pois pensava que:

> [...] *seria impossível! Impossível para uma professora do Fundamental I fazer e passar de primeira. Impossível para uma mãe de três filhos pequenos sair de sua casa, deixar seus filhos com o esposo e ir para longe. Impossível para uma mulher que saiu do nada, de muito pouco. Impossível para uma mulher filha de pai e mãe pobre, que já passou fome e tudo mais* [...]. (NICODEMA ANÍSIA, 17/11/2020).

O movimento de saída de uma situação de passividade intelectual representou, para Nicodema, *uma libertação*; nessa mesma direção, Freire (1987) comenta que alcançando, na reflexão e posteriormente na ação [...], este saber da realidade, descobrimo-nos como refazedores permanentes, e não mais como subservientes de uma estrutura que é impossível de ser transformada.

Diante de tudo o que foi exposto, podemos afirmar que o cruzamento das informações e dos dados retro mencionados nos permitiram visualizar, com mais nitidez, o lugar que cada uma das estudantes ocupa quando relata acerca das mazelas que as afligem enquanto mulheres que são discentes da pós-graduação e que, somado a isso, ainda são mães, donas de casa, trabalhadoras e esposas. Durante a fase das entrevistas, foi possível conhecer sobre a trajetória de formação de cada uma dessas estudantes, sendo que algumas forneceram mais detalhes acerca de suas vidas, outras menos, e isso, em si, também já constitui uma informação de pesquisa. Ainda assim, conseguimos entender quem é cada uma dessas depoentes e quais aspectos de suas narrativas foram mais acentuados.

A maioria revelou que seus caminhos educacionais foram marcados por muito estudo, e percebemos que isso possibilitou que elas tivessem uma visão mais criteriosa sobre o Currículo naquilo que concerne às questões de gênero, realizando análises e conexões que só foram possíveis de serem feitas devido a essa condição em comum, na qual as mulheres entrevistadas partilhavam.

No sub capítulo a seguir, será possível encontrar escritos que versam com maior profundidade sobre os sentidos de gênero atribuídos por essas mestrandas ao Currículo do PPGELS. Além disso, fizemos uma análise acerca de aspectos das narrativas das depoentes que mais eram trazidos à evidência, foram eles: i) o adoecimento feminino, como consequência do desdobrar-se cotidiano e o ii) o lazer (ou a falta dele), como tentativa de fuga.

5.3 *Uma filosofia diferenciada*[29]: gênero como instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes

As últimas décadas deste século podem ser consideradas como o momento no qual as chamadas "minorias" (a exemplo de mulheres, quilombolas, indígenas, negros/as, entre outras) começaram a colher os frutos de anos de lutas em busca da efetivação de seus direitos. Em relação ao campo educacional, não foi diferente, pois uma parte dos embates sociais diz respeito justamente à inclusão dos assuntos sobre a/s diversidade/s no meio educativo.

O currículo, em sua origem, tinha o intuito primário de formar uma massa trabalhadora, assim, pressupunha a ideia de molde, de forma, de organização e controle, nada que fugisse às regras era aceito. Nesse mesmo sentido, Candau (2011, p. 241) comenta que ele "[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nessa ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um 'problema' a resolver". Não se pode afirmar que essa ideia de currículo já tenha sido superada, no entanto, é notório que estamos em meio a um processo de transição. Em decorrência da ação desses grupos "minoritários", já é possível perceber um avanço referente ao trato com a/s questão/ões da/s diferença/s, dos temas e demandas que subvertem às regras sociais vigentes.

Um desses assuntos, considerado transgressor, refere-se ao gênero. Ao falar sobre diversidade/s, principalmente dentro do contexto universitário, é quase que inevitável chegar às discussões sobre gênero, pois as mulheres, o coletivo que mais se apropriou deste conceito para insubordinar-se aos desígnios sociais de não pertencimento a este espaço, hoje constituem maioria dentro dele[30], tendo, consequentemente, suas necessidades singulares cada dia mais evidenciadas, a fim de que sejam supridas. Assim, Gomes (2007, p. 30) expõe que:

> A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes.

Incorporar na polissemia curricular os ideais de um Currículo inclusivo e representativo - e não mais excludente - tem sido a meta de diversas instituições educacionais e autores/as.

---

[29] Maria Neves (11/10/2020).

[30] De acordo com o último levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), feito em 2017, dos 100% de matrículas realizadas no Ensino Superior, 61,1% das concluintes são do sexo feminino, enquanto que 38,9% são de concluintes do sexo masculino (INEP, 2018).

Dessa forma, uma concepção de Currículo bem aceita atualmente, de acordo com Silva (2010, p. 40-41), refere-se à perspectiva de que ele:

> [...] não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.

Reexaminar práticas e significados já aterrados é uma das muitas intenções do PPGELS. Nesse sentido, compreendemos que o que a aluna chama de *filosofia*[31] é compreendido por ela como um novo modo de teorizar acerca das conjunturas sociais, que, por consequência, tem resultado em um novo modo de atuar, tanto na escola, em seu exercício docente, quanto na sociedade.

É nessa direção que o primeiro sentido de gênero atribuído pelas pós-graduandas do PPGELS ao Currículo se revela, o gênero como um instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes. Acerca disso, consideremos o que Danúsia Neves (06/10/2020) comenta:

> [...] *o PPGELS me instrumentalizou muito mais, então por exemplo, se antes eu debatia essas questões*[32] *a partir do conhecimento construído de militância, de leitora, de cidadã, o PPGELS me instrumentalizou muito mais nesse processo. Por exemplo, antes do PPGELS eu já trabalhava com essas questões, porém ele me deu muito mais instrumentos, me deu realmente o nome de autores e autoras que eu desconhecia e mais do que isso, que pra mim é o mais importante, foi a capacidade de refletir sobre minhas práticas.*

Aqui, assumimos como prática docente a forma como atuam no exercício da docência e como prática social o modo como exercitam sua cidadania e se relacionam socialmente. Esse entendimento de gênero como instrumento pode ter seu alicerce encontrado no fato de que, das 10 mulheres entrevistadas, 8 trabalham como professoras. Assim, segundo as informantes, através das leituras e discussões propostas, elas estão tendo a oportunidade de refletir sobre suas ações enquanto educadoras, tanto para mudá-las, quanto para aprimorá-las. Nesses casos, o Currículo reconfigura-se, deixa de ser apenas um *local*, conforme citado por Silva (2010), e assume o atributo de *ferramenta*, potente por obra de suas novas possibilidades.

---

[31] Referência à fala da aluna Maria Neves (11/10/2020) que intitula este subitem.
[32] A aluna está se referindo às discussões sobre gênero.

Vejamos, ainda, o que Eponina Gumes (02/10/2020) nos oferta sobre sua apreensão acerca dos conhecimentos ofertados e adquiridos sobre gênero dentro do Programa. Ela diz que [...] *se não fosse o PPGELS, eu teria desenvolvido só o trabalho, como eu fiz, mas a reflexão sobre essa prática não teria existido,* [...], *então o PPGELS, para além de você construir o aprendizado, nos dá oportunidade de refletir sobre o que a gente faz, sobre nossas ações.* Ao tratar sobre a mudança de práticas que as mestrandas evocam em suas falas, é imprescindível destacar que, principalmente no contexto do Mestrado Profissional, ela é indispensável, pois o princípio dessa variedade de Mestrado é justamente a busca por resultados efetivos, quer eles possam ser encontrados sob a forma de mudanças, no meio em que o/a pesquisador/a se encontra, ou mesmo em transformações provocadas no/a próprio/a pesquisador/a.

A fala de Eponina Gumes (02/10/2020) coaduna com o que Souza (2011) discorre quando garante que a educação é a própria experiência de vida associada, significada e comunicada; ela, enquanto uma instituição criada para dar continuidade do processo de vida social e cultural não pode se limitar a transmitir conhecimentos, mas deve desenvolver hábitos de pensamento reflexivo capazes de reconstruir conceitos e criar a atitude de permanente indagação sobre as ideias e ideais condutores da vida e de suas práticas [...] (SOUZA, 2011).

Mediante as narrativas dessas discentes, é oportuno pensar que a docência requer responsabilidade por uma boa prática pedagógica, que está ligada as atitudes críticas, discutidas com o coletivo que compõem o processo de ensino/aprendizagem em uma formação contínua; à vista disso, o profissional que se pretenda criterioso faz escolhas subsidiado no conhecimento científico e constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana (TOZETTO, 2017). Marion Gomes (05/10/2020) reforça essa afirmativa quando garante que:

> [...] *tudo o que a gente pegava de leitura era tudo muito atual, eles tentavam trazer algo que nos colocasse diante das problemáticas que a nossa sociedade está vivendo,* [...]. *Acho que, para além do título, as mudanças é para ser um profissional melhor, para defender com mais competência, com mais formação o direito à educação pública e de qualidade para todos e que seja para todos mesmo né* [...].

Além de substanciar nossa percepção de que o Currículo é compreendido por uma parte das discentes como um *instrumento*, o relato da aluna nos permite expandir as análises. Ao citar que, para ela, o Currículo ajudou no sentido de *defender com mais competência, com mais formação o direito à educação pública e de qualidade para todos*, Marion Gomes (05/10/2020), nos desperta a pensar acerca de algo que Anísio Teixeira, figura caetiteense ilustre e um dos

principais nomes do Movimento Escolanovista[33] no Brasil, nos sinalizou há alguns anos, que [...] nenhuma sociedade se torna verdadeiramente democrática sem uma escola democrática, que alcance a todos/as de forma universal e obrigatória, sendo, portanto, pública – afinal, não se pode exigir a obrigatoriedade da educação sem que ela seja garantida gratuitamente (TEIXEIRA, 2000).

Acreditamos que o pensamento deste autor imbrica-se com o que Maria Neves (11/10/2020) comenta sobre o fato de o PPGELS ter sido *um grande salto para a melhoria na educação pública da região, uma vez que é Mestrado Profissional.* A característica de ser um MP significa que ele estabelece objetivos bem delineados e, assim sendo, o/a pesquisador/a vê-se diante da indispensabilidade de ofertar um retorno para sua comunidade. Refletindo sobre esse aspecto, percebemos que isso é evidenciado não só nas falas já mencionadas até o momento, como também na de Marion Gomes (05/10/2020) que se segue:

> [...] *eu vou para o mestrado com o desejo realmente, a certeza do que eu quero, que eu quero aprender e também da responsabilidade de trazer algo melhor para o meu território. Eu sou a primeira professora da Rede Municipal de Ensino do meu território a cursar um Mestrado Público, tem outras no mestrado, mas daquelas outras universidades que vão defender no Paraguai, Uruguai, enfim, fora do Brasil. Então no Mestrado Público eu sou a primeira da Rede Municipal, isso vira uma responsabilidade ética, é a responsabilidade de me dedicar, de trazer o melhor para que eu possa ajudar no que eu puder.*

Analisando as narrativas das partícipes, ficou perceptível que, reconhecendo a relevância que o PPGELS tem para a região, a vontade delas em oferecer uma devolutiva para seu território não se resume a meras formalidades, como muitas vezes vemos acontecer. Vê-se que elas pensam em consonância com o que Almeida (*et. al.*, 2018, p. 205) defendem, quando dizem que "[...] o papel político do pesquisador que investiga grupos ou indivíduos é o de fazer com que a comunicação do estudo realizado deixe de ser mera formalidade acadêmica e

[33] "A Escola Nova nasce como um movimento de revisão e crítica. Seu alvo é sua própria antecessora, a assim chamada pedagogia tradicional. Para os revisores, a realidade anterior é entendida como a síntese de muitos vícios pedagógicos e sua nova forma de compreender a educação pretende-se a antítese virtuosa do que vinha acontecendo. A pedagogia nova é, por isso, reconhecida como uma das maiores reviravoltas no pensamento educacional do século XX" (MESQUITA, 2010, p. 63). "Os educadores escolanovistas esforçaram-se para desenvolver uma crítica, muitas vezes feroz, à Escola Tradicional e, a partir dela, alterar a organização da Escola" (ALMEIDA, 2010, p. 53). "[...] amparada no lema 'aprender a aprender', a Escola Nova, aos poucos, vai sendo transmitida pelas pedagogias hegemônicas como uma ruptura com uma educação antidemocrática e não científica apresentada na pedagogia tradicional e que não correspondia mais às necessidades do sujeito liberal. Por isso, o discurso fundamental dos escolanovistas era/é o discurso do "novo": um novo ideário, para novas pedagogias, para um novo sujeito, num novo tempo, fundamentado no cientificismo do período industrial como já dissemos" (MELO, 2016, p. 26).

transforme-se em matéria que afirme o compromisso social assumido pelo investigador com o contexto ou instituição pesquisada". Um importante reforço para essa concepção pode ser encontrado no relato de Maria da Conceição (24/04/2020) que afirma: [...] *o que me motivou a estudar foi o desejo de ascensão profissional, pessoal e a chance de poder contribuir com o Coletivo do Quilombo no qual resido.*

A prática de devolução das respostas obtidas por meio da investigação, em muitos casos, constitui-se na pesquisa como um momento estanque e pontual no qual, ao final do estudo, os/as pesquisadores/as "devolvem" ou creem "retornar" ao campo investigado um conjunto de resultados obtidos. Nessa perspectiva, sujeitos e objetos (problemas) investigados, bem como pesquisadores/as e participantes do processo de pesquisa, restam como entidades separadas e substancializadas (ALMEIDA, *et. al.,* 2018). Todavia, nota-se que essa situação é constantemente refutada na fala das alunas.

Além de afirmarem que desde o momento em que adentram no Curso de Mestrado suas práticas já começam a se transformar, elas ainda perspectivam colaborações futuras para o meio ou comunidade em que estão inseridas. E isso é ratificado quando analisamos a proposta dos produtos finais que as 10 mulheres entrevistadas estão produzindo. Mesmo não discorrendo diretamente sobre Gênero ou sobre Currículo, tratam acerca de questões que visam intervir nos respectivos ambientes no qual estão inclusas. Não há um padrão naquilo que concerne às dissertações, pois o PPGELS é um Programa amplo no que diz respeito às temáticas que o permeiam, mas foi possível notar que, entre as colaboradoras, o ponto em comum foi que a maioria delas tinha como *lócus* de pesquisa, o local que elas consideram sua comunidade, seja de modo material ou simbólico.

Quadro 2 – Síntese das propostas de produto final das mestrandas do PPGELS

Mulheres entrevistadas	**Título das proposta de produto final**
Alvacir de Brito	O gargalo da educação no município de Riacho de Santana: o alto índice de evasão e a distorção idade-série como consequência
Danúsia Neves	Agência de mulheres lavradoras em comunidades do Alto Sertão Baiano
Eponina Gumes	Ensino fundamental e políticas públicas: mapeando soluções no Alto Sertão da Bahia
Helena Lima	Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: formação e prática docente de egressos do curso de letras da UNEB/*campus* VI
Idalina Vieira	Implicações da aplicabilidade Lei Federal 11.738/08 na Educação Infantil em Caetité-BA: um olhar sobre a (inter)disciplinaridade

Maria Neves	Contribuição da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo na Educação Infantil
Marion Gomes	Autoria na produção de textos multimodais na turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Senador Josaphat Marinho (Santa Maria da Vitória-BA)
Elza Souza	Quarto de despejo: desafios e contribuições para a formação das histórias, identidades e memórias negras dos jovens quilombolas
Marieta Lobão	A implementação da lei 10.639/03 no livro didático de língua portuguesa: a decolonialidade em foco
Nicodema Anísia	Estratégias de leitura literária do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Caculé-BA

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Geribello (1977, p. 137) afirma que "[...] aprender é adquirir um novo modo de agir", nesse direcionamento, considerando o cenário aludido e as falas das estudantes citadas até aqui, compreendemos que o PPGELS tem desempenhando um papel satisfatório naquilo que diz respeito ao fomento para a mudança da práxis docente. Isso é importante de ser destacado, pois se tratou de um propósito que permeou todo o Projeto do Curso de Mestrado.

Além de tudo o que foi exposto até aqui, foi possível, ainda, extrair outro sentido de gênero atribuído pelas alunas do Programa ao Currículo, do gênero como instrumento para a transformação das práticas sociais. O entendemos pela maneira como essas mulheres atuam socialmente, nos mais diversos espaços, cargos, posições e ambientes que ocupam. É o que declara Marieta Lobão (06/10/2020) por exemplo:

> [...] *a gente tem discutido e tem tido uma visão muito mais prática, de voltar para o cotidiano, voltar para o dia a dia e agir diferente e ser militante no sentido de não permitir qualquer tipo de tratamento diferenciado, discriminação, até porque meu lema sempre foi esse, o respeito à dignidade humana, sempre me vi dessa forma, mas assim, tem atitudes discriminatórias que estão na nossa cultura, na nossa formação ideológica e as vezes nós não percebemos que estamos fazendo, que estamos ali reforçando essas atitudes, infelizmente, aí quando a gente tem a oportunidade de enxergar, a gente começa a falar assim: não, eu também tenho que ter responsabilidade de combate, eu também tenho que ter responsabilidade porque agora eu sei, quando eu não sabia era uma coisa* [...].

Quando se fala em mudança de práticas, não se pode esquecer que são elas quem constroem o mundo, e não as mudanças, pois essas reconstroem o que já existe, o que já está em vigor, mas as práticas sim, essas são as edificadoras de tudo o que conhecemos. Não há nada que conheçamos que não seja fruto de uma ação, assim, quando tem-se a oportunidade de

estar em contato com um instrumento que possibilita mudar essas ações, não estamos apenas alterando-as ou as aprimorando, estamos, por consequência, transformando o mundo.

Quando esse entendimento é estendido para a escola, a propulsão é ainda maior, pois enquanto sujeitos sociais, nossas práticas atingem apenas os pequenos contingentes que nos cercam, entretanto, como docentes, nossas ações incidem sobre um contingente bem maior, no qual, este, por sua vez, incidirá sobre outros pequenos grupos, e assim por diante.

A insurreição sobre formas de dominação, sejam elas intelectuais, de recursos (simbólicos ou materiais), entre outras, nunca foi tão presente no contexto educacional como tem sido na contemporaneidade. Marieta Lobão (06/10/2020) discorre sobre este fato, relatando que:

> [...] *eu agradeço muito ao PPGELS porque se a gente não entra, se a gente não tem acesso a essas discussões a gente deixa passar despercebido e certas situações nunca acabam. As vezes a gente assiste um programa de televisão, assiste um filme, mas não reflete de forma adequada e consciente que é isso que a gente precisa, quando a gente debate de forma consciente aí a gente muda nosso comportamento e pode mudar o de muitas pessoas. É isso que eu penso a partir de todas essas leituras que eu fiz, de tudo que eu aprendi até agora.*

Ao assumir que um Currículo não é apenas um campo/arena, mas adquire o caráter de instrumento, o imputamos de uma qualidade intervencionista, que pressupõe, sobretudo, ação. Ao passo que um campo denota a ideia de estagnação e a arena, por seu caráter de disputa, mesmo também sendo um lugar de ação, assume também um caráter de espera, afinal não se luta sozinho/a, para um embate acontecer mais de um/a indivíduo/a ou instituição têm que estar em sintonia. Uma ferramenta, por sua vez, pode ser utilizada por uma pessoa apenas.

Esse afastamento da estagnação e da espera, referentes do entendimento de Currículo como campo ou arena, o reconfigura de um modo que permite que cada pessoa, em grupo, ou separadamente, torne-se capaz de se apropriar dele sem necessariamente precisar esperar pela intervenção de outrem. Sua funcionalidade pode ser exercida no aqui e no agora, a partir do que foi aprendido.

À vista disso, Idalina Vieira (05/10/2020) comenta que acha [...] *nossa sociedade cruel e ensina muitas coisas ruins para gente, então quando a gente sabe que está fazendo algo que está colaborando para essas atitudes ruins, a gente acaba tendo maior dor e sentindo mais a dor do outro e é isso mesmo que a gente tem que fazer.* Quando a aluna diz que agora ela vê coisas que antes a sociedade não permitia, percebemos que o Currículo, enquanto instrumento, pode se assemelhar com uma lente analítica, que, neste caso, ajudou a discente a enxergar

situações antes desconhecidas, talvez pela falta de conhecimento, talvez pela ausência de aparelhagem necessária a esse discernimento.

5.4 Gênero como ferramenta útil para análise das experiências singulares e coletivas

Um pensamento reflexivo pode ser gerado de variadas formas, a exemplo de quando realizamos aproximações entre vivências cotidianas e teorias. Nessa perspectiva, as questões de gênero recebem especial importância dentro deste contexto de estudo, pois possibilitam um diálogo entre a instituição educativa, quem a compõe e a sociedade. Dessa maneira, outra compreensão de gênero apreendida no Currículo do PPGELS diz respeito ao gênero como uma ferramenta que permitiu às estudantes analisar suas experiências singulares e coletivas.

Vejamos o que diz Celsina Teixeira (21/04/2020), por exemplo: *através de tudo que aprendi, pude conhecer outras possibilidades de viver e conhecer a mim mesma, as reflexões proporcionadas pelas leituras me permitiram entender coisas que nós mulheres passamos em relações tóxicas por exemplo, e nos silenciamos, tanto que me divorciei recentemente.* Destarte, podemos perceber que "historicizar conceitos, como 'feminino' ou 'mulheres' ou 'sujeito' leva-nos a pensar o quanto a ressignificação daqueles que foram manipulados ideologicamente e, na maioria dos casos, aceitos subjetivamente contribuiu para transformar a vida das mulheres" (NOGUEIRA, 2015, p. 24). A fala de Celsina Teixeira (21/04/2020) é um convite para pensar acerca da importância de oferecer possibilidades de análises de conjunturas sociais que, muitas vezes, foram negadas às mulheres. Ela oportuniza perceber que os conhecimentos ofertados pela universidade foram o que a permitiram desvincular-se de condições subjetivas de vida que não lhe faziam bem.

Sobre esse cenário, infere-se que "[...] independente a forma como é entendido, o currículo, em menor ou maior escala, (re)produz e/ou ajuda a (re)produzir determinadas identidades e formas de ver o mundo, que mantêm ou desconstroem relações de poder" (CRUZ, 2015, p. 27). Através do ensino recebido, essa aluna conseguiu perceber, analisar e sair de uma situação na qual estava introduzida. Tal assertiva é reforçada quando ela diz que *as reflexões proporcionadas pela leitura* foram o que a levaram ao despertamento acerca de outros modos possíveis e melhores de viver.

Em consonância com as discussões supramencionadas, Marion Gomes (23/04/2020) expõe que:

> *Foi ímpar também, conhecer novas pessoas e novos olhares sobre o ser mulher, uma vez que as leituras e debates em sala de aula me proporcionaram libertar-me de muitas amarras própria da educação que privilegia o patriarcado branco, ensaiando a amar-me como sou e viver sem culpa aquilo que acredito, engajando-me na luta feminista. Ele me auxiliou também na educação de meus filhos e na minha relação conjugal. Posso afirmar que o mestrado me proporcionou o autoconhecimento e a não me silenciar diante de ações machistas e desrespeitosas com a mulher.*

Enquanto Celsina Teixeira (21/04/2020) relata que se divorciou depois que percebeu estar inserida em um cenário que não a agradava, Marion Gomes (23/04/2020) conta que os estudos adquiridos a auxiliaram em sua relação conjugal. Um fato interessante de ser analisado, pois as discussões sobre gênero muitas vezes são apresentadas cercadas de estereótipos que tentam deslegitimar seu caráter, afirmando, por exemplo, que este conceito surge na intenção de destruir relacionamentos, visão que pode ser contradita tomando, como exemplo, a análise relacional realizada mediante as falas das estudantes. Isso nos conduz a refletir que investigações como essa mostram que "as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos" (SILVA, 2010, p. 96).

Cassab e Beffa (2017) garantem que as relações de gênero estão muito mais relacionadas a um processo pedagógico que se inicia desde o nascimento e persiste ao longo de toda a vida, criando e reforçando desigualdades entre homens e mulheres, sobretudo no que se refere a quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania. A ideia de pedagógico citado pelas autoras relaciona-se ao fato deste processo ser algo ensinado. Não é inerente aos seres humanos, pelo contrário, foi criado e tem sido mantido por eles. Assim, Severino (2006) defende que a pós-graduação brasileira tem contribuído de forma efetiva e valorosa para melhor compreender os problemas que têm emergido de nossa sociedade nos mais diversos contextos, incluindo as questões de gênero.

Diante do que foi evidenciado, podemos inferir que, dentro dessa percepção de gênero como ferramenta para análise das experiências singulares e coletivas, outra compreensão sobre o tema diz respeito ao gênero como um espaço de subversão. Como um campo que proporciona pensar além do senso comum e que permitiu a essas mulheres descobrir e colocar em ação aspectos considerados transgressores de vida.

Nessa perspectiva, e retomando os pensamentos de Teixeira (2000), é necessário compreendermos que se "antes a escola suplementava, com algumas informações dogmáticas, uma educação que o lar e a comunidade ministravam ao indivíduo, em uma ordem, por assim dizer, estática. Toda educação consistia em ensinar a seguir e a obedecer" (TEIXEIRA, 2000,

p. 36). Atualmente, mesmo ainda contendo resquícios do que foi no passado, a educação tem buscado, como nunca, oferecer condições para que as pessoas pensem sobre a necessidade de transpor preconceitos e estigmas.

Essa concepção pode ser alicerçada em um trecho da fala de Danúsia Neves (06/10/2020), que nos permite visualizar, com mais nitidez, sua apreensão de gênero como uma ferramenta útil para análise das experiências singulares e coletivas:

> [...] *mais dia, menos dia a gente se vê envolta em questões que se repetem, de que a mulher faz isso, a mulher faz aquilo ou de ser cobrada por determinadas coisas e aí a gente pensa: poxa, porque eu? Porque não você?*[34] *Você também podia fazer! Você também estava dentro de casa! Essas tarefas de cuidado são as coisas que nos mantém vivos e elas não aparecem quando elas são feitas, por exemplo, se você lava a louça ninguém nota que você lavou, raramente notam que você lavou, se você coloca água no filtro ninguém diz isso, agora se você não fizer e alguém for tomar água por exemplo, vão reclamar que não tem. Então assim as tarefas de cuidado elas aparecem quando elas não são feitas.* (DANÚSIA NEVES, 06/10/2020).

Diante das falas expostas, podemos entender que perceber o gênero como categoria útil de análise das experiências singulares e coletivas significou para essas mulheres enxergar aspectos de seu cotidiano e também de suas vidas, que eram incoerentes e que lhes ocasionava consequências negativas, a exemplo do constante temor do adoecimento e da falta que o lazer fazia, assuntos estes que serão abordados no sub item a seguir.

5.4.1 *Eu posso falar que eu perdi qualidade de vida*[35]: o adoecimento feminino como consequência do desdobrar-se cotidiano e o lazer como tentativa de fuga

Este sub tópico trata de discutir uma questão que esteve presente nos relatos das 10 mulheres depoentes. Durante suas falas, principalmente quando algo relacionado às suas intensas rotinas enquanto mestrandas, esposas, mães, trabalhadoras e donas de casa, eram perguntados, todas as entrevistadas destacaram a questão do medo do adoecimento. Em todos os casos, elas afirmaram que viam tanto a saúde física (e principalmente a mental), quanto o adoecimento (também físico e mental) como consequência direta da correria cotidiana.

Dessa maneira, se analisadas através de uma perspectiva contemporânea, para além de um fato que se reflete no corpo físico ou no psicológico, a doença ou a saúde também podem ser definidas a partir de critérios sociais. Isso porque antes da visão do social como influente,

---

[34] No contexto de sua fala ela se referia ao seu cônjuge.
[35] Alvacir de Brito (03/10/2020).

estar impregnado em nosso entendimento coletivo, a saúde, bem como a doença, eram percebidas de outros modos. Se vistas pelo olhar religioso, poderiam ser indicadoras de um castigo ou de uma bênção. A ideia de ser saudável ou ser doente mudou e vem mudando ao longo do tempo. Hoje, essas duas condições estão intimamente ligadas, principalmente a fatores sociais.

Nessa perspectiva, no qual o fenômeno saúde e doença são encarados sob a ótica social, seus conceitos são conduzidos pelo movimento histórico, assim, são fruto das relações sociais, da condição de vida, da visão de mundo, da cultura e da ciência, refletindo ainda a hegemonia das classes (KRUGER, 2018). À vista disso, a questão do adoecimento foi um dos pontos de conexão encontrados em todos os relatos das discentes do PPGELS. De uma maneira mais ou menos extensiva, todas abordaram sobre isso, relatando uma constante preocupação tanto consigo mesmas, quanto com suas colegas. Isto posto, Helena Lima (07/10/2020) diz:

> [...] *eu acho que a mulher está sofrendo muitas pressões e de repente, na grande parte das vezes, ela está caindo em adoecimento. Então a gente vê que quando junta tudo em cima de uma pessoa só, que é o que acontece, está afetando a saúde da mulher. Eu acho que assumir tantas responsabilidades está afetando nosso corpo, nossa mente, nosso espírito.*

A frase que intitula esse sub item foi dita pela estudante Alvacir de Brito (03/10/2020) e nos oferece um indício do que foi possível apreender acerca do tema. A aluna em questão, quando perguntada sobre sua rotina enquanto uma mulher que é pós-graduanda, esposa, dona de casa, trabalhadora e mãe, disse que seu cotidiano é tão esgotante que para "dar conta" de tudo o que ela tem para fazer, se submete a *um verdadeiro malabarismo físico, mental, espiritual*.

Dizer que uma pessoa subordina-se a chegar cotidianamente aos seus limites para dar conta de realizar tantas obrigações, por vezes, pode parecer estimulante, encorajador; todavia, podemos facilmente cair no erro de pensar que se *uma* pessoa consegue, *outras* também podem, ou mesmo, *devem* conseguir. Esse equívoco, originário do *dever*, que carrega consigo a simbologia da *obrigação*, é uma constante no imaginário social da contemporaneidade, principalmente referente às mulheres. Em suma, ignoramos as condições nas quais as pessoas estão inseridas e focamos apenas no que ela é capaz de fazer, ou melhor, de suportar, no entanto, esse incessante desdobrar-se costuma revelar suas consequências a longo prazo, na forma de doenças físicas ou mentais.

Atualmente, aumentaram os escritos que versam sobre a dupla, e às vezes tripla, jornada feminina e suas consequências, isso porque, quando o proposto é discutir sobre os papéis atribuídos às mulheres na sociedade, dificilmente conseguimos abordar apenas sobre um deles. Nas palavras de Alvacir de Brito (03/10/2020), esse fato acontece porque *nós não tivemos a equidade na divisão das tarefas e do trabalho, porque nós conseguimos essa atenção toda, esse espaço todo, mas a gente não dividiu a carga de trabalho que já era da mulher, que socialmente já era atribuída a mulher.*

Sem dúvidas, conquistar nosso espaço nas diversas esferas sociais foi um ganho que só se torna questionável quando outros aspectos são somados a ele, a exemplo do que foi relatado por Alvacir de Brito (03/10/2020) acerca da falta de equidade na divisão das tarefas domésticas. Dessa maneira, compreendemos que, ao passo em que os homens, mesmo quando *dizem 'não ao patriarcado', ainda assim, termina que eles têm todos esses benefícios do ser homem, até porque quando chega em casa nós mulheres é que fomos educadas para servir e não eles* (MARION GOMES, 05/10/2020). Essa educação para servir tem refletido diretamente na saúde das mulheres e, frente a isso, poderíamos dizer que as concepções de saúde e doença são particularmente reveladoras do grupo social ou da condição de cada ser.

Tanto saúde, quanto doença, revelam de forma bastante singular como o indivíduo se situa e age na sociedade, e como esta se situa e age em relação ao indivíduo. Saúde e doença, portanto, não são apenas efeitos biológicos, mas acontecimentos culturais, resultados de processos fáticos, historicamente construídos de diferentes formas em diferentes sociedades (MINAYO, 1997). Mesmo não sendo apenas um efeito biológico, é imprescindível destacar que os fatores biológicos interferem na saúde, na mesma medida em que os fatores sociais podem interferir nos fatores biológicos (KRUGER, 2018). À vista disso, um aspecto que merece destaque sobre esses fatos que envolvem o adoecimento feminino remete-se ao ato das próprias alunas reconhecerem o impacto negativo que sua rotina esgotante exerce em sua saúde. É o que diz Danúsia Neves (06/10/2020):

> [...] *para não cair no adoecimento eu acho que nós temos que procurar as nossas fugas, para mim fuga é fazer tudo aquilo que eu gosto e que não esteja relacionado à universidade, essa fuga eu considero muito importante porque para mim é ela que vai fazer com que a nossa vivência nos permita continuar existindo, não só existindo, quer dizer não só sobrevivendo, mas existindo e existindo com qualidade.*

Ao fazer este relato, a discente usou uma palavra que chamou a atenção devido a simbologia que carrega: fuga. Fugir pressupõe sair da presença de algo, enquanto situação, ou

de alguém, significa retirar-se de alguma circunstância. A palavra fuga traz consigo, ainda, o indício de algo mais profundo, a ação.

Partindo do pressuposto de que os verbos que usamos para nos expressar denunciam a forma como pensamos, é necessário evocar essa discussão porque, por vezes, pensamos que as mulheres que desempenham tantos papéis o fazem de modo alienado. Mesmo sabendo que isso ainda acontece em grande parte das vezes, isso não foi percebido no caso das alunas do PPGELS que participaram desta pesquisa. Os relatos de todas as entrevistadas demonstraram que elas possuem consciência sobre a situação na qual estão inclusas e buscam meios de atenuar a questão, para tanto, recorrem às fugas, que, ao longo das análises, entendemos que aquilo que a aluna chama de fuga pode ser interpretado como o lazer, outro tema que, junto ao adoecimento, ganhou destaque nos escritos a seu respeito.

Saúde, doença e lazer são assuntos que, aqui, em diversos pontos, se interligam. Marieta Lobão (06/10/2020) comenta acerca do assunto, dizendo que:

> *Uma coisa que me chateia muito é que eu sempre gostei de ler, só que diante de tanta coisa que eu tenho para fazer, de tantas demandas, de tantas coisas que as pessoas depositam em mim, as minhas leituras se resumem aos teóricos, eu não faço mais uma leitura literária, uma leitura só por diversão, eu sou uma constante estudante, isso não é exatamente uma coisa ruim, mas cansa as vezes né? De vez em quando eu só queria ler sem obrigação, ler só para passar o tempo, como uma forma de lazer mesmo.*

Quando nos debruçamos sobre as leituras referentes ao lazer, a intenção não era a de investigar de forma pormenorizada seus conceitos ou definições, tão somente objetivamos discorrer sobre a maneira com a qual as mulheres estudadas se relacionam, ou não, com ele. Os estudos sobre o lazer, assim como grande parte das temáticas aqui presentes, são contemporâneos. Antes de ser relacionado ao processo saúde/doença, esse tema era visto apenas como o tempo do não serviço, aquele momento no qual o proletariado não estava trabalhando. Hoje, apesar dessa ideia não ter sido superada totalmente, o lazer passou a ser visto não só como o intervalo entre os tempos de trabalho, mas também como um momento imprescindível para a manutenção da saúde das pessoas.

Vicente (2018) versa que o lazer, o cuidado de si e o ambiente (o social e o historicamente construído) são constituintes importantes para a saúde. Dessa maneira, é relevante o papel da cultura na socialização das pessoas nas relações de gênero, pois estas seguem baseadas em uma lógica de poder. Dentro dessa discussão sobre lazer, inúmeros elementos relacionados às questões de gênero se fizeram presentes. Ficou nítido, em todos os

relatos, que a falta de colaboração para realizar as tarefas domésticas erguia-se como o agente causador da inexistência do lazer na vida de muitas dessas mulheres.

Essa compreensão é embasada não somente pelas obras selecionadas, mas sobretudo pela narrativa das estudantes. Uma delas, enquanto discorria um pouco sobre como era sua rotina diária fora do contexto da pandemia, contou que, mesmo quando o companheiro "contribuía" com algo no âmbito doméstico, isso não o impedia de *sair um pouco de casa pra desestressar do trabalho* (EPONINA GUMES, 02/10/2020), no entanto, quase nunca o "auxílio" que ele ofertava equiparava-se com as "obrigações"[36] que ela tinha em relação à casa e ao cuidado com os/as filhos/as, assim, ao passo em que os homens, segundo o relato das discentes, podem *deixar as coisas um pouco de lado e ir ficar de boa* (ALVACIR DE BRITO, 03/10/2020), elas não possuem essa alternativa, já que *o trabalho de quem administra a casa é infinito* (MARIETA LOBÃO, 06/10/2020). Nessa discussão, Marieta Lobão (06/10/2020) ainda analisa que:

> [...] *como eu não tenho essa opção o quê que eu vou fazer? Eu vou fazer o que precisa ser feito e que se não for eu não será ninguém! Por isso que eu falo que pelo fato de ser mãe, dona de casa, esposa e tudo mais, a gente abre mão até do lazer, a gente abre mão de muitas coisas na verdade, mas o lazer com o tempo é o que mais pesa porque a gente vai adoecendo e enlouquecendo aos poucos sem ele. Não é só pela falta do lazer sabe, mas isso é mais uma coisa no meio de várias, na verdade é menos uma coisa* [...].

Entre os/as principais interessados/as, no caso os/as trabalhadores/as, há um consenso acerca do fato de que, independente do trabalho desenvolvido pela pessoa, é necessário um tempo de pausa, ele serve não só para o descanso, como também para a manutenção da saúde. Essa situação fica ainda mais evidente quando interseccionamos classe e raça, afinal, são as mulheres negras e pobres que, ao longo da história, sempre foram obrigadas a trabalhar (na maioria das vezes cuidando da casa e dos filhos dos brancos) e ainda atender aos ditames socioculturais da sua condição de mulher (DAVIS, 2016)[37].

As mulheres que participaram deste estudo demonstraram não dispor desse tempo de pausa, pois as condições nas quais estão inseridas não são dissociadas delas em momento algum, visto que uma pessoa que é trabalhadora, quando termina seu expediente pode ir para

---

[36] Optamos por colocar as palavras "contribuía", "auxílio e "obrigações" entre aspas pois era nítido no relato das estudantes que elas percebiam que na verdade o que seus companheiros deveriam estar fazendo era se corresponsabilizando pelas atividades de manutenção da casa e de cuidado com as crianças, no entanto não o faziam, apenas realizavam tarefas esporádicas e sempre com uma aparência de favor e não de obrigação.

[37] Para saber mais sobre o que faz com que as mulheres experimentem uma vida sem pausas, ver o estudo de D'elia (2014).

casa descansar, e nesse momento, sua condição de trabalhadora foi dissociada dela, ou seja, ela não tem obrigações com o emprego no momento em que seu expediente termina.

Já com as mulheres não é assim, pois mesmo depois que saem de seus empregos, o que encontram quando chegam em casa é mais trabalho, isso porque, como já foi exaustivamente discutido aqui e em outros escritos relacionados ao tema, não há, em seus lares, com seus/suas cônjuges, uma divisão equitativa nas tarefas de cuidado com as crianças e com a casa, logo, o lar para o homem significa um local de repouso, enquanto que, para as mulheres, equivale a uma extensão de seu emprego extra domiciliar.

Relembrando o que Marieta Lobão (06/10/2020) mencionou, *o trabalho doméstico é infinito*, tendo ele essa característica, na maior parte das vezes e motivadas por pressões sociais, as mulheres optam por deixar as coisas relativas à sua individualidade sempre para depois e, nesse eterno adiar, acabam se frustrando e se cobrando cada vez mais. Isso decorre diretamente da imutabilidade na forma como as relações no contexto familiar têm sido organizadas, sempre de modo a pesar mais para elas, pois as cobranças não são apenas em âmbito pessoal, vêm do externo, como bem elucida Nicodema Anísia (17/11/2020), quando diz que [...] *a gente abre mão de muitas coisas para dar conta de dar uma resposta para a sociedade, dar uma resposta lá fora em relação ao trabalho que você escolheu, por exemplo* [...].

Conforme mencionamos, além de algo biológico, o processo saúde/doença está ligado a fatores sociais, nesse sentido, quando pensamos sobre o modo como as expectativas (pessoais, familiares, sociais, entre outras) estão sendo depositadas sobre as mulheres, entendemos que as cobranças, decorrentes dessas expectativas, as têm levado a uma sobrecarga que, por sua vez, tem refletido diretamente na forma como o processo saúde/doença incide em suas vidas.

6 DIÁRIO DE BORDO: O DESTINO FINAL CHEGOU

> *A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*
>
> (Arthur Schopenhauer)

Nesta pesquisa, objetivamos compreender os sentidos que as estudantes do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da UNEB – *Campus* VI, localizado em Caetité, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras, atribuem ao Currículo do Programa naquilo que se refere às questões de gênero. Para atingir os objetivos aqui traçados, este estudo adotou, como método de pesquisa, uma abordagem compreensiva com base na Fenomenologia Sociológica de Schutz (2012), e os principais itens foram referentes à consciência, intencionalidade, sentido, realidade e experiência, isso porque eles se constituíram como os pontos que foram capazes de suprir as necessidades indagativas desta investigação, principalmente porque, na Fenomenologia, o ser é livre para ser quem é, e diante disso, a função do/a investigador/a é a de compreender a forma como o ser significa o fenômeno que foi escolhido para análise e descrevê-lo, realizando um paralelo dialógico com as intenções da pesquisa, a fim de exaurir as probabilidades de análise e, assim, chegar a conclusões que sejam coerentes e úteis.

Na intenção de apresentar o Currículo do PPGELS, destacando as questões de gênero, foi possível perceber que esse Programa oferece um tratamento diferenciado a essa temática, seja por meio da oferta de disciplinas que abordam o assunto de forma transversal ou com a disciplina que a tem como essência, intitulada Ensino, Gênero e Sexualidades. Assim, entendemos que o trato com o gênero não é mais relegado às margens; inferimos isso porque maioria das alunas entrevistadas relatou que foi através dos conhecimentos adquiridos a partir do ingresso no Programa que conseguiram identificar situações na qual estavam inseridas, e que desejavam mudar por perceber a incoerência, pois tais questões se apresentaram tanto no campo pessoal, quanto no social e também no profissional.

Isso nos convida a retornar ao tópico 4.1 deste trabalho, pois nele encontramos debates referentes ao falseamento que julgamos haver no relacionamento entre Gênero e Currículo, questão que as falas das discentes do PPGELS evidenciam não acontecer no Programa.

Dentro do cenário educacional, durante muito tempo, os assuntos referentes ao gênero foram exilados em locais fronteiriços, no qual pouco ou nada se falava sobre ele. Com o advento, sobretudo das teorizações feministas, esse tema emerge enquanto um assunto

fundamental para compreender alguns dilemas da sociedade. Frente a essas novas demandas sociais, a universidade, um local marcado, dentre outras peculiaridades, pela constante busca por atualização e democratização, vê-se diante da necessidade de abordar essa temática. À vista disso, o Currículo que abarca, entre tantas coisas, o gênero, torna-se cada vez mais basilar na luta pela compreensão e difusão desse conceito.

Diante do exposto, é possível notar que a maneira como o gênero vem sendo tratado está se modificando. O tema tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas e sociais, e está, cada vez mais, alcançando regiões que, durante um longo período, foram excluídas do itinerário de produção de conhecimentos. Uma considerável parte do mérito desse avanço pode ser atribuída à forma como o gênero tem sido organizado no Currículo. Ainda que vagarosamente, já é possível perceber aproximações dialógicas entre ambos os conceitos que têm refletido na forma como as pessoas têm se relacionado.

Nesse entendimento, no desenvolvimento desse trabalho, avaliamos como indispensável realizar um paralelo entre Gênero, Currículo e Interseccionalidade, pois essas temáticas, além de sustentarem teoricamente esta pesquisa, quando relacionadas, revelaram importantes ensejos para discussões fundamentais ao entendimento da questão central dessa investigação. Por exemplo, pensar a Interseccionalidade, nesse contexto, nos permitiu visualizar, com mais nitidez, as formas sobrepostas pelas quais as mulheres, devido às suas condições de esposas, trabalhadoras, mães e donas de casa, vivem a experiência de ser uma mulher que é estudante. Em alguns depoimentos, foi possível perceber que, para algumas alunas, outras condições foram sobrepostas, como o fato de serem negras ou de morarem no campo.

Entendemos, assim, que caso essas discentes exercessem apenas um desses papéis, a forma como o Mestrado seria experienciado por elas seria totalmente diferente. Sua condição de mulher já é um diferencial naquilo que concerne à forma como elas se relacionam com os estudos, e quando essa condição é acrescida dos demais papéis aqui citados, essas intersecções criadas por esses papéis produzem experiências extremamente singulares que diferem tais mulheres de colegas que não estão inclusas nas mesmas condições que elas, e as diferencia principalmente de seus colegas do sexo masculino.

As discussões sobre Interseccionalidade caminham lado a lado com as discussões sobre gênero, à vista disso, falar sobre gênero, nesse contexto, nos ajuda a entender, entre tantas coisas, acerca das especificidades da condição feminina das mulheres que foram pesquisadas. As questões de gênero afetam cada ser e coletivo de uma forma diferente; aqui, percebemos que as mulheres se veem divididas entre o desejo de estudar e a obrigação de atender às

demandas sociais depositadas sobre elas. Fatores como a culpa, o medo e a insegurança permeiam muitas das narrativas expostas, nos encaminhando à compreensão de que as mulheres lutam não só externamente para alcançar seus objetivos, e seus conflitos muitas vezes são internos, pois uma das armas das quais o patriarcado faz uso é a inculcação social de que, para as "fêmeas", o estudo é um adendo, devendo sempre ficar abaixo na lista de prioridades femininas.

É sabido que o Currículo está presente em diversas instâncias sociais, não só no espaço educativo, no entanto, nas instituições de ensino, esse campo ganha mais evidência devido ao significativo impacto que as relações de poder podem exercer. Como o PPGELS não tem o Currículo como escopo de suas discussões, uma parte do que foi possível apreender acerca dele adveio de inferências provenientes dos relatos das estudantes, e outra parte foi oriunda da análise do Projeto do Curso de Mestrado.

No tocante ao Projeto do Curso, compreendemos que a intenção do PPGELS foi a de oferecer uma discussão curricular que, primeiro, possibilitasse os/as alunos/as a conhecer as Teorias do Currículo relacionadas à cultura escolar, e, para atingir tal finalidade, trabalhou sobre o Currículo e a prática docente e ainda sobre o Currículo e a cultura escolar. Além disso, ainda se dispôs a analisar as implicações entre Currículo e poder, se valendo do estudo a respeito do Currículo oculto, interdisciplinaridade e Currículo escolar.

Em relação aos depoimentos das estudantes, a principal percepção sobre a temática referiu-se ao fato de que como a trajetória de formação dessas mulheres foi marcada por bastante estudo e militância, cada uma em sua área de aproximação; elas sabiam o que era um Currículo e tinham consciência, também, sobre o poder de influência que ele poderia empreender sobre determinadas coisas e pessoas.

Tendo em mente o que foi captado através das entrevistas com as discentes, podemos afirmar que as intenções do PPGELS, naquilo que tange às discussões curriculares, obtiveram êxito em sua influência social, pois os relatos deixam explícitos a forma como as práticas docentes, pessoais e sociais dessas educandas foram transformadas a partir da promoção de debates relativos ao tema.

Depois de apresentar o Currículo do Programa em relação ao modo como ele aborda o gênero, partimos em busca de identificar quais sentidos de gênero no Currículo eram atribuídos por estudantes do PPGELS que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras. Nesse ponto, é válido ressaltar que assumimos como sentido a ideia de compreensão, logo, quando

afirmamos que estávamos em busca de conhecer os sentidos atribuídos por essas discentes, intencionávamos entender qual a compreensão delas em relação ao assunto em pauta.

O primeiro sentido de gênero que as depoentes revelaram foi do gênero como um instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes. Na qualidade de instrumento, o gênero se apresenta para essas estudantes como algo a ser utilizado, e elas o fazem, primeiramente, no campo social, mudando preconceitos, estereótipos, estigmas e outras concepções arraigadas em si mesmas e ressignificando outros tantos conceitos que já haviam sido internalizados como normais. Os relatos revelam que grande parte das mudanças provocadas nessas mulheres, relativas à compreensão de gênero, é oriunda dos conhecimentos adquiridos por meio dos estudos proporcionados pelo PPGELS.

É indispensável salientar, ainda, que das 10 alunas entrevistadas, 08 trabalham como professora, deste modo, o gênero, como instrumento para a melhoria das práticas docentes, também se fez presente, pois a narrativa de todas as que eram educadoras foi permeada por essa apreensão de sentido, sobre a qual afirmaram que o modo como o Currículo do PPGELS foi organizado lhes possibilitou acessar discussões de autores/as até então desconhecidos/as ou pouco explorados/as.

A instrumentalidade ofertada pelo PPGELS se estendeu além dos campos social e profissional e alcançou, ainda, o campo pessoal, pois as alunas relataram também que percebiam o gênero como uma ferramenta útil para análise das experiências singulares e coletivas. Entendemos que isso equivale a dizer que compreendem essa temática como um dispositivo que as permitiu analisar vivências, tanto as individuais quanto as comuns, e nesse movimento de análise, foram capazes de identificar questões que, antes, passavam despercebidas pela falta de conhecimento ou aprofundamento sobre o tema.

Por isso, entendemos que apreender o gênero como uma ferramenta pressupõe ação frente às questões incomodativas que as estudantes relataram. Compreendemos que, para elas, uma ferramenta ajuda em um trabalho, que, por sua vez, significa atividade e não mais passividade; este trabalho, segundo as alunas, começou a ser realizado de uma forma mais qualificada através dos estudos que, por sua vez, geraram mudanças.

Um ponto em comum citado por todas as depoentes diz respeito ao constante medo do adoecimento. Além disso, foram muitos os relatos acerca da situação de já ter passado por esse processo, em virtude de suas intensas rotinas, que são marcadas, principalmente, pelo desdobrar-se para atender inúmeras demandas.

Conforme discorremos no subitem 5.4.1, mais do que um processo biológico, a questão da saúde/doença está intimamente relacionada a fatores sociais, assim, quando pensamos sobre o modo como as muitas expectativas veem sendo cobradas das mulheres, entendemos que as exigências decorrentes dessas expectativas as têm conduzido a um excesso de trabalho, seja ele relativo à maternidade, aos estudos, às atividades laborais ou de cuidado com a casa, tudo isso tem refletido diretamente na forma como o processo saúde/doença está influenciando em suas vidas.

Como percebem o Currículo primeiro como um instrumento para a melhoria das práticas sociais e docentes, a primeira relação que fazem é com o campo social, pois, a partir do que aprendem, conseguem analisar, de forma asséptica, o modo como as relações sociais, referentes ao gênero, acontecem. A segunda relação está ligada ao chão da escola, pois, ao compreenderem o gênero dentro do Currículo do PPGELS como instrumento, encontram uma oportunidade de ressignificar a forma como atuam enquanto educadoras.

Sobre o entendimento de gênero como ferramenta útil para análise das experiências singulares e coletivas, pudemos perceber nas falas das estudantes que há uma abdicação inicial delas até em relação a apropriação desse conceito, pois postergam a adoção das novas maneiras de pensar proporcionadas pelo tema. Foi notório que, ao analisarem, através das discussões de gênero, a existência de certas conjunturas, inicialmente elas manifestavam o desejo de transformar alguns panoramas em nível escolar, para as que eram docentes, depois refletiam sobre o assunto em âmbito social e, por fim, elas revelaram que se atentavam ao tema no campo pessoal.

Como já citado, toda interpretação é subjetiva, pois quem o/a faz também é um ser subjetivo, que tem vivências singulares que lhe farão interpretar determinado fato desta ou daquela maneira. Este trabalho encontrou os dados aqui expostos pois partiu de uma determinada perspectiva de análise e, nesse itinerário, uma das relevâncias que acreditamos existir em quase todos os estudos é sua capacidade de reinterpretação.

Em uma visão macro, além das compreensões de gênero que as alunas atribuem ao Currículo, o Mestrado no Sertão possui muitos outros significados. O Sertão é um lugar de refúgio, local marcado pela lida cotidiana que acontece de sol a sol, mas sobretudo pelos/as sujeitos/as resilientes que ali residem. Para além de uma terra seca, o Sertão atual configura-se como uma terra fértil, propícia para o plantio, e isso pode ser interpretado de modo literal, mas também no sentido figurado, na compreensão de que ter um Mestrado nas terras sertanejas

representa o início de um plantio intelectual que já dá indícios de frutificação em todo o território.

Concluímos pois, que dentre as muitas contribuições que o PPGELS ofertou para a região, sua existência foi, sem dúvidas, a maior delas. Existir e resistir em uma terra árida como a do Sertão é uma tarefa difícil. Para muitos/as, este Programa representa a chuva, que chega trazendo a possibilidade de uma colheita produtiva. É inegável que esse inédito viável (FREIRE, 2000) tem aberto muitos caminhos de expansão acadêmica, mas, além da universidade, ele abrange o mundo da vida, que tem sido impactado com a oferta de um conhecimento que, durante muito tempo, foi negado às pessoas interioranas.

No caminho da busca por aquilo que é específico da mulher contextualizada nessa pesquisa, nos deparamos com inúmeras indagações, tanto pessoais quanto sociais. Muito tempo foi investido pensando sobre qual/is ponto/s, além do gênero e das condições delimitadas, poderia uni-las. A princípio, pensamos que se sentir sobrecarregada podia uni-las, pensamos que resistir talvez fosse a conexão, mas só depois de rememorar as longas conversas tidas com as colegas da linha de pesquisa durante os dois anos de convívio, entendemos que não há "o que é específico", pois, na verdade, o que existem são pontos em comum, situações, maneiras de pensar, dilemas que elas ora compartilham, ora enfrentam sozinhas.

Agora, com esse estudo finalizado, mas sempre em aberto a ressignificações, acreditamos que seria muita pretensão tentar buscar qualquer tipo de especificidade em um trabalho que investiga mulheres plurais. Não a mulher mãe, não a mulher estudante, não a mulher dona de casa, mas todas elas em uma só, todas essas condições somadas ainda ao lugar social de onde cada uma delas fala. À vista disso, arriscamos dizer que essa investigação buscou os inespecíficos em comum, e sobre este encontramos vários.

Esperamos que os achados empíricos sirvam para indicar tanto a eficácia das discussões que o PPGELS já está produzindo, como as lacunas que ele ainda deve preencher, afinal, as ausências e os não ditos também revelam muito sobre algo. É dessa forma que nos despedimos dessa viagem. Desejamos, ainda, que esse estudo sirva para contribuir na melhoria e aprimoramento da organização curricular do PPGELS referente às questões de gênero. A forma como foi planejado revelou-se bastante adequado e fomentador de mudanças, e a intenção é apenas a de potencializar seu efeito, pois acreditamos que mais movimentos de transformação irão acontecer e, com isso, nosso objetivo terá sido alcançado.

Para além da pesquisa: *dá licença que esse filho é meu*[38]

Eu não sou mãe, não sou esposa, meu trabalho se remete a estudar e minha casa obedece à minha vontade naquilo que se refere à organização e limpeza. Por vezes, desde a escrita do TCC, me peguei pensando em como eu poderia estar sendo incoerente ao pesquisar sobre um público do qual só compartilho a condição de mulher.

Quando a aluna Danúsia Neves, ao ser entrevistada por mim, disse a frase que intitula esse tópico, um milhão de coisas se passaram pela minha cabeça. Longe de querer ser algo que não sou, hoje percebo que não há incoerência, pois minha intenção nunca foi a de tomar o lugar de fala das mulheres que se encaixam nas condições que este estudo se propôs a analisar, pelo contrário, o objeto de pesquisa nasceu justamente da inquietude advinda da forma como as pessoas ignoravam os inúmeros sacrifícios que minhas então colegas mulheres faziam para poder estar no mesmo espaço que outras pessoas, estas, privilegiadas por causa de suas condições, ou pela falta delas.

Sem dúvidas, as adversidades que as pós-graduandas, por serem esposas, trabalhadoras, mães e donas de casa passam as colocam em um local social totalmente diferente do meu, mas não sou eu uma mulher se não compartilhar de todas essas mazelas? Eu não quero falar no lugar de ninguém, eu não quero falar por ninguém, eu quero apenas falar!

Desejo apenas que na minha fala, e a partir dela, outras pessoas se reconheçam, se inquietem e continuem falando, porque a única forma de não sucumbirmos é falando tão alto a ponto de fazer com que as pessoas não tenham outra alternativa a não ser nos ouvir. Então falemos, porque já fomos durante muito tempo silenciadas, mas hoje a palavra ignoráveis não faz mais parte de nosso vocabulário.

SAMARA, PRESENTE!

[38] Danúsia Neves (06/10/2020).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas:** um manifesto. BOTTMANN, Denise (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AGUIAR, Lielva Azevedo. **"Agora um pouco da política sertaneja":** a trajetória da família Teixeira no Alto Sertão da Bahia (Caetité – 1885–1924). Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia - Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, 2011. Disponível em: http://estudoscolaborativos.sei.ba.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/AGUIAR_AGORA-UM-POUCO-DE-POL%C3%8DTICA-SERTANEJA_TRAJETORIA-DA-FAMILIA-TEIXEIRA.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

AGUIAR, Samara Gomes; PAES, Valquíria Normanha. **Mulher, mãe, dona de casa, esposa e trabalhadora**: dificuldades e superações para ingressar e permanecer na universidade pública. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - *Campus* XII, 2018.

AGUIAR, Samara Gomes; REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira, PAES, Valquíria Normanha. O acesso e a permanência da mulher, mãe, dona de casa, trabalhadora e esposa no Ensino Superior: o que revelam as pesquisas? **Revista ComCiência.** v. 05, n. 06, p. 10-15, jun. 2020. Disponível em: http://www.revistacomciencia.com/arquivos/33.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas:** mulheres da colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. **América Latina:** Transnacionalização e lutas sociais no alvorecer do século XXI - da luta armada como política (o caso EZLN). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

ALMEIDA, Ueberson Ribeiro; CÉSAR, Janaína Mariano; LUCIANO, Luzimar dos Santos; CARVALHO, Pedro Henrique. A devolutiva como exercício ético-político do pesquisar. **Fractal: Revista de Psicologia.** v. 30, n. 2, p. 204-213, mai./ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-02922018000200204&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 31 mai. 2020.

AMADO, João; COSTA, António Pereira; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A investigação em educação e seus paradigmas. *In*: AMADO, João. (Coord. 2017). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed, pp. 19-71, 2017. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ANDRADE, Tânia. **Mulheres no mercado de trabalho:** onde nasce a desigualdade. Consultoria Legislativa. Estudo técnico, jul. 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema7/2016_12416_mulheres-no-mercado-de-trabalho_tania-andrade. Acesso em: 21 set. 2019.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Mestrado profissional e Mestrado Acadêmico: aproximações e diferenças. **Revista Diálogo Educacional.** v. 17, n. 53, p. 823-841, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8459/17760. Acesso em: 18 ago. 2020.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. MONTEIRO, Maria Cristina (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. DUTRA, Waltensir (trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas.** Ano 03, 1995. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034. Acesso em: 09 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BARSTED, Leila Linhares; GARCEZ, Elizabeth. A legislação civil sobre família no Brasil. *In*: BARSTED, Leila Linhares; HERMAN, Jacqueline. **As mulheres e os direitos civis:** traduzindo a legislação com a perspectiva de gênero. Rio de Janeiro**:** Cepia, 1999.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo - v. II**. MILLIET, Sérgio (trad.). 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENSUSAN, Hilan. Quem pode fugir dos filhos indesejados? Resenha de: "Em nome da mãe: o não reconhecimento paterno no Brasil", 2009. *In*: THURLER, Ana Liési. **Revista Estudos Feministas.** v. 20, n. 1, p. 322-324, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v20n1/a20v20n1.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana:** origens, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/109/4/A%20construcao%20da%20universidade%20baiana.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

BOBBITT, John Franklin. ***The Curriculum*.** Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). 9394/1996.

BRASIL. Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União.** 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. **Diário Oficial da União.** 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Lei Nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER) e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER's). **Diário Oficial do Estado.** 2014. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-13214-2014-ba_279550.html. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. **Diário Oficial da União.** 2016. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil:** indicadores nacionais e estaduais. Observatório da Mulher contra a Violência/Senado Federal, 2018. Disponível em: http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI; Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras: trabalho feminino no final do século XX. **Cadernos Pagu**. n. 17/18, p. 157-196, 2001-2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a07.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. AGUIAR, Renato (trad.). Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

CANEZIN, Claudete Carvalho. A mulher e o casamento: da submissão à emancipação. **Revista Jurídica Cesumar**. v. 4, n. 1, 2004. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revjuridica/article/view/368/431. Acesso em: 19 set. 2019.

CAPALBO, Creusa. A subjetividade em Alfred Schutz. **Revista Veritas.** v. 45, n. 2, jun. 2000. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35065/18401. Acesso em: 17 ago. 2020.

CAPUTO, Melissa Mendes Serrão. "As moças da moda": literatura e educação feminina na Primeira República. *In:* **IV Congresso Brasileiro de História da Educação.** 2006. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo04/Melissa%20Mendes%20Serrao%20Caputo%20-%20Texto.pdf. Acesso em: 13. jan. 2020.

CASSAB, Latif Antonia; BEFFA, Márcia Josefina. Violência de gênero nas relações de namoro. *In*: **II Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos. III Seminário Nacional de Território e Gestão de Políticas Sociais. II Congresso de Direito à Cidade e Justiça Ambiental.** 2017. Disponível em: https://www.congressoservicosocialuel.com.br/anais/2017/assets/131416.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean, *et. al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. NASSER, Ana Cristina (trad.). 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafo.** v. 5, n. 01, jan./jun. 2017. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mKnoB16uIR4J:revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 09 set. 2020.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Gley Silva de Pacheco. **O amor e seus labirintos.** Porto Alegre/São Paulo: Artes Médicas, 2007.

COSTA, Ana Paula Guedes do Nascimento. **Representação feminina nos espaços de poder:** relações de gênero no parlamento paraibano. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Campina Grande - Mestrado em Ciências Sociais, 2017. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/1234/1/ANA%20PAULA%20GUEDES%20DO%20NASCIMENTO%20COSTA%20-%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%28PPGCS%29%202017.pdf. Acesso em: 02 set. 2020.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo:** problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3641/Ederson%20da%20Cruz.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2020.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro Crusoé; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa**. Revista Tempos e Espaços em Educação.** v.13, n. 32, jan./dez. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. **JSTOR.** v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1229039. Acesso em: 09 set. 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. v. 10, n. 01, p. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 set. 2020.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. O currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Revista Espaço do Currículo.** v. 3, n. 02, p. 578-590, set. 2010/mar. 2011. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9667/5255. Acesso em: 11 abr. 2019.

D'ELIA, Tatiana Charpinel Pereira. **A vida sem pausas**: um estudo sobre a experiência do tempo livre da mulher contemporânea. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Doutorado em Psicologia Clínica, 2014. Disponível em: http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1022211_2014_completo.pdf. Acesso em 26 jul. 2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Margarete Santos; BRITO, Rogério Soares; NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. Educação no Alto Sertão da Bahia nas primeiras décadas do século XX (1901-1930): análise a partir de *"Os Analphabetos"*. **Revista Anagrama.** v. 01, ano 14, jan./jun. 2020. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/168283/161432. Acesso em: 16 nov. 2020.

DOXSEY, Jaime Roy; RIZ, Joelma de. **Metodologia da pesquisa científica.** São Paulo: ESAB, 2002/2003.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta:** vida e obra. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2008.
FACHIN, Luiz Edson. **Elementos críticos de direito de família**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-Posições.** v. 18, n. 02, mai./ago. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2425/53-dossie-felipej.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

FERREIRA, Letícia Schneider. Gênero e feminino no medievo: o Sacramento do Matrimônio na obra de Martin Perez**.** *In:* **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História.** São Paulo**:** ANPUH, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300808021_ARQUIVO_GeneroefemininonomedievooSacramentodoMatrimonionaobradeMartinPerez.pdf. Acesso em 07 nov. 2020.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Espaço e gênero na compreensão do processo saúde-doença da mulher brasileira. **Revista Latino-Americana de Enfermagem.** v. 5, n. 01, p. 5-13, jan. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v5n1/v5n1a02.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

FIORIN, Pascale Chechi; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Percepções de mulheres sobre a relação entre trabalho e maternidade. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 15. n. 01. p. 25-35, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/05.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** COSTA, Joice Elias (trad.) 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

GARCEZ, Eliane Fioravante. Weber, Schutz e a busca de "sentido" na ação social: uma análise comparativa. **Revista Em Tese.** v. 11, n. 01, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276373494_Weber_Schutz_e_a_busca_de_sentido_na_acao_social_uma_analise_comparativa. Acesso em: 11 out. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira:** análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O Currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista E-Curriculum**. v. 7, n. 02. ago. 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/6775/4902. Acesso em: 19 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 01, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf. Acesso em: 13 abr. 2019.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRADVOHL, Silvia Mayumi Obana; OSIS, Maria José Duarte; MAKUCH, Maria Yolanda. Maternidade e formas de maternagem desde a Idade Média à atualidade. **Revista Pensando Famílias**. v. 18, n. 01, p. 55-62, jun. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v18n1/v18n1a06.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **Revista História, Ciências, Saúde.** v. 15, p.117-132, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/06.pdf. Acesso em 22 out. 2020.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf. Acesso em 20 ago. 2020.

GUMES, Marieta Lobão. **Caetité e o Clã dos Neves.** Salvador: Mensageiro da Fé, 1975.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Divisão sexual do trabalho profissional e doméstico: Brasil, França, Japão. *In*: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (orgs). **Mercado de trabalho e gênero:** comparações internacionais. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

HIRATA, Helena. **Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero:** divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparativa. São Paulo: *Friedrich Ebert Stiftung* Brasil, out. 2015. Disponível em: https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/12133.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa.** Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda (org.). 2. ed. (rev. e aum.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da População**, 2019. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/caetite/panorama. Acesso em: 14 dez. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior:** os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da Educação Superior, 2017. Brasília: MEC, set. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo&Itemid=30192. Acesso em: 11 out. 2020.

KRUGER, Bruna Galvão. **Adoecimento e Universidade:** uma equação a ser desvelada. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - Universidade Estadual de Londrina, 2018. Disponível em: http://www.uel.br/cesa/sersocial/pages/arquivos/BRUNA%20GALVAO%20KRUGER.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

LIMA, Zamana Brisa Souza. **Museu do Alto Sertão da Bahia:** diálogos entre museu de território e culturas digitais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/22646/1/dissertacao%20mestrado%20zamana%20brisa.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

LOPES, Alice Cassimiro. Teoria pós-crítica, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas.** n. 39, p. 07-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade.** v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71722/40669. Acesso em: 31 ago. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2009.

LUZ, José Augusto Ramos da. Em busca de novos métodos de ensino para a prática docente: educação e instrução na Bahia Republicana (1920-1930). *In*: **VIII Encontro Estadual de História - ANPUH/BA,** 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477756738_ARQUIVO_Embuscadenovosmetodos.artigoanpuh.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Revista Educação & Sociedade.** v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a05.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo. A educação como forma de projeção feminina no Brasil Colônia e Império. *In:* **XI Congresso Brasileiro de Educação.** v. 1, p. 20953-20965, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7736_4616.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

MARQUES, Tatyanne Gomes. **Um pé na roça - outro na universidade:** experiências de acesso e permanência de jovens mulheres da roça na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais - Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019.

MARTUCCELLI, Danilo. ***Gramáticas del individuo.*** Buenos Aires: Losada, 2007.

MATOS, Fernanda de Oliveira. **Presença jesuíta no Sertão da Bahia:** Instituto São Luiz Gonzaga - Caetité (1912-1926). Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2016. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FERNANDA-DE-OLIVEIRA-MATOS.pdf. Acesso em: 16 nov. 2020.

MATOS, Fernanda de Oliveira; FRAGA, Estefânia Knotz Canguçu, MARTA, Felipe Eduardo Ferreira. Escola Americana de Caetité (Bahia) no contexto da Educação Protestante no Brasil Republicano (1911–1926). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 15, n. 02, p. 631-649, abr./jun. 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12860/8964. Acesso em: 16 nov. 2020.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MENDES, Andréa Peres. **Labirinto de Cristal:** Mulheres, Carreira e Maternidade, uma conciliação possível? Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20561/2/Andr%C3%A9a%20Peres%20Mendes.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

MELLO, Alex Fiúza de; FILHO, Naomar de Almeida; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma Universidade socialmente relevante. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**. v. 04, n. 03, p. 292-302, set./dez. 2009. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1718. Acesso em: 27 out. 2020.

MELO, Talita das Neves. **O Escolanovismo e as proposições educacionais do Partido dos Trabalhadores:** um estudo da memória do debate político entre 1980 a 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, 2016. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/09/Dissert.-Talita-das-Neves-Melo.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

MENEZES, Edmilson; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. Atas - Investigação Qualitativa em Educação/*Investigación Cualitativa en Educación*. v. 1, p. 53-61. *In:* **8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, Lisboa, PT, 2019. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/2061/2318. Acesso em: 11 jan. 2020.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (orgs.) **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf. Acesso em 17 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Saúde: concepções e políticas públicas - Saúde e doença como expressão cultural. *In*: FILHO, Antenor Amâncio; MOREIRA, Maria Cecília (orgs.). **Saúde, trabalho e formação profissional**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1997. Disponível em: https://www.ufjf.br/oliveira_junior/files/2011/08/amancio-9788575412787.pdf. Acesso em: 09 out. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOHR, Tara. **Ouse crescer.** SERRA, Afonso Celso da Cunha (trad.). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

MORAES, Érika de. Ser mulher na atualidade: a representação discursiva da identidade feminina em quadros humorísticos de Maitena. *In*: TASSO, Ismara; NAVARRO, Pedro (orgs). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas.** Maringá: Eduem, 2012.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NAHES, Semiramis. **Revista Fon Fon**: a imagem da mulher no Estado Novo (1937/1945). São Paulo: Arte & Ciência, 2007.

NEVES, Erivaldo Fagundes. **Uma comunidade sertaneja:** da sesmaria ao minifúndio (um estudo de história regional e local). Salvador: Editora UEFS, 1998.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **A norma dos "bons costumes" e as resistências femininas nas obras de João Gumes (Alto Sertão Baiano, 1897 - 1930).** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, 2010. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12636/1/Maria%20Lucia%20Porto%20Silva%20Nogueira.pdf. Acesso em: 07 nov. 2020.

NOGUEIRA, Maria Lúcia Porto Silva. **Mulheres baianas nas artes da escrita:** tessituras de experiências, memórias e outras histórias (1926 -1960). Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12636/1/Maria%20Lucia%20Porto%20Silva%20Nogueira.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

NUNES, Cláudio Pinto. **As Ciências da Educação e a prática pedagógica:** sentidos atribuídos por estudantes do curso de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14340/1/ClaudioPN_TESE.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

PAIVA, Denise. **Mulheres, política e poder.** Goiânia: Cânone, 2011.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. As políticas públicas do Ensino Superior no governo Lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**. v. 4, n. 2, p. 10-31, jul./dez. 2010. Disponível em http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1117.pdf. Acesso em 22 mai. 2020.

PEREZ, Lícia. Os desafios para o século XXI. *In*: GALEAZZI, Irene Maria Sassi (org.) **Mulher e Trabalho.** Publicação Especial do Convênio da Pesquisa e Desemprego na Região Metropolitana de Porto Alegre. v. 1, p. 51-53, 2001. Disponível em: https://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2667/2989. Acesso em: 06 nov. 2020.

PERROT, Michelle. **O nó e o ninho.** *In*: Veja 25 anos: reflexões para o futuro. São Paulo: Abril, 1993.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres.** São Paulo: Contexto. 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS). Resolução Nº 1.331 de 26 de maio 2018 - Aprova o Projeto Pedagógico e autoriza o funcionamento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* - Curso de Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade, e dá outras providências. DCH/*Campus* VI - Caetité/BA. **Diário Oficial do Estado da Bahia.** n. 284, 2018. Disponível em: https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2020/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-1980_2018.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIO DO TERRITÓRIO SERTÃO PRODUTIVO (PTDRSS). p. 60, Guanambi. 2016. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/PUBLICACOES_TERRITORIAIS/Planos-Territoriais-de-Desenvolvimento-Sustentavel-PTDS/2018/PTDSS_2016_Sertao_Produtivo.pdf. Acesso em: 14 dez. 2019.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça. **Caderno CRH**. n. 34, p. 175-197, jan./jun. 2001. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/viewFile/18585/11959. Acesso em: 24 jan. 2019.

RESENDE, Deborah Kopke. Maternidade: uma construção histórica e social. **Revista Pretextos.** v. 02, n. 04, 2017. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15251/11732. Acesso em: 09 nov. 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. Ainda sobre o Mestrado Profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação.** v. 03, p. 313-315, 2006. Disponível em: http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/113/107. Acesso em: 16 ago. 2020.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. **Revista HISTEDBR**. v. 01, p. 01-26, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Arilda_Ines_Miranda_Ribeiro2_artigo.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

RIBEIRO, Marcos Profeta. **Mulheres e poder no Alto Sertão da Bahia:** a escrita epistolar de Celsina Teixeira Ladeia (1901 a 1927). Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Mestrado em História Social, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp121569.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIBEIRO, William de Goes. Currículo, subjetivação e política da diferença: um diálogo com Homi Bhabha. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação.** v. 22, n. 03, p. 576-597, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4961. Acesso em: 10 abr. 2019.

RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. *In*: MOROSINI**,** Marilia (org.). **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+universidade+no+Brasil+concep%C3%A7%C3%B5es+e+modelos/136bcd85-aa8d-4b5c-83ed-d1c8d52c97a3?version=1.0. Acesso em: 10 abr. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
SAMARA, Eni de Mesquita. **As Mulheres, o Poder e a Família - São Paulo, século XIX.** São Paulo: Marco Zero/Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 1989.

SANTANA, Ramon Ferreira. A instrução da fêmea: a educação da mulher brasileira no século XIX. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Lado direito, v. 07, n. 12, p. 137-150, out. 2014. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2961/2606. Acesso em: 23 out. 2019.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité - Pequenina e ilustre.** Brumado: Gráfica e Editora Tribuna do Sertão, 1995.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité - "Pequenina e Ilustre"**. 2. ed. Salvador: Gráfica N.S. de Lorêto, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 15 nov. 2019.

SCHIAVO, Marcio Ruiz; MOREIRA, Eliesio. **Glossário Social.** Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**. v. 20, n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667. Acesso em: 31 ago. 2020.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre Fenomenologia e Relações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG (2005-2010) e a política de pós-graduação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber Livro, 2006.

SILVA, Rinalva Cassiano. Expansão da Pós-Graduação no Brasil e o Mestrado de Educação da UMESP nesse contexto. **Revista Educação & Linguagem**. v. 12, n. 20, p. 294-305, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/1008/1053. Acesso em: 25 mai. 2020.

SILVA, Paula; SAAVEDRA, Luísa. Género e currículo. *In*: PINTO, Teresa (coord.). **Guião de educação, género e cidadania - 3º ciclo do Ensino Básico.** Lisboa - Comissão para a Cidadania e Igualdade do Género. p. 61-78. 2009. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19996/1/G%c3%a9nero%20e%20Curriculum.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Eliton Almeida da; ALMEIDA, Suzana Stefanini Campos de. Mulher e trabalho no mundo contemporâneo: a conquista do espaço e as implicações para o processo saúde-doença. **Revista História e Cultura.** v. 06, n. 03, p. 306-324, dez./mar. 2017. Disponível em: https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/2019/2090. Acesso em: 01 jan. 2020.

SOUZA, Antônio Loureiro de. **Baianos Ilustres.** Salvador: Ibrasa, 1979.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. Anísio Teixeira e a escola pública: um estudo sobre sua atuação político-pedagógica na educação brasileira. **Cadernos de História da Educação.** v. 10, n. 01, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13155/7517. Acesso em: 15 out. 2020.

STRECK, Danilo Romeu. Qual o conhecimento que importa? Desafios para o Currículo. **Revista Currículo sem Fronteiras.** v. 12, n. 03, p. 08-24, set./dez. 2012. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/streck.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

TARGINO, Maria das Graças. Divulgação de resultados como expressão da função social do pesquisador. **Revista de Biblioteconomia de Brasília.** v. 23/24, n. 03, p. 347-366, especial 1999/2000. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/04/pdf_515b9da872_0009767.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena introdução à Filosofia da Educação** - Escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TOMAZONI, Larissa Ribeiro; DOTTA, Alexandre Godoy. A Condição da Mulher no Espaço Educacional Brasileiro: aspectos históricos sociais da trajetória feminina. *In*: **XII Congresso Nacional de Educação. III Seminário de Representações Sociais. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar e I Congresso Nacional sobre Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde.** v. 01, p. 29169-29187, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19934_11310.pdf. Acesso em 13 jan. 2019.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e formação continuada. *In*: **XIII Congresso Nacional de Educação. IV Seminário Internacional de Representações Sociais Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente.** p. 24537-24549, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Resolução Nº 1.339/2018. Aprova o sistema de reservas de vagas para negros e sobrevagas para indígenas; quilombolas; ciganos; pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades; transexuais, travestis e transgênero, no âmbito da UNEB, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado.** Disponível em: https://portal.uneb.br/conselhos/wp-content/uploads/sites/103/2018/10/1339-consu-Res.-Reserva-de-Vagas.pdf. Acesso em: 03 out. 2020.

VICENTE, Teresa Aracena. **As mulheres e seus tempos:** dupla jornada de trabalho, cuidado de si e lazer na promoção da Saúde. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Faculdade de Medicina - Programa de Medicina Preventiva, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5137/tde-02082018-103012/publico/TeresaAracenaVicente.pdf. Acesso em 27 out. 2020.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. BARBOSA, Régis; BARBOSA, Karen Elsabe (trads.). COHN, Gabriel (rev. téc.). **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, v. 01, part. 01, cap. 1, p. 3-35, 4. ed. Editora Universidade de Brasília, 2012.

Apêndice A – QUESTIONÁRIO DESTINO ÀS ALUNAS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825 de 04/07/2016

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

Este questionário faz parte do Projeto de Mestrado da discente **Samara Gomes Aguiar**, intitulado **"Mestrado no Sertão: currículo e relações de gênero",** que está sendo desenvolvido na UNEB, *Campus* VI, sob a orientação da **Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**. O preenchimento deste questionário visa traçar o perfil das estudantes do Curso de Mestrado e orientar na escolha das colaboradoras que serão contempladas para participarem da fase das entrevistas.

Data de preenchimento do questionário _____/_____/_____.

1. Nome (opcional)_____

2. Idade: _____3. Telefone:( ) _____**4. E-mail:** _____

5. Estado Civil: ( ) Solteira ( ) Casada ( ) Divorciada ( ) Viúva ( ) União de facto/vivem juntos (as)

6. Pertencimento étnico. Em relação à sua cor, como você se declara:

( ) Amarelo/a ( ) Branco/a

( ) Indígena ( ) Pardo/a

( ) Negro/a ( ) Não desejo me declarar

7. Local onde reside atualmente (cidade/estado) _____

( ) campo ( ) cidade

8. Possui filhos (as)? ( ) Sim ( ) Não ***Se sim, quantos (as)?**_____

9. A qual linha de pesquisa você está vinculada nesta Instituição?

Linha 01: Ensino, Linguagens e Identidades ( )

Linha 02: Ensino, Saberes e Práticas Educativas ( )

Linha 03 Ensino, Sociedade e Ambiente ( )

10. **Você trabalha?** ( ) Sim ( ) Não.

*Em caso positivo, qual atividade realiza? _____

Quantas horas diárias dedica ao trabalho? _____

Quantas horas semanais dedica ao Curso de Mestrado? _____

11. Para você, o que significou a implementação de um Mestrado nesta região? O que a motivou a ingressar nele?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice B – ROTEIRO DE ENTREVISTA DESTINADO ÀS ALUNAS

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825 de 04/07/2016
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

Data da realização da entrevista _____/_____/_____.

- **Questão inicial:** Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre você, destacando aspectos da sua trajetória de formação, da sua vida profissional e da sua condição de mulher, mãe, esposa, dona de casa e trabalhadora e estudante do PPGELS.

- **Questão gerativa:** O currículo do PPGELS propõe que o/a mestre/a em Ensino, Linguagem e Sociedade desenvolva sensibilidade para problematizar e intervir em questões estruturantes do ensino na região que envolvam os/as mais variados/as sujeitos/as, dentre os quais se incluem: mulheres sertanejas, negras e negros, assentados de barragem, jovens e adultos não escolarizados na idade própria, lideranças comunitárias, comunidades quilombolas e pessoas LGBTTQI+. Você tem/tinha conhecimento sobre isso? Se sim, fale um pouco sobre o que acha? Em que medida o Currículo do Programa tem cumprido o que propõe?

- Você acha que o fato de ser esposa, mãe, dona de casa e trabalhadora exerce alguma influência no modo como você se relaciona com seus estudos? Se sim, qual/is influência/s você percebe existir?

- De que modo as condições atuais de mãe, esposa, dona de casa e trabalhadora dificultaram e/ou facilitaram o seu acesso e agora a sua permanência no Mestrado?

- Como sua rotina fora da universidade conflita com sua rotina de estudante/pesquisadora?

- Em sua opinião, o que diferencia sua relação com seus estudos, já que é uma mulher que além de estudante é mãe, dona de casa, esposa e trabalhadora, da relação de estudos de um colega do sexo masculino?

- Nas suas condições, como você definiria o que é ser uma mulher que é mãe, esposa, dona de casa e trabalhadora e que cursa a pós-graduação atualmente?

Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 16.825 de 04/07/2016
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESB

Prezada aluna!

Convidamos você para participar da pesquisa intitulada **"Mestrado no Sertão: currículo e relações de gênero"** que tem como pesquisadora responsável a Profª. Drª. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e como pesquisadora-colaboradora a mestranda Samara Gomes Aguiar, integrada à linha de pesquisa Currículos, Práticas Educativas e Diferenças, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd-UESB), *Campus* de Vitória da Conquista/BA. Este estudo tem como objetivo geral: compreender os sentidos que as estudantes do PPGELS – UNEB/*Campus* VI, que são mães, esposas, donas de casa e trabalhadoras atribuem ao Currículo do Programa naquilo que se refere às questões de gênero.

Para a produção dos dados tomaremos informações por meio de questionários e entrevistas narrativas. Os dados coletados serão usados na elaboração de uma dissertação de mestrado e serão analisados apenas pelas pesquisadoras responsáveis, sendo que os resultados serão utilizados, somente, para fins científicos. Quanto aos riscos relacionados à esta pesquisa, o que pode ocorrer é certo constrangimento no decorrer do processo, no entanto as participantes podem abandonar a pesquisa a qualquer momento, e em caso de necessidade ofereceremos acompanhamento psicológico. Como benefícios, podemos destacar a possibilidade de ampliação de discussões sobre as mulheres estudantes da pós-graduação que são mães, esposas, donas de casa e ainda estudam ou trabalham, no intuito de gerar melhorias para as condições de estudo destas, além da própria dissertação.

Ressaltamos que seu anonimato será preservado, bem como será respeitada a sua integridade física, psíquica, intelectual, social, moral, cultural e espiritual. Destacamos, também, que a sua participação é voluntária e não implicará nenhum tipo de remuneração, podendo abandonar o estudo a qualquer momento se assim desejar, sem nenhum prejuízo. Caso haja a necessidade de esclarecimentos adicionais ou alguma dúvida, poderão ser conversadas antes, durante ou depois desta pesquisa com as pesquisadoras através dos telefones (77) 9.9173-6838 (Samara) ou (77) 9.8100-4950 (Profª. Drª. Sônia), e na existência de algum desconforto,

ou alguma informação cedida que lhe traga constrangimento ou prejuízo, você poderá suspender e desistir de participar do estudo.

Este projeto foi cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o qual, de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, tem como objetivo assegurar "o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos/as participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos". Maiores informações podem ser obtidas pelo telefone: (73) 3528 9727. Por fim, após ler e compreender o conteúdo deste termo, caso esteja de acordo, a senhora precisará assinar duas vias deste termo, uma que ficará em sua posse e a segunda que será arquivada por cinco anos conforme a resolução 466/2012 do CEP.

Vitória da Conquista/BA, _____ de _____ de 2020.

_____

Assinatura da participante

_____

Samara Gomes Aguiar - Mestranda

Telefone: (77) 9.9173-6838

E-mail: samaraaguiarcte@hotmail.com

_____

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis - Orientadora

Telefone: (77) 9.8100-4950

E-mail: sonia_uneb@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - CAP - 1º andar Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510 Jequié – Bahia

Tel.: (73) 3528 - 9727

E-mails: cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Apêndice D – HONRA AO MÉRITO: BREVE BIOGRAFIA DAS MULHERES CAETITEENSES HOMENAGEADAS NA PESQUISA

Mulheres homenageadas	Breve biografia
Alvacir de Brito	Nasceu em Caetité e formou-se na Escola Normal, nela vindo a lecionar, e depois no Instituto de Educação Anísio Teixeira, na cátedra de Matemática. D. "Tita", como era conhecida, foi destas mestras que conseguiam levar o conhecimento até o/a aluno/a, com autoridade que o saber confere. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Carmen Spínola	Formou-se em Salvador devido ao fechamento da primeira Escola Normal de Caetité. Quando retorna à cidade, "[...] dotada das experiências adquiridas em Salvador e do diploma de professora, não se restringiu às atividades domiciliares e ocupou uma posição influente na sociedade caetiteense, lecionando na Escola Normal, reinaugurada em 1926" (AGUIAR, 2011).
Celsina Teixeira	Nasceu em Caetité no dia 10 de outubro de 1887 e faleceu na mesma cidade em 1979. As mais de 1.500 cartas pessoais (recebidas e emitidas) desta mulher ajudaram futuramente na criação da Biblioteca Pública Municipal da cidade. Celsina e outras mulheres "[...] das elites de Caetité faziam em suas cartas comentários sobre política, festas religiosas, eventos de caridade, funerais, e, sobretudo, tratavam de negócios comerciais e de venda de gado". Fato que auxiliou na compreensão do contexto social, econômico e político da época em que ela viveu (RIBEIRO, 2009).
Danúsia Neves	Nascida em Caetité, lecionou até aposentar-se primeiro na Escola Normal, onde se formou, e depois no Instituto de Educação Anísio Teixeira, na cátedra de História. Morreu em Salvador, no ano de 1996. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Elza Souza	Nasceu em Nazaré, na Bahia. Logo cedo recebe a educação presbiteriana. Já aos cinco anos vai para Caetité, terra natal de seu pai. Completa o ginásio no Colégio 2 de Julho, de Salvador, aos 14 anos, e o Pedagógico em Caetité. Aos 17 anos vai lecionar em Ponte Nova, dali sendo convidada para ensinar no mesmo Colégio 2 de Julho no qual estudou, até que retorna à Caetité em 1954 para lecionar. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Eponina Gumes	Professora caetiteense que lutava pela erradicação do analfabetismo na cidade por acreditar que "[...] a educação era como um tratamento que combateria os males e vícios sociais presentes principalmente nas classes populares" (LUZ, 2016).
Emiliana Nogueira	Formada pela Escola Normal de Caetité, em 1934, D. Emiliana lecionou nos municípios de Rio de Contas e Andaraí. Retornando a Caetité em 1961, assumiu as disciplinas Psicologia e Matemática no Instituto de

	Educação Anísio Teixeira e desempenhou funções como diretora de estabelecimentos de ensino. Aposentou-se após quarenta e quatro anos de serviços prestados à Educação (NOGUEIRA, 2015).
Helena Lima	Nasceu em Vila Velha, atual Livramento de Nossa Senhora/BA. Em 1926 assume a cátedra de geografia da recém-criada Escola Normal. Em 1954 lança um pequeno volume intitulado Município de Caetité, no qual reúne as informações cedidas pela família Gumes, e os dados da época, base para a edição em 1976 de sua obra Caetité: pequenina e Ilustre, com 2ª edição em 1997, ainda hoje a maior fonte de dados sobre a cidade da época. Atuou na Associação das Senhoras de Caridade, e na fundação do Clube da Amizade. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Idalina Vieira	Nasceu em Caetité. Formada pela Escola Normal, faz o ginasial em Salvador, no Colégio da Bahia. Inicia o magistério na zona rural de Brumado/BA, depois em Ibiassucê/BA e Caculé/ba, até finalmente retornar a Caetité, em 1942, onde ocupa o cargo de Diretora das Escolas Anexas à Escola Normal, exercendo as cátedras de Matemática e Artes. Concursada, em 1951 leciona no Instituto de Educação Anísio Teixeira. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Irany Castro	Nasceu em 16 de fevereiro de 1913, em Caetité. Formou-se no curso de magistério na velha Escola Normal da referida cidade. Teve seu primeiro emprego em Ituaçu e posteriormente foi transferida para Caetité como professora de Educação Física. Depois de um tempo passou a lecionar Português. Aposentou-se após quarenta anos de trabalho. Autora do livro *Nosso mundo, nosso lar*, foi Patrona da Cadeira Número 21 da Academia Caetiteense de Letras, homenagem que coroa uma vida dedicada ao magistério. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Lucília Fraga	Nasce em Caetité, mas acaba se mudando com a família para São Paulo, mas é no Rio de Janeiro que inicia seus estudos em pintura, sendo orientada por Henrique Bernardelli. Participa de diversos Salões Nacionais de Belas Artes e tem como especialidade a pintura de flores, um caminho que muitas mulheres/artistas tiveram que seguir devido as limitações que eram impostas as pintoras. Diante disso, os temas florais, naturezas mortas e retrato foram os temas mais explorados por elas, pois eram os mais próximos da sua realidade (SILVA, 2018).
Maria da Conceição	Nasceu em Rio de Contas e logo cedo veio estudar em Caetité, onde se forma na Escola Normal, em 1949. Ali assume a cátedra de Português e Literatura, imprimindo em suas aulas não apenas o amor pela língua mãe e o prazer da leitura, mas também a atenção, o cuidado, individualizando o aprendizado, tornando-se mestra admirável e inesquecível dentre a plêiade da cidade. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).

Maria Neves	Nasceu em Duas Barras, atual Urandi/BA. Diplomou-se, aos quinze anos, na Escola Normal Municipal de Caetité, em 1901, lecionando por um ano em São Sebastião do Cisco (atual Ibiassucê/BA), vindo em seguida para Caetité, onde exerce a cátedra na Escola Normal por 33 anos. Dava especial atenção à preservação da memória, e assim, edita em 1968 um dos romances de seu pai (Prof. Marcelino José das Neves), *Lavras Diamantinas.* Faleceu em Salvador, no ano de 1978. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Marieta Lobão	Nascida em meados da segunda década do século XX, diplomou-se na Escola Normal de Caetité. Foi autora do livro de memórias *Caetité e o clã dos Neves* de 1975. Seus registros "convidam" o leitor a pensar numa Caetité mais que ideal, que "sempre foi um enigma, um fenômeno social, uma dessas raridades da natureza que seleciona e aglutina, isoladamente, populações como oásis em meio aos áridos e inóspitos desertos" (GUMES, 1975; LIMA, 2016).
Marion Gomes	Nasceu em Santo Antônio de Jesus/BA. Formou-se na Escola Normal de Caetité, e após seu casamento retornou à cidade para lecionar Português e Literatura, preocupada sobretudo com a formação crítica dos/as alunos/as. Sua severidade era famosa, mas destacou-se na luta pelos direitos dos/as professores/as, em plena ditadura militar. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Nicodema Anísia	Nasceu em Caetité e participou ativamente da vida social, política e cultural da cidade, escrevendo em jornais e como uma das fundadoras da filarmônica Iracema. Em 1966 publicou seu único livro, *Ocaso*, em que se destaca um belo poema dedicado à terra natal. Faleceu em Salvador, para onde se mudara, em 26.05.1967, deixando muitos poemas ainda inéditos. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Tereza Guanaes	Nasceu em Lagoa Real, então distrito de Caetité. Foi professora do Instituto de Educação Anísio Teixeira, chegando à sua direção na década de 80. Foi a primeira Vereadora da cidade e lutou para edificar a quadra poliesportiva Prof. Antonio Meireles, sede do Clube da Amizade. Foi ainda, esteio da instalação do memorial Anísio Teixeira. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).
Tereza Neves	Nasceu em Igaporã/BA, à época distrito de Caetité. Foi uma das responsáveis pela criação, preservação, ampliação e melhoria da Associação das Senhoras de Caridade de Caetité, a qual presidiu. Ali, junto aos/as idosos/as abandonados/as pelas famílias, às crianças órfãs, e os/as doentes mentais, passou a vivenciar a verdadeira filantropia. Devido aos seus esforços, atualmente o único abrigo para idosos/as da cidade recebe seu nome como forma de homenagem. (Informações obtidas pela pesquisadora no site: http://www.geocities.ws/acadcaetiteenseletras/patronos.html).